



Негосударственное образовательное учреждение
высшего образования

«Столичная финансово-гуманитарная академия»

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 36

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Материалы международной научно-практической
конференции «Проблемы взаимодействия
личности, общества и государства в XXI веке»

16 апреля 2016 г.

Москва 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации

Негосударственное образовательное учреждение высшего
образования «Столичная финансово-гуманитарная академия»
(НОУ ВО «СФГА»)

Ученые записки

Выпуск 36

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Материалы международной научно-практической
конференции «Проблемы взаимодействия личности,
общества и государства в XXI веке»

16 апреля 2016 г.

Москва, НОУ ВО «СФГА»

Москва, 2017

УДК 37
ББК 72я43

*Печатается по рекомендации Ученого совета
Негосударственного образовательного
учреждения высшего образования
«Столичная финансово-гуманитарная академия»
(НОУ ВО «СФГА»)*

Редакционная коллегия:

Грачев В.В., доктор педагогических наук, профессор
Юсупов В.З., доктор педагогических наук, профессор
Чумакова И.В., кандидат педагогических наук, доцент

Ученые записки. Выпуск 36. Интеграционные процессы как фактор модернизации образования в России / Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы взаимодействия личности, общества и государства в XXI веке» (16 апреля 2016г., Москва, НОУ ВО «СФГА») / Под научной редакцией В.В. Грачева. – М.: ООО «Вариант» - НОУ ВО «СФГА», 2017 – 164 с.

ISBN 978-5-00080-065-2

Материалы международной научно-практической конференции, проведенной 16 апреля 2016г. в Москве на базе Столичной финансово-гуманитарной академии, посвящены актуальным вопросам модернизации образования в России на современном этапе.

ISBN 978-5-00080-065-2

© НОУ ВО «СФГА», 2017
© ООО «Вариант», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Бажанова Г.П.</i> ПРОЕКТ ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	6
<i>Брыжинская Г.В.</i> ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ.....	13
<i>Вохмянина С.В.</i> ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОПРОФИЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ.....	21
<i>Гаврилин А.В.</i> СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	29
<i>Горбунова Е.И.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	35
<i>Гурина С.А.</i> ЗАРУБЕЖНАЯ И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОНТИНГЕНТА ШКОЛ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	44
<i>Дренёва В.В.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ДЕТАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ.....	50
<i>Захаров Р. Г.</i> ТОЛЕРАНТНЫЙ ХАРАКТЕР ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	54

<i>ЗЕЛЕНСКИЙ А.Г.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	61
<i>Капин С.В.</i> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА.....	66
<i>Кольцова Е.А., Сергушкина М. И.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	73
<i>Лончина Е.Н.</i> РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО КАРТИНЕ.....	79
<i>Обухова Е.В.</i> УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ»..	87
<i>Романов С.Ю.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ.....	92
<i>Романова А.В.</i> ВАРИАТИВНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	100
<i>Сергушкина М. И.</i> ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	108

<i>Соломина Л.А.</i> СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	114
<i>Тихонова С.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЦЕИСТОВ.....	122
<i>Чумакова И.В.</i> ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) К ОВЛАДЕНИЮ ПРЕДМЕТНЫМИ ЗНАНИЯМИ И УМЕНИЯМИ.....	127
<i>Шлычков В.Р.</i> ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ.....	135
<i>Шлычкова О.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ	145
<i>Юсупов В.З.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЕ ВАРИАНТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	153

УДК 376

**ПРОЕКТ ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Бажанова Г.П.,

директор ГБОУ Школа № 108 г. Москвы, Россия

Ключевые слова: проект, качество, профессиональное обучение, профессиональная подготовка, обучающиеся с ОВЗ

Аннотация: разработка и реализация совокупности проектов связывающих новации трудового обучения в школе и профессионального обучения в общеобразовательной организации, а так уникальные мероприятия профессиональной-трудовой адаптации являются наиболее эффективным механизмом повышения качества профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из приоритетных задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы является формирование востребованной системы оценки качества образования в интересах личности, общества, рынка труда, государства и непосредственно самой системы образования. Важное значение в этой системе отводится качеству профессиональной подготовки обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), профессиональная подготовка которых тесно связана с их профессиональной интеграцией в социум.

В настоящее время в Москве реализуется значительное количество проектов, нацеленных на повышение качества образования обучающихся с ОВЗ, включая качество их трудового обучения и профессионального образования.

Большинство из таких проектов реализует Департамент образования города Москвы. Например, в *проект «Инклюзивная молекула»* включены 9 образовательных организаций города Москвы. В 10 классах этих организаций обучаются 44 ребенка с расстройствами аутистического спектра разной степени тяжести. Каждый класс это отдельное помещение, где проводятся индивидуальные и групповые занятия с такими детьми, а также создана специальная зона для сенсорной разгрузки, где каждый ребенок может отдохнуть и восстановить свои силы в перерыве между занятиями. Ученики класса постепенно включаются в работу обычных классов для совместного обучения с обычными сверстниками по классно-урочной системе. Все классы укомплектованы необходимым оборудованием, обучение проводится высококвалифицированными педагогами при тьюторском сопровождении, использованием методов прикладного анализа поведения (АВА).

Цель другого проекта – *«Ресурсная школа»* заключается в формировании адаптированной образовательной среды, обеспечивающей комплексное использование ресурсов, современных технологий, технических и методических средств для обучения, воспитания, социализации детей, имеющих особые образовательные потребности. Ресурсные школы создаются на территории каждого микрорайона и по многим позициям призваны решать вопросы, с которыми сталкиваются родители детей с ограниченными возможностями здоровья. В 2016-2017 учебном году в реализации *проекта «Ресурсная школа»* участвуют 37 образовательных организаций города Москвы, в которых создается адаптированная образовательная среда с соответствующим материально-техническим и кадровым наполнением для обучения, воспитания и социализации детей, имеющих особые образовательные потребности в каждом районе столицы.

Начальный этап реализации проектов «Инклюзивная молекула» и «Ресурсная школа» показал, что есть проблемы,

эффективное решение которых ещё предстоит найти. К их числу принадлежит профессиональная подготовка обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

С целью повышения доступности для них профессионального образования организации, подведомственные Департаменту образования города Москвы, с 2015-2016 учебного года приступили к реализации *проекта «Профессиональное обучение без границ»*

Целями проекта являются: ранняя профессиональная социализация лиц в возрасте до восемнадцати лет; удовлетворение потребности в профессиональном обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья; расширение интереса к трудовому и профессиональному обучению в условиях структурных изменений на рынке труда, роста конкуренции, определяющих постоянную потребность экономики города Москвы в профессиональной мобильности молодежи

Основные направления проекта: приобретение профессиональных компетенций школьниками и профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья

Проект предполагает освоение основных программ профессионального обучения по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих за счет средств бюджета города Москвы в образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования города Москвы. К обучению допускаются: лица различного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющие основного общего или среднего общего образования и лица до 18-ти лет, не имеющие основного общего или среднего общего образования. В 2016-2017 учебном году 35 колледжей предлагают пройти обучение более чем по 90 профессиям.

В рамках проекта *«Профессиональное обучение без границ» в профессиональных образовательных организациях*

функционируют 4 ресурсных центра для обучения лиц с ОВЗ и 2 отдела по сопровождению лиц с ОВЗ. В них реализуется *многоуровневое обучение*, использующее образовательные технологии с применением специальных технических средств и методик, компенсирующих патологические отклонения в психофизическом развитии обучающегося по направлениям: ремесло, металлообработка, экология, профессиональная подготовка сотрудников для клининговых компаний города (для лиц с задержками психического развития и интеллектуальным недоразвитием); подготовка квалифицированных рабочих для предприятий легкой промышленности и комплекса жилищно-коммунального городского хозяйства (из числа обучающихся с разными формами умственной отсталости).

Особое внимание уделяется построению *непрерывной системы комплексного сопровождения карьерного роста и профессиональной адаптации выпускников с ОВЗ на рынке труда*. Созданные в профессиональных образовательных организациях службы содействия трудоустройству осуществляют сотрудничество с предприятиями и организациями, выступающими в качестве работодателей для выпускников и студентов с ОВЗ.

В процесс повышения качества профессионального образования всё активнее включаются *некоммерческие организации и движения*. В качестве примера можно привести деятельность благотворительного фонда «*Дети дождя*», который разрабатывает и реализует проекты социально-трудовой реабилитации и профессиональной адаптации для детей с расстройствами аутистического спектра и ментальными нарушениями. Такие дети в рамках, например, проект фонда под названием «*Семь подземных королей*» проходят профессиональную подготовку и учатся работать в нескольких специально созданных мастерских - полиграфической, сувенирной, швейной, столярной, керамической и др.

Ещё один пример – это международное некоммерческое движение «Абилимпикс», целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования людей с инвалидностью путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом. В ноябре 2016 на площадке Всероссийского выставочного центра прошёл II Национальный чемпионат конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс», в котором активное участие приняли школьники.

Отличительной чертой всех перечисленных и многих других проектов, нацеленных на повышение качества профессиональной подготовки обучающихся с ОВЗ, является *социальное партнёрство* как специально организованное конструктивное сотрудничество образовательных организаций как друг с другом, так и с другими типами и видами организаций. При этом многие из них не только объективно заинтересованные в повышении качества профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и реализуют собственные интересы в сфере образования. Практика показывает, что конструктивное сотрудничество возникает в ситуации, когда его субъекты осознают взаимную выгоду партнёрских отношений, целесообразность объединения друг с другом для решения своих и общих проблем. Социальное партнёрство развивается в результате диалоговой модели отношений между партнёрами, включении механизмов «договаривания», реализации стратегии единых действий, совместном участии в социально значимых проектах и других мероприятиях.

Таким образом, в современной образовательной ситуации социальное партнёрство является наиболее перспективным ресурсом решения проблем повышения качества про-

фессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи особую значимость приобретает целенаправленная деятельность образовательных организаций по развитию социального партнёрства.

Для достижения этой цели Школой № 108 разработан проект под названием «Повышение качества профессиональной подготовки обучающихся с ОВЗ в ГБОУ Школа № 108 на основе разработки и реализации комплекса мер по развитию социального партнёрства».

Этот комплекс мер предусматривает:

- расширение профилей трудового обучения в Школе № 108 и обеспечение их преемственности с профилями профессионального обучения в профессиональных образовательных организациях, участвующих в проекте «Профессиональное обучение без границ»;

- обеспечение преемственности индивидуальных образовательных маршрутов трудового обучения инвалидов с разными формами умственной отсталости при переходе с одного уровня общего образования на другой в школе № 108 и при переходе из школы в профессиональную образовательную организацию – участника проекта «Профессиональное обучение без границ»;

- расширение круга социальных партнёров, организация конструктивного сотрудничества с которыми позволит включить обучающихся Школы № 108 в уникальные для них мероприятия профессионально-трудоустройственной направленности.

Совокупность этих мероприятий обеспечит полноценную реализацию новаций трудового обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Школе № 108; позволит активно использовать ресурсы проекта «Профессионального обучения без границ», реализуемого в профессиональных образовательных организациях города Москвы; даст шанс для проявления и развития обучающимися школы № 108 компе-

тенции трудовой и профессиональной деятельности в ходе уникальных мероприятия различного уровня организации, в которых они принимают участие.

Список литературы:

1. Грибоедова Т.П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнёрства в современном образовании

2. О проведении проекта «Профессиональное обучение без границ» в образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования города Москвы. Распоряжение Департаменту образования города Москвы от 17.11.2015 № 448-р [Электронный ресурс] // dodm.mos.ru/r_do_448_17_10_2015).

3. Юсупов В.З., Богданов А.И. Принятие управленческих решений в образовательном проекте : Учеб. пособие для слушат. сист. допол. проф. образования. – М.: ИПИ РАО, 2003. – 112 с.

УДК 37

**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ**

Брыжинская Г.В.,

*доцент Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: методика обучения чтению, дети с нарушением интеллекта, педагогическая система М. Монтессори.

Аннотация: Анализируются педагогические условия и определяются пути повышения эффективности обучения чтению первоклассников с нарушением интеллекта посредством использования методических подходов и дидактического материала М. Монтессори. Данные сравнительного контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности предложенной методики.

В соответствии с современными гуманистическими ориентирами системы специального образования особую значимость приобретает проблема оказания адекватной педагогической помощи детям с нарушением интеллекта. Психологи и педагоги придают особую значимость проблеме обучения чтению. От того, настолько качественно будут сформированы навыки чтения в младшем школьном возрасте, зависит дальнейшее обучение ребенка в целом, его орфографическая грамотность, речевое развитие, его способность усваивать родной язык.

Анализ литературных источников, а также наши собственные исследования свидетельствуют о слабом уровне го-

товности к обучению чтению первоклассников с нарушением интеллекта. Они испытывают затруднения при ориентировке в пространстве, имеют недостаточно развитое слуховое, зрительное восприятие, обнаруживают нарушение произносительной стороны речи, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, испытывают затруднения в понимании логических связей [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

Таким образом, проблема совершенствования предпосылок и навыков чтения первоклассников с нарушением интеллекта, а также поиск наиболее оптимальных средств и методов обучения детей данной категории представляется актуальным.

На сегодняшний день известно большое количество методик обучения чтению. Немаловажное место среди них занимает методика М. Монтессори. Успешность ее применения подтверждена как самой М. Монтессори, так и ее последователями, причем в обучении не только нормально развивающихся детей, но и детей с нарушением интеллекта (Г.В. Брыжинская [2, 3,4], М.И. Сергушкина [5], И.В. Чумакова[6,7] и др.).

Положительный опыт научных исследований показывает, что обучение детей с отклонениями различного рода, как в умственном, так и физическом развитии по системе М. Монтессори является эффективным и результативным. Это позволяет говорить о возможности использования элементов данного метода в традиционной методике обучения чтению детей с нарушением интеллекта с целью ее совершенствования [1, 2, 3,4, 5, 6, 7].

Нами была разработана и апробирована экспериментальная технология обучения чтению первоклассников с нарушением интеллекта. В традиционную методику В. В. Воронковой [1] были включены упражнения - игры, предложенные М. Монтессори и усовершенствованные нами для работы с детьми данной категории [2,3,4]. Все предложенные задания были включены в уроки чтения.

В ходе обучения, общаясь с детьми, педагог стремился не только давать знания учащимся, но и вселял уверенность в собственные силы, показывал, что каждый может достигнуть положительных результатов в обучении, испытать удовлетворение от процесса интеллектуальной деятельности. Форма подачи материала в соответствии с методическими подходами системы М. Монтессори, вызывала заинтересованность у детей и познавательную активность [1, 2,3, 4, 5, 6, 7].

Раскроем основное содержание работы.

Последовательность изучения звуков, букв, слогов и слов была сохранена в соответствии с методикой В. В Воронковой [1]. Усовершенствование данной методики происходило посредством включения упражнений и использования дидактического материала М. Монтессори [2,3,4].

В ходе обучения решались следующие задачи:

- 1)усвоение звуков и букв;
- 2)образование из звуков и букв слогов, умение читать эти слоги;
- 3)составление слов из усвоенных слогов и их чтение;
- 4)составление и чтение предложений;
- 5)чтение надписей под картинками, текстов по букварю, работа над иллюстрациями к тексту;
- 6)отчетливое послоговое чтение предложений и букварных текстов.

Знакомство с каждой новой буквой происходило в ходе трехступенчатого урока с помощью материала «Шершавые буквы»: таблички с наклеенными на них печатными буквами высотой 6 – 8 см (строчные) и 12 – 16 см (прописные) из бархатной или песчаной бумаги.

I этап. Педагог показывал букву всем детям, называл ее и давал образец обведения буквы. Затем просил детей обвести букву указательным и средним пальцами, продолжая

повторять название буквы три раза, т.е. название буквы вводилось в пассивный словарь детей.

II этап. Педагог предлагал выбрать из всех изученных букв, разложенных у учеников на партах, ту, с которой только что познакомились. Таким образом, дети учились узнавать заданную букву из ряда других.

III этап. Педагог предъявлял ученикам карточку с изучаемой буквой и просил назвать ее, т.е. название буквы переходило в активный словарь детей.

Далее учитель обращал внимание на цвет карточки, объясняя, что букву, на синей карточке нельзя «спеть». Дети пробовали «пропеть» согласный звук и убеждались в верности правила. Аналогичная работа велась с буквами на красных карточках. После нескольких занятий ученики сами определяли возможность «спеть» звук, ориентируясь на цвет карточки. Таким образом, проходило знакомство с буквой.

На этапе закрепления знаний ученики могли потренироваться в написании буквы на подносе с манкой: сначала пальчиком, а затем тупым концом ручки. Данный вид работы вызывал интерес у учащихся и способствовал лучшему усвоению образца буквы, а также запоминанию последовательности движений, соответствующих печатному образцу данной буквы.

На следующих уроках знание изученных букв закреплялось в ходе игры «Узнай букву».

Цель игры: уточнение тактильного чувства, соотнесение тактильного образа буквы со зрительным и акустическим.

Оборудование: синие и красные картонные таблички с наклеенными на них шершавыми печатными буквами, платок для завязывания глаз.

Описание игры: учитель приглашает ученика к доске, завязывает ему глаза. Затем просит обвести знакомую букву и угадать ее. Остальные дети наблюдают и проверяют правильность выполнения задания.

Контроль над ошибками: визуальный.

Далее детей знакомили с чтением слогов, слов и предложений.

В ходе формирования умений читать по слогам был использован материал «Таблица слогов», состоящий из таблицы с гласными и согласными буквами и карточек со слогами. В ходе упражнения с данным материалом ребенок учился вначале слиянию гласного и согласного звуков и соотношению их с буквами (чтение обратных слогов: «ам», «ум», ...), а затем – слиянию согласного и гласных звуков (чтение прямых открытых слогов: «ша», «мо», «су»,...).

Кроме того, дети работали с подвижным алфавитом: буквы, вырезанные из красного и синего картона, высотой 4 см и 6 см (у каждого ребенка был собственный экземпляр, изготовленный нами). С помощью учителя и самостоятельно они выкладывали из букв слоги, а затем и слова.

Знания детей закреплялись в ходе дидактических игр.

Игра «Картинка – слово».

Цель: формирование умения читать слова и соотносить их с картинкой.

Оборудование: карточки с картинками, таблички со словами к ним, контрольные карты, где слово и картинка объединены.

Описание игры: дети читают табличку со словом и подбирают к нему соответствующую картинку.

Контроль над ошибками: с помощью контрольной карты каждый ребенок сам проверяет выполненную работу.

Игра «Прочитай книжку-малышку!».

Цель: формирование умения читать слова и соотносить их с картинкой.

Оборудование: книжка, в которой на одной странице нарисован предмет, а на другой – написано название.

Описание игры: учитель показывает детям развернуты лист книги и просит одного из детей прочитать слово и сопоставить с картинкой. Затем игра усложняется. Учитель показывает только слово, дети читают его, а потом проверяют правильность прочитанного на картинке.

Контроль над ошибками: визуальный.

Игра «Прочитай слово, отыщи предмет».

Цель: формирование умений читать слова (слова - названия известных предметов) и сопоставлять с предметами из окружающей среды.

Оборудование: таблички с тесемками, на которых написаны слова – названия предметов из окружающей среды.

Описание игры: дети поочередно прочитывают таблички со словами и вешают или кладут табличку на соответствующий предмет.

Контроль над ошибками: визуальный.

Игра «Прочитай-ка, угадай-ка».

Цель: формирование умений читать предложения и понимать прочитанное.

Оборудование: самодельные книжки, на одной странице которых – картинка, а на другой – предложение, раскрывающее смысл картинки.

Описание игры: дети читают предложение и рассматривают картинку, осмысливая прочитанное.

Контроль над ошибками: визуальный.

Игра «Построй предложение».

Цель: формирование умений составлять из слов предложение.

Оборудование: группы разноцветных карточек, на которых на белом фоне написаны печатным шрифтом различ-

ные слова таким образом, что из карточек одного цвета можно составить предложение (у каждого ребенка свой экземпляр).

Описание игры: учитель предлагает детям отобрать карточки одного цвета, прочитать слова, написанные на них и составить предложение. Например: «Кошка моет лапу».

Контроль над ошибками: визуальный.

Игра «Домино из букв».

Цель: формирование умений читать слова и выделять первый и последний звуки.

Оборудование: таблички со словами, в каждом из которых выделены первая и последняя буквы: роза, арбуз, зонт, три, игла, ананас, серп, пол, лимон, носок, кулич, чайник, кот и т.д.

Описание игры: перед началом игры учитель раздает детям таблички и предлагает прочитать слова, обращая внимание на первую и последнюю буквы. Затем просит детей сложить цепочку слов, подбирая их так, чтобы первые буквы совпадали с последними буквами предыдущего слова.

Контроль над ошибками: визуальный.

Использование в процессе обучения чтению различных упражнений, дидактических игр, составленных в соответствии с методическими подходами педагогической системы М. Монтессори, способствовало улучшению качества такого обучения, повышению уровня знаний, оказывало корректирующее воздействие на ход умственного развития школьников с нарушением интеллекта. Учащиеся с нарушением интеллекта в условиях эксперимента легко и с интересом работали, старались правильно выполнить все задания, получали огромную радость от такой деятельности.

Результаты, полученные в ходе сравнительного контрольного эксперимента, свидетельствуют о целесообразности и эффективности использования в процессе обучения чте-

нию детей с нарушением интеллекта элементов педагогической системы М. Монтессори.

Список литературы:

1. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы. - М.: Школа-Пресс, 1995.- 128 с.

2. Брыжинская Г.В. Идеи свободного воспитания в педагогике М. Монтессори/ Брыжинская Г.В.//Народное образование. 2001. № 5. С. 23.

3. Брыжинская Г.В. Использование идей М. Монтессори в специальном дошкольном образовании / Брыжинская Г.В. // Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы: материалы II международной научно-практической конференции 10-11 ноября 2013 года. - Прага: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. -С. 106-108.

4. Брыжинская Г.В. Реализация педагогического наследия М. Монтессори в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья/ Брыжинская Г.В. // Социосфера. 2013. Т. 2. С. 75.

5. Сергушкина М.И. Обучение письму слабослышащих учащихся с недоразвитием интеллекта: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 2000

6. Чумакова И.В., Галявич М.А. Настольный театр как средство формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня /Чумакова И.В., Галявич М.А.// Дошкольное воспитание. - 2010.- № 8.-С. 84 - 94

7. Чумакова И.В. Формирование фонематических процессов у дошкольников с нарушениями речи / Чумакова И.В., Горбунова Е.И. // Дошкольное воспитание. 2015. № 1. С. 69-83.

**ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В МНОГОПРОФИЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ**

Вохмянина С.В.,

*аспирант Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: профессиональное развитие, организационно педагогические условия, базовая группа должностей, многопрофильный колледж

Аннотация. Система непрерывного профессионального образования педагогических кадров как область научного знания включает многообразие предметов исследования, среди которых повышение квалификации, развитие профессиональных компетенций, профессиональное развитие. Использование методов контент-анализа, проблемно-ориентированного анализа и др. позволяют выявить противоречия процесса профессионального развития преподавателей специальностей педагогического образования в многопрофильном колледже и сформулировать проблему исследования, актуальную для педагогической теории и образовательной практики.

Система непрерывного профессионального образования педагогических кадров является достаточно распространённым объектом диссертационных исследований, в рамках которого предметом изучения традиционно является проблема повышения квалификации педагогов. Большинство диссертаций по этой тематике были защищены в 2004-2005 гг. (О.В. Новохатько, Е.С Манюкова., В.В. Сухина, С.В. Ха-

чиров, Н.Х Цыремпилова и др.). Из последних работ можно назвать исследования Н.И. Городецкой, Г.В. Кальковой, Л.М. Малявкиной и др. Так, диссертация Г.В. Кальковой посвящена совершенствованию процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования [1], а исследование Л.М. Малявкиной - организации внутриколледжного процесса повышения квалификации педагогических кадров [2].

Значительно реже, чем повышение квалификации педагогических работников, предметом диссертационных исследований является совершенствование их профессиональных компетенций (Т.В. Заморская, Е.В. Майная, М.Ф. Рудзик и др.) и профессиональное развитие педагогов. В 2002 г. была защищена докторская Я.Б. Санжиевой по теме: «Профессиональное развитие педагогов в условиях постдипломного образования : На материале Иркутской области» [3]. В 2012 году состоялась защита диссертации И.В.Сапожниковой «Организационно-педагогические условия профессионального развития методиста по учебным дисциплинам» [4] и Е.В. Стародубцевой «Консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в условиях непрерывного образования» [5]. Других диссертационных исследований проблемы профессионального развития педагогов автору статьи обнаружить не удалось.

Сущностные характеристики понятия «профессиональное развитие» исследователи чаще всего раскрывают в контексте предмета своей научной работы. Так, для И.В. Сапожниковой «Профессиональное развитие методиста по учебным дисциплинам, работающего в учреждениях дополнительного профессионального образования, методического центра, кабинета, – это процесс становления и качественного изменения совокупности его научно-методических знаний, умений, опыта, компетенций в области организации разработки и осуществления методического обеспечения решения актуальных для

учителей-предметников образовательного учреждения педагогических задач, приводящий к творческой самореализации методиста в профессиональной деятельности и повышению результативности педагогической работы взаимодействующих с ним педагогов» [4].

Пространством решения проблем повышения квалификации и совершенствования профессиональных компетенций для исследователей чаще всего является система повышения квалификации регионального или муниципального уровня, а так же процесс повышения квалификации, организованный в образовательном учреждении. Профессиональное развитие преимущественно рассматривается в более широком контексте, выходя за рамки системы дополнительного профессионального образования педагогов.

Контент-анализ правовых документов, составляющих нормативную основу функционирования отечественной системы образования, а так же федеральной и региональных программах развития образования свидетельствует о том, что в них из трёх названных выше терминов чаще других используется термин «профессиональное развитие». Так, в статье 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», записано, что дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, *профессиональное развитие человека* (выделено нами – С.В.), обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [6]. В разделе II Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [7] в качестве одного из средств решения задачи создания и распространения структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании речь фактически идёт о совершенствовании оправдавших себя и формировании новых *организационно-педагогических условий для профессионального развития*

человека. К числу последних относится создание инновационных методических сетей по распространению образовательных технологий; разработка и реализация новых программ дополнительного профессионального образования; организация учебно-методических центров на базе ведущих колледжей и вузов и т.д.

В научных и научно-методических работах по проблемам непрерывного профессионального образования *педагогов системы среднего профессионального образования* в обозначения субъектов этого процесса, употребляются такие слова, как преподаватели, педагогические работники колледжа, педагоги профессиональной образовательной организации и т.п. В профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования» используется в качестве наименования базовой группы должностей словосочетание «Преподаватели средних профессиональных образовательных организаций» [8].

Большинство диссертационных исследований проблемы повышения квалификации или профессионального развития выполнены на материалах педагогических колледжей. В них традиционно ведётся подготовка студентов по укрупнённой группе специальностей 050100 Педагогическое образование [9]. Вместе с тем в последние годы подготовка будущих педагогов осуществляется не только в педагогических, но и в многопрофильных колледжах. Анализ практики их работы убедительно доказывает, что профессиональное развитие преподавателей педагогических специальностей в многопрофильном колледже имеет ряд существенных особенностей, которые до настоящего времени не стали предметом специальных исследований. В этой связи несомненную актуальность имеет выбранная автором статьи *тема исследования: «Профессиональное развитие преподавателей специально-*

стей педагогического образования в многопрофильном колледже».

Проводимое исследование позволило графически смоделировать и обосновать семантическое пространство понятия «профессиональное развитие преподавателей колледжа». Оно представлено совокупностью терминологических единиц и понятийных связей между ними, что позволило выделить компоненты в структуре названного понятия и определить *профессиональное развитие преподавателя специальности педагогического образования в многопрофильном колледже* как процесс качественного изменения совокупности его научных и научно-методических знаний, умений, опыта в области организации деятельности обучающихся; создании педагогических условий для формирования профессионально-педагогической направленности и личностного развития будущих педагогов; обеспечения достижения ими нормативно установленных при освоении образовательных программ результатов; методического оснащения и сопровождения реализуемых в многопрофильном колледже образовательных программ.

В этом определении отражается:

- основная цель профессиональной деятельности, зафиксированная в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования»;

- нацеленность на формирование профессионально-педагогической направленности обучающихся как важнейшей отличительной черты процесса подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности;

- потенциальные возможности преподавателей специальностей педагогического образования в многопрофильном колледже, которые заключаются в том, что они могут играть ключевую роль в методическом обеспечении и сопровождении

реализуемых в многопрофильном колледже образовательных программ.

Использование метода проблемно-ориентированного анализ состояния исследуемой проблемы в теории и практике позволил выделить объективно существующие противоречия:

- между возросшими нормативными требованиями к системе дополнительного профессионального образования в части профессионального развития человека и её готовностью реализовать эти требования;

- между существующими ограничениями рамками профиля педагогической деятельности права на дополнительное профессиональное образование и необходимостью удовлетворение более широкого спектра образовательных и профессиональных потребностей педагога, обеспечение его профессиональной мобильности;

- между потенциалом преподавателей специальностей педагогического образования в области педагогического и научно-методического сопровождения образовательного процесса по широкому спектру специальностей в многопрофильном колледже и возможностями использования этого потенциала в реальной образовательной практике;

- между необходимостью грамотного проектирования и осуществления профессионального развития преподавателя специальностей педагогического образования колледжа и недостаточной разработанностью в науке, отсутствием в практике необходимой и достаточной для этого совокупности условий.

Установленные противоречия позволили определить *проблему исследования*, которая заключается в выявлении, проектировании и создании в многопрофильном колледже организационно-педагогических условий для профессионального развития преподавателей специальностей педагогического образования.

Решение этой проблемы является целью диссертационного исследования автора статьи.

Список литературы:

1. Калькова Г.В. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2015. – 24 с.

2. Малявкина Л.Н. Организация внутриколледжного процесса повышения квалификации педагогических кадров : дис. канд. пед. наук. – М., 2015. – 161 с.

3. Санжиева Я.Б. Профессиональное развитие педагогов в условиях постдипломного образования : На материале Иркутской области : автореф. дис. докт. пед. наук. – М., 2002. - 48 с.

4. Сапожникова И.В. Организационно-педагогические условия профессионального развития методиста по учебным дисциплинам. : дис. канд. пед. наук. – М., 2012. -

5. Стародубцева Е.В. «Консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в условиях непрерывного образования».

6. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 17.12.2016).

7. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 17.12.2016).

8. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Утверждён приказом Минтруда России от 08.09.2015 № 608н

9. Перечень специальностей среднего профессионального образования. Приложение к приказу Минобрнауки РФ от 28 сентября 2009 г., № 355. 050100 Педагогическое образование

УДК: 37.06

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Гаврилин А.В.,

*профессор Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

(Работа выполнена при поддержке РГНФ. Грант №15-36-14008 «Формирование культуры межэтнических отношений молодежи как основы национального единства»)

Ключевые слова: социальная практика, гражданская идентичность, воспитание.

Аннотация: В статье раскрывается педагогический смысл понятия социальная практика и изложены подходы к типологизации данного явления. Работа выполнена при поддержке РГНФ. Грант № 15-36-14008 «Формирование культуры межэтнических отношений молодежи как основы национального единства».

Одной из центральных задач, стоящих сегодня перед государством, является – укрепление национального единства. В его основе лежит процесс формирования гражданской идентичности. Для этого широко используются различные социальные практики. Сегодня понятие социальной практики стало не только достаточно широко распространенным, но и даже модным, но далеко не однозначным.

Социальная практика как феномен социальной жизни является многоаспектным явлением и может рассматриваться с различных позиций. В житейском плане, под социальной практикой обычно понимают ситуацию, в которой человек получает социальный опыт. В социально-философском понима-

нии социальная практика, прежде всего, рассматривается, как деятельность субъекта, направленная на преобразование окружающей социальной среды в целях создания условий развития данного субъекта в этой среде. Согласно П.Бурдые, практика – это все то, что социальный агент делает сам и с чем он встречается в социальном мире [6, с. 550].

В различных общественных науках социальные практики понимаются как:

- совокупность принятых в культуре (традиционных) способов деятельности, навыков обращения с различными предметами;

- мышление или действие «по привычке», следование правилу, поведение, имеющее ритуальный характер;

- частные социальные институты [3].

- как один из трех компонентов социального проектирования (наряду с социальной пробой и социальным проектом);

- как педагогическая технология [5].

Даже такой беглый анализ позволяет определить социальную практику одновременно как процесс, деятельность и ситуацию.

Для педагогики здесь центральное значение имеет преобразующий, социально значимый характер социальной практики, который отражает социальное взаимодействие человека. Так, например, Н.Ф. Логинова и С.Х. Самсонова понимают под социальной практикой вид деятельности старшеклассника, направленный на приобретение позитивного социального опыта, в котором он получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе [2]. М.П. Гурьянова же, напротив, рассматривает социальную практику как общественно полезную деятельность, направленную на решение какой-либо социальной проблемы [4].

В процессе научного осознания социальной практики можно выделить три основных этапа:

1. Иконический, на котором происходит только внешнее описание (фиксация) практики как отражение деятельности в той или иной социальной сфере.

2. Типологический. На этом этапе практики классифицируются по концептуальному основанию.

3. Технологический. Здесь уже выявляются и оформляются в алгоритм технологические сущности практики.

Социальные практики могут быть разных типов. Это заметил еще Э. Гидденс, полагая, что «в ходе социализации происходит повторение индивидами социальных практик, что делает возможным их типизацию и научный анализ» [1]. М.П. В зависимости от сферы социума в которой идет реализация практики мы выделяем досуговые, трудовые, культурные, медицинские, образовательные и воспитательные социальные практики.

Рассмотрим культурно-психологический механизм воздействия социальной практики на личность. В повседневной жизни смысл высказываний дополняется культурным фоном, т.е. определяется тем, что напрямую в тексте не представлено, но что представляет его ментальную сторону. Иными словами, понимание любого, даже самого элементарного высказывания всегда предполагает неявную отсылку к общедоступному массиву знаний о том, как «работает» данная культура. В рамках другой культуры высказывание потеряет свой смысл или будет понято по-другому. Здесь классическим примером могут выступать «крылатые фразы» из фильмов, которые смотрели и знают все граждане страны (именно этой). Для советских людей достаточно было спросить, казалось бы, совершенно нелепую вещь: «А в мировом масштабе сможешь?» или «Что Вы меня все время роняете?» и собеседник сразу включался не только в определенный смысловой, но и в эмоциональный контекст ситуации.

Из всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что социальные практики выступают индивидуальной или

групповой формой проживания и реализации определенной культуры в конкретный исторический период.

Рассмотрим теперь конкретные социальные практики, используемые образовательными организациями (школами) в процессе формирования гражданской идентичности. Их можно разделить на две группы: практики интродействия (используемые при организации учебно-воспитательного процесса во внутреннем пространстве школы в целях развития тех или иных личностных – гражданско-ценностных качеств) и практики взаимодействия (применяемые для организации взаимодействия с внешними социальными партнерами в целях развития уже не только личностных характеристик, но и различных параметров гражданской идентичности целых территориальных сообществ).

В свою очередь, практики второй группы, в зависимости от формы характера складывающихся отношений с окружающей социальной средой подразделяются на изоляционные (от воздействия среды), следования (за требованиями среды), преобразовательные (активного воздействия на среду) и партнерские (сотрудничество с субъектами социума для достижения общих социально значимых целей).

В зависимости от того по каким направлениям и с какими субъектами социума организуется это взаимодействие - можно выделить практики:

- 1) формирования российской гражданской идентичности через взаимодействие с институтами власти социума;
- 2) формирования российской гражданской идентичности через взаимодействие с различными общественными институтами;
- 3) формирования российской гражданской идентичности через взаимодействие с общественными институтами сельского социума по формированию образа "новой русской деревни";

4) формирования российской гражданской идентичности через взаимодействие с культурными и духовными центрами социума;

5) формирования российской гражданской идентичности через взаимодействие с образовательными и научными центрами социума;

6) формирования российской гражданской идентичности в рамках взаимодействия с семьей;

7) формирование российской гражданской идентичности через взаимодействие с национально-этническими общественными организациями.

Следующим моментом, который требует специального рассмотрения (что явится темой наших дальнейших аналитических статей) является анализ эффективности форм и технологий такого взаимодействия.

Проделанный же анализ позволяет нам утверждать, что социальные практики *формирования российской гражданской идентичности* в условиях взаимодействия с социумом могут, помочь учащимся:

1) самоопределиться с ценностями и ценностными установками, соответствующими культурно-историческому наследию народов Российской Федерации;

2) сформировать отношения согласия, толерантности в полиэтнокультурном социуме;

3) приобрести опыт практической и творческой деятельности в условиях сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками (в т.ч. обучающимися-инофонами), старшими школьниками и взрослыми.

Однако достигается это только при реализации активной позиции учащегося как субъекта собственной образовательной деятельности.

Список литературы:

1. Гидденс, Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. — М.: Академический проект, 2005. — 525.
2. Логинова Н.Ф., С. Х. Самсонова. Педагогическое сопровождение социальной практики <http://www.cs-network.ru/library/?content=doc&id=208>.
3. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / Под ред. Кривопаловой Н. А., Ушаковой Н. Н.; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. — Курган, 2009. — 76 с.
4. «Мир словарей» — коллекция словарей и энциклопедий http://mirslovari.com/content_soc/SOCIALNYE-PRAKTIKI-7545.html.
5. Перевозникова Н. Ю. Социальная практика как технология реализации компетентностного образования в школе <http://www.eurekanet.ru/>.
6. Шматко Н.А. На пути к практической теории практики // Бурдые П. Практический смысл. СПб., Алетейя, 2001, С. 548-562.

УДК: 373

ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Горбунова Е.И.,

*аспирант Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: единообразиие, многообразиие, вариативность, образовательная среды дошкольной образовательной среды, компоненты образовательной среды.

Аннотация: В практике современного дошкольного образования накапливаются, требуют изучения и решения проблемы формирования вариативной образовательной среды как атрибутивного признака вариативного дошкольного образования, обеспечивающего определённое единое основание и в то же время разнообразие конкретных обликов образовательных сред дошкольных образовательных организаций

Анализ современной практики дошкольного образования свидетельствует о *существенном различии в динамике и результативности перечисленных выше проявлений вариативности образовательной среды*. В качестве примера используем результаты анализу ситуации в образовательной системе городского округа «Химки» Московской области, в котором осуществляется экспериментальная часть исследования авторов статьи.

Наиболее заметным изменением в этой системе стала *вариативность форм организации образовательной среды, связанная с видовым разнообразием образовательных организаций*. В 2016-2017 учебном году в округе действует 57 му-

ниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений, из них 33 детских сада комбинированного вида, 2 детских сада компенсирующего вида, 3 детских сада общеразвивающего вида, 14 детских садов без указания вида, 3 учреждения называются центр развития ребёнка-детский сад, один детский сад VII вида и одно дошкольное отделение средней общеобразовательной школы. При этом заметной тенденцией последних лет является значительное увеличение количества детских садов комбинированного вида, а так же разнообразие создаваемых в дошкольных образовательных организациях групп различной направленности.

Среди них быстрее других растёт число групп компенсирующей направленности, в которых реализуются адаптированные образовательные программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, и комбинированной направленности, где осуществляется совместное образование детей нормы возрастного развития и детей, нуждающихся в создании специальных условий при освоении общеобразовательной программы дошкольного образования.

При этом состав детей в группе каждой направленности по уровню своего развития, состоянию здоровья и т.д. нередко не является однородным. В группах комбинированной и отчасти компенсирующей направленности нередко представлены две и более категории детей, нуждающихся в создании специальных условий, что обуславливает необходимость формирования *микросреды среды отдельной категории детей*. Наконец, необходимость создания условий, учитывающих индивидуальные особенности детей в дошкольной образовательной организации, позволяет говорить *об индивидуальной образовательной среде*. Такого рода разноуровневые образовательные среды должны быть *органически встроены* в образовательную среду дошкольной образовательной организации. Сколько в ней создаётся групп, а так же подгрупп,

например, для отдельных категорий детей, столько и должно быть сформировано образовательных сред.

Происходят изменения и в составе групп общеразвивающей направленности, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования. В них увеличивается численность детей с нарушениями в развитии, находящихся в условиях *вынужденной интеграции со своими сверстниками нормы возрастного развития*.

Проиллюстрируем эту ситуацию на примере детей с нарушениями речевого развития, многие из которых в силу различных обстоятельств получают дошкольное образование в группах общеразвивающей направленности. Обратим внимание, что по нашим данным и результатам других исследований (например, Т.С. Овчинниковой и др.), эта категория детей составляет более половины дошкольников с нарушениями в развитии. По сведениям психолого-медико-педагогической комиссии городского округа «Химки» численность дошкольников с нарушениями речи составила в 2014 г. - 1832, в 2015 г. – 2051, в 2016 г. – 2018 человек, из которых для 1696 дошкольников комиссия рекомендовала дошкольное образование по адаптированным образовательным программам, предусматривающим создание для них специальных условий.

Однако, последняя цифра свидетельствуют только о том, сколько детей с нарушениями в развитии речи пришли на заседание комиссии и сколько получили, образно говоря, статус обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В самом же деле численность таких детей могла быть по меньшей мере в полтора, а то и два раза больше, если бы родители всех дошкольников выполнили рекомендации психолого-медико-педагогических консилиумов своих образовательных организаций о прохождении психолого-медико-педагогической комиссии городского округа «Химки».

При этом, из дошкольных учреждений, имеющих в своём штате логопедов и постоянно работающие психолого-

медико-педагогические консилиумы, в среднем каждый третий дошкольник не приходит на заседание комиссии. Что касается образовательных организаций, не имеющих логопедов, то рекомендации работающего на временной основе консилиума выполняет, по данным нашего исследования, в лучшем случае каждая пятая семья дошкольников. Беседы с родителями, не выполнивших эти рекомендации, показали две основные причины отказа. Первая - это их удовлетворённость образовательной средой детского сада, который посещает ребёнок даже при отсутствии в нём условий для коррекционной работы с детьми с нарушениями речи. Вторая причина заключается в том, что родители связывают прохождение МПМПК Химки с рекомендациями о переводе детей в группы компенсирующей или комбинированной направленности, посещать которые придётся уже в другом детском саду, более отдалённом от их места жительства.

В результате сложившейся ситуации в группах общеразвивающей направленности оказывается значительное количество детей с нарушениями речи. В дошкольных образовательных организациях, на базе которых проводится экспериментальная часть исследования авторов статьи, их количество в таких группах достигает 30% и более, включая дошкольников, чьи родители получили, но не выполнили рекомендацию МПМПК Химки об обучении детей по адаптированным образовательным программам.

Второе из обозначенных выше направлений проявления вариативности образовательной среды связано с выбором дошкольной образовательной организацией примерной общеобразовательной программы дошкольного образования в качестве ориентира для разработки собственной основной образовательной программы. Анализ официальных сайтов муниципальных дошкольных образовательных организаций городского округа «Химки» показал, что 87,7% из них выбрали примерную общеобразовательную программу дошкольного обра-

зования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. В числе причин выбора именно этой программы педагоги называли её целевую установку на создание благоприятных условий для развития дошкольников, изложение содержания психолого-педагогической работы в образовательных областях по тематическим блокам. Последнее для педагогов ценно тем, что даёт возможность гибко подходить к выбору программного содержания, более эффективно использовать своё право на формирование вариативной части образовательной программы. Вместе с тем, обещанная авторским коллективом упомянутой примерной программы разработка полного УМК к программе «От рождения до школы», методическое, организационное, кадровое и информационное и иное обеспечение введения ФГОС ДО на базе программы «От рождения до школы» пока осуществляется крайне медленно.

Анализ сведений о реализуемых образовательных программах дошкольного образования в городском округе «Химки» свидетельствует о постоянном увеличении численности муниципальными дошкольными образовательными организациями, работающих как по общеобразовательным, так и по адаптивным образовательным программам. В 2016-2017 уч. г. из 57 муниципальных дошкольных образовательных организаций 35 (62,4%) организуют образовательный процесс по общеразвивающим и адаптированным образовательным программам; 20 (39,5%) реализуют только программы общеобразовательной направленности, 2 (2,4%) – только адаптированные образовательные программы. Среди адаптированных образовательных программ более 50% составляют программы образования дошкольников с нарушениями развития речи, что соответствует потребностям возрастающего количества детей с таким нарушением в развитии.

В этой связи не случайно среди парциальных программ в системе дошкольного образования преобладают программы

логопедической работы. В дошкольных образовательных учреждениях городского округа «Химки» используются более двух десятков таких программ, среди которых чаще всего встречаются программы под редакцией Каше Г. А., Тумановой Г.В., Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. Наряду с парциальными программами логопедической работы используются программы развития речи для общеразвивающих групп, среди которых наибольшей популярностью пользуются программы под ред. В.В.Гербовой, О.С. Ушаковой и др. авторов. Однако, по признанию воспитателей и логопедов дошкольных образовательных организаций отсутствие специальных коррекционных занятий для этой категории детей ведёт к тому, что достижение целевых ориентиров речевого развития детей остаётся трудно решаемой проблемой.

Реализация образовательных программ различной направленности обуславливает разнообразие используемых технологий, методик, методов, средств образования. Исследование, проведённое авторами статьи в городском округе «Химки» г. Москвы, показало, что здоровьесберегающие технологии используют 94,3% дошкольных образовательных организаций (ДОО), игровые технологии 91,4% ДОО, технологию проектной деятельности – 51,4% ДОО, технологии развития детей через театрализованную деятельность – 42,9 % ДОО, познавательно-исследовательские технологии – 22,9% ДОО, информационно-коммуникативные технологии 14,3% ДОО, технологии проблемного обучения 14,3% ДОО, технологии портфолио – 8,6% ДОО.

Наше исследование, осуществляемое с 2012 года, показало, что за прошедшие три года со дня введения ФГОС дошкольного образования его идея расширения возможностей компетентного выбора педагогами парциальных программ, форм, методов, средств, технологий если и реализуется, то в малой степени. Работники дошкольных образовательных организаций преимущественно ориентируются на

привычные, понятные для них, имеющие методическое обеспечение программы и технологии, не зависимо от того, когда составлены ли они в логике ФГОС или нет.

Наиболее широкий разброс представляет собой применяемый в дошкольных образовательных организациях городского округа «Химки» инструментарий для педагогической диагностики. Для психолого-педагогической диагностики индивидуального развития детей используются диагностические средства, разработанные под руководством Е.А. Стребелевой; для диагностики педагогического процесса методические материалы Н. В. Верещагиной; для определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста методики О.А. Безруковой и О.Н. Каленковой.

Наибольшую трудность для педагогических и руководящих работников дошкольных образовательных организаций представляет оценка индивидуального развития детей, которая, в соответствии с ФГОС дошкольного образования, должна осуществляться педагогическим работником в рамках педагогической диагностики, демонстрировать связь с оценкой эффективности педагогических действий и лежать в основе их дальнейшего планирования. Диагностика достижений ребёнка по образовательным областям (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие) если и осуществляется, то бессистемно, поскольку фактически не имеет методического, организационного и иного обеспечения.

Ограниченный объём статьи не позволяет в такой же логике продолжить анализ проблем формирования вариативной образовательной среды дошкольных образовательных организаций. Их перечисление можно продолжать, однако в общем виде в современной практике развития вариативности среды дошкольного образования можно выделить следующие ключевые противоречия:

- между необходимостью проектирования и целенаправленного создания вариативной образовательной среды дошкольной образовательной организации и недостаточной разработанностью теоретических представлений об этом феномене, несущем в себе черты единообразия и многообразия;

- между динамикой реальных проявлений вариативности в образовательной среде дошкольных образовательных организаций и отставанием в теоретической рефлексии этих изменений, а так же научно-методическом и ином обеспечении уже институционально введённых инноваций;

- между увеличением количества детей с ярко и особенно неярко выраженными нарушениями в развитии, находящимися в ситуации вынужденной интеграции с детьми возрастной нормы, и степенью готовности системы дошкольного образования к целенаправленному формированию вариантов создания условий для социализации и индивидуализации этих детей;

- между потенциальной возможностью использования разнообразных вариантов образовательных программ, форм, методов, технологий и недостаточной подготовленностью руководящих и педагогических работников к осуществлению их компетентного выбора;

- между необходимостью включения вариативности образовательной среды в состав параметров оценки её качества и отсутствием обоснованных критериев и показателей, позволяющих объективно оценить уровень вариативности.

Выявленные противоречия свидетельствуют об актуальности *проблемы проектирования и развитие вариативной образовательной среды* как атрибутивного признака вариативного дошкольного образования, обеспечивающего определённое единое основание и в то же время разнообразие конкретных обликов образовательных сред дошкольных образовательных организаций.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. В мире вариативного образования. Предисловие к книге В.А. Ясвина Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е издание, исправленное и дополненное. - М.: Смысл, 2001. - С. 4-6

2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика синтез, 2014. – 368 с.

3. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика. – СПб: Питер, 2007. – 352 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утверждён приказом Минобрнауки от 17 октября 2013 №1155 [Электронный ресурс] // URL: <http://Минобрнауки РФ/документы/6261/файл/5230> (дата обращения 23.11.2016).

5. Юсупов В.З., Кортаев В.Г. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2012. - №4. – С. 185-192.

6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Смысл, 2001. — 365 с.

**ЗАРБЕЖНАЯ И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА
ФОРМИРОВАНИЯ КОНТИНГЕНТА ШКОЛ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Гурина С.А.,

*магистрант Столичной финансово-гуманитарной академии,
директор ГБОУ «СКОШ» VIII вида № 895, Москва, Россия*

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, интегративные формы, общий поток обучающихся

Аннотация: в статье анализируется зарубежный и отечественный опыт организации обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями; показаны достоинства и проблемы использования интегративных форм образования таких детей

Система образования детей с нарушениями интеллекта и формирования из их числа контингента специальных образовательных организаций во многих западноевропейских странах и США начала существенным образом изменяться в 70-е годы прошлого века. Прежняя практика разделения детей на обучаемых и необучаемых сменилась тенденцией включения последних в «общий поток обучения». Позитивная оценка увеличения количества специальных учебных заведений и численности обучающихся в них сменились на прямо противоположную. Направление ребёнка в специальную школу, а тем более в интернат стало восприниматься как попытка лишить его полноценной жизни с родителями и общения со сверстниками.

В 80-е и последующие годы активный переход к интегративным формам обучения для всех детей с нарушением интеллекта стал связываться с реализацией права каждого ребёнка на полноценное образование. Результатом переоценки роли и места специальных школ стало их резкое сокращение, переход обучающихся в них детей в массовые школы, создание в них условий даже для обучающихся с глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Особенно интенсивно этот процесс шёл в Англии, где по инициативе органов местного самоуправления с 1981 года началось массовое закрытие специальных школ и перевод детей в общеобразовательные школы. К середине 90-е годы резко сократилось численность специальных школ для умственно отсталых детей в Швеции. В них обучалось всего 8500 учащихся, тогда как количество детей с интеллектуальными нарушениями в массовых школах возросло почти в 7 раз. Количество педагогов, работающих в системе специального образования Швеции, сократилось на 2000 человек. При этом следует заметить, что из нескольких видов специальных учебных заведений, в которых получали образование учащиеся с различными видами нарушений в развитии, остались только школы для умственно отсталых детей. Но и в отношении этих школ не прекращаются дискуссии о целесообразности их существования и формировании модели единой школы для всех детей. Практически аналогичная ситуация характерна для Дании и ряда других западноевропейских стран.

Однако, в настоящее время, оценивая накопившийся за прошедшие три десятилетия опыт, педагоги, родители, общество и государство начинают видеть не только положительные результаты интегративных форм обучения детей с интеллектуальными нарушениями, но и порождаемые этим процессом проблемы. В числе направлений их решения называется разработка и реализация специальных программ раннего вмеша-

тельства в развитие детей с интеллектуальными нарушениями, предоставление родителям или опекунам права на выбор вариантов обучения в массовой школе, перестройка в системе подготовки педагогов, специальное обучение родителей и т.д.

При этом практически во всех странах, интенсивно внедряющих модели интегративного обучения в последние десятилетия прошедшего века специальные учреждения для детей с умственной отсталостью сохранились, хотя содержание, организация и способы их комплектования претерпели существенные изменения.

В Англии, где наиболее радикально началось внедрение моделей интегрированного образования, и в настоящее время все дети, в том числе имеющие нарушения в интеллектуальном развитии, начинают заниматься в обычных школах. Однако, если они в первые 1,5-2 года не усваивают учебную программу, то с подробной характеристикой учителя, направляются на обследование к психоневрологу и психологу. Если обнаруживаются явные черты умственной отсталости, а к тому же к 7 годам ребёнок не научился считать, то его направляют для продолжения образования в специальные школы. Аналогичная система действует и в Голландии, но здесь диагностику детей с тяжёлой умственной отсталостью стараются осуществить в дошкольном возрасте.

В Соединённых Штатах Америки, Франции, Норвегии и других странах для обследования умственно отсталых детей создаются специальные комиссии (в каждом государстве они имеют различные названия). В их состав, наряду с медицинскими работниками и психологами, входят педагоги (прежде всего, учителя-дефектологи), школьные инспектора, директора школ и др. При этом, в ряде стран в ситуациях, когда обучение ребенка в массовой школе оказывается безуспешным, появляются сомнения в его умственных способностях или наблюдается «пограничное» состояние ребёнка, его направляют (обычно на месяц) в диагностические группы при вспомога-

тельных школах (в Норвегии) или в специальные классы массовых школ (в Дания и Швеции). За ребенком ведутся специальные наблюдения, по результатам которых специальные комиссии выносят свои рекомендации относительно продолжения образования в массовой или вспомогательной школе.

В ряде европейских стран дети, которые имеют физические и интеллектуальные нарушения могут обучаться в лечебно-педагогических учреждениях.

Общей чертой системы отбора детей с интеллектуальными нарушениями в странах Западной Европы США является их подразделение на обучаемых, т.е. способных к обучению в общеобразовательной школе с использованием адаптированных индивидуальных программ, и детей, нуждающихся в обучении в специально созданных учреждениях (для обозначения таких детей иногда используется термин «тренируемых»). Специально организованный в этих учреждениях образовательный процесс должен обеспечить их некоторое продвижение в развитии, овладение простейшими учебными навыками (уметь слушать речь взрослого, выполнять элементарные инструкции, обладать наиболее важными навыками самообслуживания), формирование способности адекватно вести себя в школьной среде и т.д.

В нашей стране аналогичный по своей сути процесс перестройки системы воспитания и обучения детей с интеллектуальными нарушениями реально начал осуществляться в последние годы. В результате контингент детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных коррекционных школах сокращается, а в общеобразовательных учреждениях общего типа растёт.

Особенно наглядно это проявляется в системе образования города Москвы. В 2011 году 79 столичных коррекционных школ обучали детей с ограниченными возможностями здоровья по специальным коррекционным программам. И только 1607 специалистов и педагогов в Москве умели рабо-

тать с детьми с особыми образовательными потребностями. В 2015-2016 учебном году инклюзивные практики совместного обучения детей возрастной нормы и обучающихся с ОВЗ реализуют 316 школ, расположенные по всему городу. Одновременно в Москве сохраняется и специальное (коррекционное) образование, которое реализует 51 школа, в т.ч. в составе многопрофильных образовательных комплексов.

Общая численность педагогов и других специалистов, подготовленных к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, владеющих соответствующими навыками и методиками, в 2015 году превысило 64 тысячи человек.

Среди детей школьного возраста с умственной отсталостью в 2015-2016 учебном году уже каждый четвёртый ребёнок получал образование в общеобразовательной организации, преимущественно участвующей в реализации двух проектов департамента образования города Москвы – «Инклюзивная молекула» и «Ресурсная школа».

Система образования города Москвы наиболее быстрыми темпами осуществляет, пользуясь западноевропейской терминологией, «включение» детей с интеллектуальными нарушениями в «общий поток обучающихся». Однако, при сравнении динамики этого «включения» в Москве и других западноевропейских странах (см. первую часть статьи) заметно существенное отставание системы столичного образования. Основываясь на анализе зарубежного опыта, можно предположить, что еще некоторое время численность контингента детей с умственной отсталостью в специальных (коррекционных) школах будет не только сокращаться, но и претерпевать изменения в составе категорий обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Всё меньше будет детей с легкой умственной отсталостью, умеренными интеллектуальными нарушениями и всё больше с тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Список литературы:

1. Информационные материалы о ходе реализации Государственной программы «Столичное образование». Итоги 2015 года. (Отчет на заседании Правительства Москвы 15 марта 2016 года) [Электронный ресурс] // <http://dogm.mos.ru/guidelines/documents/4257106/>

2. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом : автореф. дис. канд. пед. наук. – Казань, 2016. – 23 с.

3. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – Спб.: Питер, 2005. – 304 с.

4. Юсупов В.З. Исследование представлений педагогов о готовности к реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью // Дефектология. - 2016, - № 5.

5. Юсупов В.З., Богданов А.И. Принятие управленческих решений в образовательном проекте: Учебное пособие. – М.: ИПИ РАО, 2003. – 112 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОВЗ В ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Дренева В.В.,

*аспирант Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, педагог-психолог МБОУ СОШ №17, Ковров, Россия*

Ключевые слова: Дети с ограниченными возможностями здоровья, «условно здоровые», исследование

Аннотация: В статье описаны результаты психологического исследования отношения условно здоровых учащихся к детям с ограниченными возможностями здоровья в пространстве средней общеобразовательной школы.

Одним из важнейших социально-психологических факторов интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в жизнь общества, является отношение здоровых людей к инвалидам. Отношение социума к лицам с ограниченными возможностями здоровья противоречиво. Это обусловлено тем, что в общественном сознании не сформирован позитивный образ человека с ограниченными возможностями здоровья. Большинство не только российских граждан, но и государственных структур не считают таких людей полноценными членами общества, чаще делая акцент на отличиях, чем на интеграции равных прав и возможностей. Необходимо усилия общества и государства направлять на создание условий для полноценной, максимально независимой жизни людей с ограниченными возможностями здоровья в социуме, но чаще органы государственной власти ориентируют общество на создание изолированной среды обитания для таких людей. Широко распространенная неготовность воспринимать людей с

ограниченными возможностями здоровья в качестве равных членов общества вызывает беспокойство. Поэтому мы решили исследовать вопросы, связанные с общением условно здоровых и людей с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая все правила создания тестов, мы создали Опросник «Отношение условно здоровых людей к общению с людьми с ограниченными возможностями здоровья». Опросник имеет положительные стороны своего применения. К ним относятся: стандартизация условий и результатов тестирования (это значит, что результаты тестирования не зависят от квалификации пользователя); оперативность и экономичность. Заключается в том, что, применяя опросник, можно одновременно диагностировать большое количество испытуемых; количественный, дифференцированный характер оценки; оптимальная трудность; надёжность; справедливость (обозначает равные условия для всех испытуемых и защищенность от субъективности и предвзятости экспериментатора); учет психологического возраста; возможность компьютеризации[3].

В ходе исследования мы попросили старшеклассников МБОУ СОШ №17 города Коврова Владимирской области ответить на вопросы, составленной нами анкеты. Полученные ответы мы проанализировали и получили следующие результаты.

Отвечая на первый вопрос: «Приходилось ли Вам общаться с людьми с ограниченными возможностями здоровья, если нет, то представьте себе эту ситуацию?» Половина из опрошенных респондентов ответили, что имели опыт общения с инвалидами.

При ответе на второй вопрос: «Кем Вам был (приходился этот человек): родственником, другом или просто знакомым?», 6% учащихся ответили, что человек с ограниченными возможностями здоровья был родственником. 94% ответили, что человек с ограниченными возможностями здоровья был

просто знакомым. Не было ответов о том, что человек с ограниченными возможностями здоровья был другом. При ответе на вопрос: «Сколько времени длилось или длится Ваше общение с ним? мы выяснили, что практически все общались непродолжительное время.

Отвечая на вопрос: «На каких принципах было построено свое общение? подавляющее большинство ответили, что им было жалко инвалида.

«Какие чувства Вы испытывали при общении?» Ребята называли чувства: жалость, страх, забота.

Давая ответы на вопрос: «Можете ли Вы сказать, что ваше общение с ним осуществлялось «на равных»?», 45% старшеклассников сказали, общались «на равных». 55% - сознались, что чувствовали преимущества при общении в свою пользу. В ходе опроса нам интересно было узнать: «Кто из Вас нуждается в этом общении в большей степени?». 74% ответили, что человек с ограниченными возможностями, 1% опрошенных, ответили, что условно здоровый человек, 25% молодых людей сказали, что «оба в равной степени». На вопрос: «В чем, по-Вашему мнению, разница в общении между двумя здоровыми людьми и общении здорового человека и человека с ОВЗ?», большинство ребят ответили, что нет особой разницы в общении.

На ключевой вопрос исследования: «При каких условиях, на Ваш взгляд, человек с ОВЗ может стать полноценным членом современного общества?», ребята ответили - при условии, что люди с ОВЗ будут активны в общественной жизни, а условно здоровые граждане будут воспринимать их, как равных себе.

Итак, было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение принципов общения «условно здоровых» и «людей с ограниченными возможностями здоровья».

Таким образом, теоретически, условно здоровые люди готовы общаться с больными людьми, но на практике им мешают такие чувства, как страх, неуверенность и жалость.

Список литературы:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003;

2. Закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" (1995 г.);

3. Клайн П. Создание надежных тестов: личностные опросники, разработка заданий

ТОЛЕРАНТНЫЙ ХАРАКТЕР ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Захаров Р.Г.,

*научный сотрудник Столичной финансово-гуманитарной
академии, Москва, Россия*

(Работа выполнена при поддержке РГНФ. Грант №15-36-14008 «Формирование культуры межэтнических отношений молодежи как основы национального единства»)

Ключевые слова: толерантность, культура, традиция.

Аннотация: Статья раскрывает генезис понятия толерантности и механизмы её формирования в традиционной русской культуре.

Профессор А.В. Гаврилин в одной из своих работ пишет: «...национальная культура выступает дифференцированным единством культур всех этносов и регионов и носит именно поликультурный и полиэтнический характер» [1, 5]. Одной из важнейших составляющих российской национальной культуры выступает русская культура. Рассмотрим подробнее её толерантный потенциал, который сегодня может быть использован для укрепления единства нации.

У России уникальный многовековой опыт мирного сосуществования народов и религий. В России, например, вообще никогда не было религиозных войн. Мирнолюбивая по сути русская культура сближала, примиряла народы, сглаживала конфликтные ситуации. Объединяющие ценности нашей культуры коренятся в традиционных религиозных нормах, сокровищах народной культуры, в шедеврах классики, в общих святынях исторической памяти. Вот, например, что говорил Святитель

Иоанн Златоуст: «Умилостивь того, кого ты обидел, никогда не завидуй брату, ни к кому не питай ненависти» [2].

В нашем менталитете понятие «толерантность» синонимично «терпимости». Согласно толковому словарю русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, «толерантность» – производное от французского *tolerant* – терпимый (подобные примеры синонимичности данного понятия содержатся и в других языках; например: нем. *Duldsamkeit* – терпимость и *Toleranz* – толерантность) [3, 726].

Сегодня многие понимают, что очень важно не утратить духовные ценности русского народа (доброту, религиозность, патриотизм, общинность), способствовать их передаче следующим поколениям путём приобщения к богатой русской национальной культуре.

Влияние этнокультурных условий на формирование толерантности личности человека наиболее существенно определяется тем, что принято называть менталитетом, что означает глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне, присущих этносу как большой группе людей, сформировавшейся в определенных природно-климатических и историко-культурных условиях.

Этническая толерантность предполагает не просто принятие другого этноса таким, каким он есть, а избирательное отношение к иному этносу и его представителям. Она предполагает: готовность к культурному взаимобогащению и взаимобогащению, способность к взаимной эмпатии, то есть к постижению ментальности этнодругого, нейтрализацию негативных комплексов в поведении этнодругого без унижения его личного и социального достоинства, установку на взаимоуважительный диалог [10, 4].

Русский народ всегда отличался терпимостью и уважением к другим культурам и национальным традициям, был терпимым по отношению к иному образу жизни, привычкам,

иной вере. Так было испокон веков на Руси. Русский человек судил о других никак не по цвету кожи, разрезу глаз, объему черепа, а судил на основании чувств, на основании сердца, меры «зла» и «добра», на основании справедливости. И зачастую был и остается наиболее терпимым народом на планете Земля. Неслучайно, все отечественные историки единодушно называют специфическими чертами русского национального характера: душевность, радушие, отзывчивость, милосердие, сострадание, терпимость. Будучи огромной евроазиатской державой, заключая в себе многоцветье национальных культур, и одновременно являясь главной хранительницей святынь православной церковности, Россия не могла позволить себе западного «плюрализма», грозившего ей ужасами неминуемого распада.

Всенародное мировоззренческое единство, необходимость прочного единения власти с народом, общенациональное сплочение в деле державного строительства стали для России первостепенными условиями её выживания. Вот почему так строги соборные правила, требующие от народных представителей полного единодушия в важнейших, принципиальных вопросах общественной и государственной жизни, единодушия, основанного не на силе и принуждении, а на глубинной мировоззренческой общности и духовном родстве.

Подтверждением вышеуказанным установкам выступает, например, повсеместно распространенный во Владимирской области обычай помочей (толоки) – совместный неоплачиваемый труд крестьян, имевший добровольный характер, зачастую принимавший форму настоящего ритуального праздника. В помочах отражалось традиционное чувство взаимопомощи русских крестьян на основе взаимности, без эксплуатации одного крестьянина другим.

Прежде всего, посредством помочей выполнялись работы, необходимые для всего общества (хотя и не все общественные работы считались помочами). Строились мирские

мельницы, школы, общественные магазины, склады, амбары, ремонтировались дороги, возводились церкви, часовни, колокольни, церковные ограды, рубились дома для священников. Помочами осуществлялись заготовки дров для церквей, сельских больниц, а также для нетрудоспособных членов общины, вдов и сирот. Помочами же строились дома погорельцам, রাখивались поля сельчанам, у которых пала лошадь или у кого мужчины были в рекрутах.

Помочи были очень многообразны как по форме их организации, так и по видам выполняемых работ. Были помочи, на которые обязательно по решению схода являлись все члены общины, как правило, на общественные работы и помощь нетрудоспособным. Другие помочи, называемые поочередными, являлись формой организации совместного труда, согласно которой пригласивший помогать обязан прийти в свою очередь на помочь к каждому у него работавшему и «отрабатывать им по очереди на подобных же помочах». И, наконец, самой распространенной формой помочей было выполнение срочного этапа работ у отдельного хозяина по его личной инициативе. Очередность здесь не устанавливалась, хотя предполагалось обязательное участие хозяина в работах помочан, если в том возникнет необходимость. Такие помочи часто проводились в воскресенье или в праздник, а после работы устраивалось угощение, которое организовывал сам хозяин или кто-то из его семьи; иначе односельчане могли обидеться.

Помочи, которые использовали для завершения жатвы, имели множество разных названий – дожинки, выжинки, отжинки, борода, бородные, каша, саламата. Помочь не предусматривала никакого денежного вознаграждения. На некоторые помочи приходили не только взрослые, но и дети. В зависимости от объема работ собиралось разное количество людей. Помочи заканчивались угощением и весельем. Хозяин, угостивший плохо, осуждался, и в следующий раз у него не работали. По отношению к труду и поведению каждого участ-

ника коллективной работы оценивали его деловые и нравственные качества.

В контексте толерантности интересен русский обычай странноприимства. Всякий путешественник для русских был священным, встречали его лаской, угощали с радостью, провожали с благоговением. Каждого прохожего встречали хозяйки и кормили досыта. Угостить случайного человека не только было удачей и заклинанием, но и проявлением радушного гостеприимства, о чем и свидетельствуют устное поэтическое творчество русского народа:

«Просим на избу: красному гостю, красное место».

«Гость на гость – хозяину радость».

«Принёс бог гостя, дал хозяину пир».

«Для доброго гостя и хозяин поживится» (добудет, чего нет).

«Напой, накорми, а после вестей поспроси».

«Гостю почёт – хозяину честь. Гость доволен – хозяин рад».

«Следует быть приветливыми и должную честь воздавать по чину и по достоинству каждого человека. С любовью и благодарностью, ласковым словом каждого из них почтить, со всяким поговорить и добрым словом приветить, да есть и пить или на стол выставить, или подать из рук своих с добрым приветом, а иным и послать чего-нибудь, но каждого чем-то выделить и всякого порадовать», – говорит о странноприимстве, то есть приглашении в дом и семью чужих людей» [11].

Сильнодействующим фактором, оказавшим особенно благотворное влияние на формирование нравственных качеств русского народа, стало принятие на Руси Христианства. Христианская вера сообщила душе русского человека мирный, благой настрой и воспитала в нем такие добродетели как: «русское благодушие», сердечность, ласку, простоту и терпи-

мость ко всем людям вообще; дружелюбие и радушие по отношению к иностранцам, иноверцам. Не питая ни к кому племенной ненависти, русский человек, как никто в мире, способен не только мирно уживаться, но и искренно сблизиться, преданно дружить и с татаринном, и с немцем, и европейцем, ведь закон Божий гласит: «Возлюби ближнего как самого себя». Следуя этой заповеди, русские часто проявляли крайнюю уступчивость и смирение в спорных вопросах; обнаруживали кротость и терпение в перенесении напастей жизни; незлобие и прощение при встрече с дерзостью и насилием: «Бог ему судья! ». Именно под влиянием православия у русского народа сформировались важные принципиальные ценности: смирение (но не безволие, самоограничение и жертвование собой в пользу других), а также страдание и терпение.

Отсюда извечное желание русских пострадать, ведь мир существует и движется только жертвами, терпением и самоограничением. В этом кроется причина долгого терпения, свойственная русскому человеку. Он может вытерпеть многое, если знает, зачем это нужно.

Своеобразным механизмом формирования толерантности можно считать и Суд сельского схода, который зачастую имел характер примирительного разбирательства. Это делалось с целью не доводить до волостных судов мелких дел, и тем самым освободить тяжущиеся стороны от излишней траты времени для явки на волостной суд, когда они от места его нахождения живут более или менее отдаленно.

Таким образом заложенные в традиционной русской культуре высокая духовность и нравственность выступала гарантиями ведения здорового образа жизни населения, гармонизированной организации бытового уклада, уважение к традициям, доброжелательных отношений с окружающими, любви и бережного отношения к природе.

Список литературы:

1. Гаврилин А.В., Гражданская идентичность: концептуальные основы// Социально-педагогические практики формирования российской гражданской идентичности / Редколлегия Гаврилин А.В. – отв. ред., Морозова Е.А., Хлопченкова А.Н.– Владимир: ГАОУ ДПО ВО ВИРО, 2016.–148 с. – ISBN 978-5-906095-39-8

2. Казенина-Пристанскова, Е.Т. Золотые уста. Жизнь и труды Иоанна Златоуста. Ровно: Живое слово, 2003. 224с.

3. Винокур, Г.О., Ларин Б.А., Ожегов, С. И., Томашевский, Б. В., Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Государственный институт «Советская энциклопедия»; ОГИЗ.- т. 4,1940.

4. Болотина, Т.В. Культура мира, права человека, толерантность и миролюбие [Текст]/ Т.В. Болотина, Т.Г. Новикова, Н.К. Смирнов. - М.:АПК и ПРО, 2002 .

5. Домострой. СПб.: Наука, 1994. (Серия «Литературные памятники».) Издание подготовили В.В. Колесов, В.В. Рождественская

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

Зеленский А.Г.,

*доцент Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучение, учебный процесс.

Аннотация: кратко рассмотрены аспекты применения современных информационных технологий в учебном процессе ВУЗа. Показано, какие преимущества даёт их применение.

Последние годы наше современное общество характеризуется бурным развитием различного рода вычислительных устройств, линий связи и коммуникаций. Этот прогресс приходит и в сферу образования весьма высокими темпами.

Нет уже ВУЗов, которые не используют в своей деятельности возможности глобальной сети Internet и сети Intranet. И это не только сайты или порталы, где размещаются различного рода материалы и информация для студентов и преподавателей.

В первую очередь современные информационные технологии применяются при дистанционной форме обучения.

При такой форме обучения в учебном процессе широко применяются интернет-технологии, электронные учебно-методические комплексы, системы видеоконференцсвязи, вебинары, оперативное консультирования и автоматизированное тестирование студентов.

Как известно, в основу дистанционных образовательных технологий обучения положена самостоятельная работа

студентов под руководством преподавателя-тьютора. А именно самостоятельная работа соответственно накладывает определённые требования к мотивации обучения студента.

К преимуществам дистанционного обучения, как правило, относятся: возможность обучаться на расстоянии; гибкость процесса обучения, т.е. доступ к обучению в любое время; получение первого или второго высшего профессионального образования; обучение без отрыва от основного места учёбы, работы; возможность непрерывного обучения специалистов; возможность обучения инвалидов и людей с различными отклонениями; стоимость обучения, как правило, меньше, чем при традиционной форме обучения.

Следует отметить, что дистанционное обучение является весьма гибким и носит более индивидуальный характер обучения. Обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным темам, может пропускать отдельные разделы и т.д.

Одним из главных недостатков дистанционного обучения является малое время живого, непосредственного общения с преподавателем. Поэтому многие ВУЗы проводят очные занятия по вечерам или выходным. Эти занятия не обязательны для посещения, но крайне полезны для выработки у студентов практических навыков. Также в ряде учебных заведений используются короткие выездные школы, позволяющие собрать студентов на выходных для групповой работы.

К недостаткам также можно отнести необходимость в персональном компьютере и доступе в Internet; проблема аутентификации пользователя при проверке знаний; достаточно высокая трудоемкость разработки курсов дистанционного обучения; высокая квалификация разработчиков, для создания качественных мультимедийных курсов.

Использование технологий дистанционного обучения позволяет: снизить затраты на проведение обучения (не тре-

буется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы, как студентов, так и преподавателей и т. п.); проводить обучение большого количества человек; повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.; создать единую образовательную среду (особенно это актуально для корпоративного обучения).

Современные информационные технологии позволяют сделать визуальную информацию более яркой и динамичной, а также построить сам процесс образования с учетом активного взаимодействия студента с обучающей системой.

Наличие скоростного доступа в Internet, использование мультимедийных технологий позволяет сделать курсы дистанционного обучения интересными и полноценными.

Необходимо отметить, что одной из активно развивающихся в последнее время форм дистанционного обучения становятся online-симуляторы и игры-менеджеры. Это и симуляторы управления различными транспортными средствами; игры, имитирующие процессы управления различными отраслями и бизнесами; глобальные многопользовательские экономические игры и бизнес-симуляторы, обучающие пользователей основам менеджмента и дающие базовые навыки управления, как небольшой компанией, так и транснациональной корпорацией.

Использование современных интернет-технологий позволяет также формировать различные виртуальные профессиональные сообщества, например, сообщества преподавателей по какому-либо направлению; общаться преподавателям между собой, обсуждать проблемы, решать общие задачи, обмениваться опытом, информацией и т.д.

Также необходимо отметить роль информационных технологий в корпоративных информационных системах управления учебным процессом ВУЗов, которые предназначе-

ны для: планирования и ведения оперативного учета учебной, финансовой, административной, хозяйственной и научной деятельности ВУЗа; поддержки и ведения учебного процесса при помощи современных дистанционных технологий обучения, с использованием виртуальных личных кабинетов студентов; создания и ведения единых информационных банков данных ВУЗа; ведения единого, стандартизованного документооборота ВУЗа.

Пользователями такой корпоративной информационной системы являются сотрудники, профессорско-преподавательский состав и студенты ВУЗа, а так же зарегистрированные абитуриенты и заказчики образовательных услуг. Каждой из этих категорий пользователей доступны только те разделы системы, которые необходимы для их функциональной деятельности.

Приходят современные информационные технологии и в традиционные дисциплины, такие как «Математика».

Эти особенности можно и необходимо учитывать при разработке учебных планов на основе стандартов нового поколения.

На наш взгляд - это может позволить преподавателю активнее использовать не только традиционные пакеты, такие как Excel, но и Mathcad, Matlab, Mathematica, Maple и ряд других (необходимо отметить, что такого рода попытки ранее предпринимались в нескольких ВУЗах в качестве эксперимента).

Владение и умения использования такого рода пакетами диктуется современными требованиями работодателей к выпускникам.

Использование различных компьютерных программ и пакетов учебном процессе, а также в научно-исследовательской работе студентов накладывает определённые требования к так называемому «железу» и приобретения лицен-

зий на программные продукты. На самом деле это не очень затратно, так как производители «софта» имеют различного рода льготные программы на их приобретение, как для ВУЗов, так и для студентов.

Таким образом, применение передовых информационных технологий повысит разнообразие и качество предлагаемых образовательных услуг ВУЗа и даст заметный выигрыш в качестве и конкурентоспособности, как самого ВУЗа, так и его выпускников.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013 г. – М.: Эксмо, 2013.

УДК 378

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА
К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА**

Капин С.В.,

*аспирант Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: проблема исследования, проектная деятельность, объекты и предметы проектирования.

Аннотация: обосновывается актуальность проблемы подготовки в колледже будущих учителей к проектной деятельности в контексте требования новых федеральных образовательных стандартов и профессиональных стандартов.

Актуальность проблемы подготовки студентов педагогического колледжа к проектной деятельности обусловлена изменением образовательной ситуацией в начальном образовании, требованиями нового федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, утверждённого приказом Министерства образования и науки РФ № 1353 от 27.10.2014, и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утверждённом приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013.

В упомянутом ФГОС в составе требуемых компетенций методического обеспечения образовательного процесса *входит участие в исследовательской и проектной деятельности в области начального общего образования.*

Профессиональный стандарт содержит описание двух обобщённых трудовых функций педагога:

- педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования;

- педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

В состав первой обобщённой функции входят три трудовые функции: обучение как общепедагогическая функция; воспитательная деятельность; развивающая деятельность.

Структура педагогической деятельности по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ включает в себя описание деятельности педагога по реализации программ дошкольного образования, начального общего образования, основного и среднего общего образования.

В каждой трудовой функции выделены необходимые для их осуществления трудовые действия, умения и знания.

Пользуясь терминологией профессионального стандарта педагога, можно назвать две обобщённые области его проектной деятельности: образовательный процесс и основная общеобразовательная программа. Контент-анализ профессионального стандарта педагога позволяет сделать вывод, что термин «проектирование» употребляется в нём применительно к определённым объектам и предметам.

Под объектом проектной деятельности в педагогике чаще всего понимается условно выделенные из областей педагогической действительности процессы и явления. В этой связи *к числу объектов проектной деятельности* следует причислить упоминаемые в профессиональном стандарте проектируемые педагогами *программы различного типа и уровня, образовательная среда, образовательные ситуации и события.*

В пределах обозначенных объектов можно выделить *предметы проектирования*. Например, к числу предметов проектной деятельности, исходя из содержания профессионального стандарта педагога, относятся основные общеобразовательные программы общего образования, программы учебных дисциплин, воспитательные программы, программы формирования универсальных учебных действий, программы индивидуального развития обучающихся и т.д.

Овладение педагогами начального общего образования основами педагогического проектирования является важной задачей преподавателей педагогического колледжа, что отражено в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утверждённом приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.08.2015 № 608н. В этом документе реализация трудовой функции по организации учебной деятельности обучающихся предполагает:

- в числе трудовых действий – руководство проектной деятельностью обучающихся;

- в числе умений – консультировать обучающихся на этапах выбора темы, подготовки и оформления проектных работ, а так же контролировать и оценивать процесс и результаты таких работ;

- в числе знаний – методология, теоретические основы и технология проектной деятельности; требования к оформлению проектных работ.

В тексте упомянутого профессионального стандарта при описании содержания других трудовых функций упоминаются действия, умения и знания в области проектной деятельности, которые должны быть сформированы у самих студентов колледжа. Например, умение формулировать темы своих

проектных работ, составлять отзывы на проектные работы и др.

Таким образом, федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах педагогического образования и профессиональные стандарты педагогов явно ориентируют на формирование у будущего учителя начальных классов способности быть организатором проектной деятельности обучающихся и участником проектной деятельности в области образования, основными объектами которой являются образовательная программа, образовательная среда и образовательная ситуация.

Введение упомянутого ФГОС и профессиональных стандартов актуализировало проблематику исследований подготовки будущих учителей начальных классов к проектной деятельности. Анализ диссертаций по этой проблематике показывает, что их авторы в числе актуальных называют следующие проблемы:

- выявление психолого-педагогических условий формирования готовности студентов к осуществлению проектной деятельности (Панчук Т.А. Диссертация на тему «Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства», Бийск, 2004);

- становление проектной культуры средствами дизайна (Веселова Ю.В., «Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа», Омск, 2007);

- научное обоснование структуры и содержания модели формирования художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна (Фалько В. П. «Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна», Екатеринбург, 2009);

- формирование готовности студентов колледжа к проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку (Осадчая И.А., «Формирование проектной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью», Волгоград, 2012);

- педагогическое обеспечение готовности студентов колледжа к проектной деятельности (Митрофанова Г.Г. «Формирование готовности студентов колледжа к проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку», СПб, 2012);

- организация проектной деятельности как средство формирования профессиональной компетентности студента учреждения среднего профессионального образования и как средство адаптации к условиям новой образовательной среды (Корякина И.В., «Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студента среднего профессионального образования в условиях новой образовательной среды», Москва, 2013).

Ряд авторов диссертаций сформировали проблему исследования в виде вопроса. Так, Шейнблит А.Е. в диссертации на тему «Педагогические условия формирования готовности студентов средних специальных учебных заведений к проектной деятельности» (Калининград, 2000) формулирует проблему следующим образом: при каких педагогических условиях процесс обучения студентов средних специальных учебных заведений обуславливает формирование готовности к проектной деятельности. Митрофанова Е.А. выбрав тему исследования «Подготовка студентов педагогического колледжа к проектной деятельности» (Саратов, 2005) ставит вопрос: каковы теоретико-методологические предпосылки, методические подходы к разработке и реализации системы подготовки студентов педагогического колледжа к проектной деятельности?

Развёрнутая характеристика проблемы исследования даётся в докторской диссертации Стениной Т.Л. на тему «Ста-

новление проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза» (Ульяновск, 2011). Она пишет: выявленные в ходе исследования противоречия акцентируют проблему исследования: «какова научно-педагогическая концепция становления проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза? Данная, обобщенно сформулированная проблема исследования, конкретизируется в научном поиске ответов на вопросы: каковы теоретико-методологические основания, модели, условия организации процесса становления проектной культуры студентов?» [1, с. 5].

Обзор проблематики исследований показывает, что в диссертациях, преимущественно, изучены общие подходы к организации проектной деятельности и становлению проектной культуры студентов, а так же вопросы формирования проектной компетентности студентов колледжей и вузов. Среди научных работ, раскрывающих специфику решения обозначенных проблем у студентов различных специальностей, нет исследований, посвящённых подготовке будущих учителей начальных классов к проектной деятельности в области начального образования.

Следует обратить внимание и на тот факт, что анализ В.З. Юсуповым реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании так же свидетельствует об актуальности обозначенной проблемы не только для среднего профессионального, но и высшего образования [2].

Список литературы:

1. Стенина Т.Л. Становление проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза : Автореф. дис. докт. пед. наук. – Ульяновск, 2011, - 44 с.
2. Юсупов В.З. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы как фактор развития профес-

сиональных компетенций студентов // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании : Монография / Под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачёва. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2012. – С. 97-113.

3.Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Утверждён приказом Минтруда России от 08.09.2015 № 608н

УДК 37

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сергушкина М. И.,

*Доцент столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Кольцова Е.А.,

*Бакалавр столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, словообразовательные навыки, пособие карточки PECS.

Аннотация: на основе изучения особенностей словообразовательных навыков, автором разработано и предложено пособие для их развития у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Особой категорией детей с ОВЗ являются дети с тяжелыми нарушениями речи, численность которой растет с каждым годом. Эти дети характеризуются сохранностью слуха и интеллекта, однако имеют системные нарушения всех сторон речи.

Задержка формирования словообразования, как часть в общей картины речевого развития, обусловлено полиморфным нарушением звукопроизношения, ограниченностью словарного запаса и семантических его компонентов, в сочетании с задержкой развития морфологических и синтаксических систем языка, часто сопряженных с недостаточностью фонематического слуха, лежащего в основе формирования сложных фонематических процессов звукобуквенного анализа и синтеза.

В отечественной логопедии накоплен достаточный теоретический, практический и методический материал по изуче-

нию и развитию лексико-грамматической стороны речи, в частности словообразовательных умений, у дошкольников с речевым недоразвитием (Туманова Т.В., Струнина Е.М., Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Лопатина Л.В., Орфинская В.К., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Бушинская Е.А., и т.д.).

Наиболее современные и полные представления о характере становления словообразовательных операций у детей с тяжелыми нарушениями речи сложились в результате многолетнего исследования Тумановой Т.В. Его результатом стало выявление у дошкольников с речевым недоразвитием своеобразия и специфических особенностей операций семантического анализа и синтеза, лежащих в основе словообразовательных процессов. Среди наиболее ярких затруднений в словообразовании автор отмечает ограниченность семантического сравнения однокоренных слов, трудность адекватного выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, ошибки в выборе основы для будущего слова, недифференцированное понимание значений аффиксальных словообразовательных элементов и нарушение операций выбора в долговременной памяти словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова. Чуть позже Бушинская Е.А. в своем исследовании доказывает взаимосвязь между уровнем сформированности фонематических процессов и навыков словообразования у дошкольников с нарушениями речи, а так же отрицательное влияние недостаточной работы мышц артикуляционной и пальчиковой моторики [1], [2].

Таким образом, на современном этапе логопедической работы, которая опирается на принцип системного подхода, очевидно, что работа над формированием словообразовательных умений должна носить комплексный характер, учитывать сложность структуры речевого дефекта детей с тяжелыми нарушениями речи. В связи с этим перед нами стояли следующие задачи: обогащение словаря дошкольников; уточнение значения слов (семантический анализ слова); формирова-

ние грамматически правильных форм образования относительных и притяжательных прилагательных, закрепление навыка образования уменьшительной формы существительных, существительных профессий т.д.; образование глаголов с приставками в-, вы-, об-, за-, под-, пере-, от-, при-.; развитие фонематического слуха; формирование навыков фонематического анализа и синтеза; развитие мелкой моторики.

Для успешной реализации поставленных задач мы использовали сочетания разнообразных средств коррекционной работы для повышения ее эффективности (дидактические игры [4], программированные задания [5], настольный театр и речевые игры [6]). А так же нами была разработана серия дидактических игр на основе карточек системы PECS (Фрост Л. и Бонди Э. [3]).

Данное пособие представлено наборами ламинированных карточек с цветным или черно-белым изображением, обозначающим предметы и действия, и мягкой липучкой с оборотной стороны, а так же папками и визуальными расписаниями для занятий, оснащенными жесткой липучкой и коммуникативной лентой для составления предложений. В настоящее время данное пособие широко используется в коррекционной работе с детьми, имеющими РАС или нарушения слуха в качестве альтернативной коммуникации.

Модифицированное нами пособие PECS позволило создать серию дидактических игр для дошкольников, имеющих тяжелые нарушения речи, направленных на формирование навыков словообразования:

1. Игра «Большой - маленький», в ходе которой детям предлагалось подобрать и приклеить соответствующие карточки с маленьким предметом к изображениям больших предметов на фоне-подложке, образуя при этом существительное уменьшительно-ласкательной формы. Материал был разделен на группы существительных, при образовании которых в конце слова появляется один и тот же звук, на звучание которого мы делали особый акцент.

2. Игра «Угадай профессию», в ходе которой детям предлагалось угадать жильцов по изображению оставленных хозяевами вещами, или с другими подсказками, образовывая профессии мужского и женского рода от, обозначающего существительное или действия, изображенного на исходной карточке (море – моряк – морячка и т.д.).

3. Игра «Готовим обед». В первом блоке игры детям предлагается сопоставить изображения объектов фона (кастрюли, банка, кувшин, пирог) и карточек с продуктами, получая, таким образом, разные вариации блюд, упражняясь в образовании относительных прилагательных (шоколадный пирог, гороховый суп и т.д.). Во втором блоке детям предлагается «сервировать» стол, подбирая к изображениям разной посуды предназначенных для нее продуктов, образовывая существительные (сахар – сахарница и т.д.). В третьем блоке детям необходимо «расставить» столовые принадлежности, сортируя карточки с изображениями: большие – на большой стол, маленькие – на маленький. Упражнение направлено на образование уменьшительной формы существительных (нож – ножик).

4. Игра «Строим новый дом в лесу», в ходе которой детям предлагается, размещая на подложке-поляне карточки со строительным материалом, подбирать к ним соответствующие карточки с получившимся домом, образовывая относительные прилагательные (кирпич – кирпичный дом). После этого размещать рядом с домом карточки звериной семьи, для которой строился дом, образовывая существительные, обозначающие животных женского рода и детенышей, а так же притяжательные прилагательные (волк – волчица – волчата – волчья семья).

5. Игра «Олимпиада», в ходе которой детям предлагалось перемещать карточку с изображением действия по игровому полю, образовывая глаголы с приставками в-, вы-, об-, за-, под-, пере-, от-, при-.

Разработанные нами дидактические игры предполагают следующие методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные (беседа, образец речи логопеда); наглядные (иллюстрация, демонстрация); практические (манипулирование карточками); проблемно-поисковые (семантический анализ слова, анализ меняющегося звука при словообразовании, поиск, сопоставление необходимых карточек, словообразование); метод самостоятельной работы и работы под руководством логопеда.

Методика использования данного пособия создает условия для речевой практики в работе над словом, словосочетанием и предложением. Кроме этого, совместное взаимодействие речевого, двигательного-кинестетического, зрительного, тактильного анализаторов за счет приема сигналов разной модальности способствует легкому запоминанию детьми учебного материала. Разнообразие лексического материала и форма сюжетной дидактической игры обеспечивает так же активность и заинтересованность детей в процессе обучения.

Дидактические игры с использованием карточек PECS были апробированы на практике в рамках исследования, проведенного нами на базе ГБОУ г. Москвы школы № 384, ДО №1, в экспериментальной группе детей с тяжелыми нарушениями речи. По истечении логопедической работы был проведен контрольный эксперимент, показывающий положительную динамику развития навыков словообразования у испытуемых - среднегрупповой показатель у детей экспериментальной группы вырос на 12%.

Эффективность полученного опыта позволяет рекомендовать использования данных методических пособий в логопедической работе с детьми с нарушениями речи, а так определяет необходимость изучения возможности внедрения карточек PESCS в работе с другими детьми с ОВЗ.

Список литературы:

1. Бушинская Е.А. Роль фонематических процессов в усвоении норм словообразования и словизменения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и лёгкой степенью псевдодульбарной дизартрии// Концепт. Современные научные исследования. Выпуск 2 – 2014.

2. Туманова Т.В. Овладение семантикой производных слов младшими школьниками с недоразвитием речи// Дети с проблемами в развитии. – 2005. - №1.

3. Фрост Л., Энди Бонди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS - М: Теревинф, 2011.

4. Чен, Н.В. Дидактическая игра — основа развития воображения и фантазии / Н. В. Чен // Методическая копилка – 2011.

5. Чумакова И.В., Галявич М.А. Настольный театр как средство формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня /Чумакова И.В., Галявич М.А.// Дошкольное воспитание. - 2010.- № 8.-С. 84 – 94

6. Чумакова И.В. Формирование фонематических процессов у дошкольников с нарушениями речи / Чумакова И.В., Горбунова Е.И.//Дошкольное воспитание. - 2015. - № 1. - С. 69-83.

УДК 37

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО КАРТИНЕ

Лончина Е.Н.,

*учитель–дефектолог, МДОУ «Детский сад
комбинированного вида №64», Саранск, Россия*

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с задержкой психического развития, связная речь, обучение рассказыванию по картине.

Аннотация: в статье раскрываются особенности развития связной речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, рассматриваются особенности обучения рассказыванию старших дошкольников с ЗПР по картине и описываются наиболее эффективные, с точки зрения автора, методические приемы работы в этом направлении.

Связная речь – это особая сложная форма коммуникативной деятельности. При нормальном речевом развитии существенными характеристиками речи ребенка шести-семи лет являются значительная протяженность речевых высказываний, связность, последовательность, логико-смысловая организация.

У старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) отмечается специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность проявляется как в диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последова-

тельности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активностью ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. При рассказывании дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, неправильно оформляют связи слов внутри фразы (Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю., Лебедева И.Н. [1], Слепович Е.С. [3]) .

Наши наблюдения за речевой деятельностью детей с ЗПР в процессе коррекционно-педагогической работы так же показывают, что они испытывают существенные затруднения в построении связных высказываний: не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, не могут пересказать даже небольшой текст, описать предмет или картину.

С целью развития связной речи дошкольников с ЗПР нами используются разнообразные виды работ и занятий: театрализованная игра (Чумакова И.В., Галявич М.А. [4]), пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов, рассказывание по серии сюжетных картинок, составление рассказов из личного опыта, составление повествовательных рассказов (творческое рассказывание).

В данной статье остановимся на особенностях обучения рассказыванию старших дошкольников с ЗПР по картине, а также представим, на наш взгляд, наиболее эффективные методические приемы работы в этом направлении.

Использование картины в коррекционно-образовательной работе с дошкольниками с ЗПР осложняется пробле-

мами у них в познавательной деятельности. Как известно, у детей этой категории наряду с системным нарушением речи наблюдаются отклонения в развитии внимания, восприятия, памяти, мышления (Кузнецова Л.В., Переслени Л.И. [2]). Низкий общий уровень осведомленности о предметах и явлениях окружающего мира приводит к затруднениям в толковании причин и мотивов событий, раскрытию зависимостей между объектами, изображенными на картине. Недоразвитие процессов воображения затрудняет для дошкольников с ЗПР понимание логики изображенного, осознание специфики развития сюжета до и после изображенного момента. Ограниченность опыта восприятия плоскостных изображений существенным образом снижает возможности у дошкольников с ЗПР восприятие картины. С целью повышения эффективности работы с детьми с ЗПР по восприятию сюжетных картин и составлению на их основе рассказов мы используем моделирование предметной ситуации, что помогает осмыслению ребенком наглядно представленной на картине информации. Показателем уровня понимания картины может быть результат воссоздания её содержания на предметно-действенном уровне с помощью наглядных средств. Предлагаем детям воссоздать картину с помощью игрушек. Для этого на столе приготовлены разные игрушки. Воспитанникам даётся задание: «Выберите только те предметы, которые вы видите на картине». Дети расставляют игрушки так, как они были изображены на картине и объясняют свои действия, свой выбор. Суть «предметно-пространственной» деятельности заключается в создании образов картины в окружающем пространстве. Таким образом, принципиальным для коррекционно-развивающей модели обучения рассказыванию по картине дошкольников с ЗПР становится использование действий-замещений и моделирование как основы познавательных способностей.

Такой вид работы позволяет формировать устойчивую связь в представлениях дошкольников с ЗПР между ре-

альным предметом и его плоскостным изображением, формировать представления о целостном образе предмета. На этих занятиях каждому ребенку предлагается поставить себя на место конкретного объекта на картине (при этом объектом изображения может быть как одушевленный предмет, так и неодушевленный). Так, например, рассматривая с детьми картину «Кошка с котятами», обращаем их внимание на отдельные её элементы, задаем вопросы: «Кошка какая? (большая, пушистая, красивая)», «Котята какие? (маленькие, пушистые, смешные)», «Что делает кошка? (лежит, отдыхает)», и др. Работая с картиной следует обращать внимание детей не только на внешний вид героев, но и на черты характера, тем самым, программируя их поведение.

При рассматривании картины важно добиваться от детей разнообразных ответов на один и тот же вопрос с той целью, чтобы обогатить, расширить, активизировать словарный их запас и, одновременно, помочь развитию умений свободно выбирать языковые средства при построении связного высказывания.

На начальном этапе обучения детей с ЗПР составлению рассказов по картине, важно принимать активное участие в этом процесса. Начинаем фразу, ребенок продолжает. Например: *Кошка большая...* (пушистая, красивая). *Рядом с ней...* (три котенка). *Они ...* (маленькие, смешные). Задаем схему рассказа так, что она наталкивает ребенка на описание и повествование. Смысл этого продолжения в том, чтобы дети почувствовали смысловую соотнесенность предложений и усвоили способы внутритекстовой связи. При этом, полного образца рассказа давать не целесообразно. Когда сразу после рассматривания детям дается образец, им ничего не остается делать, как повторить и смысловое и грамматическое построение предложения. При составлении рассказов важно помогать детям не только наводящими вопросами, но и жестами,

мимикой, интонацией. Выслушиваем несколько рассказов детей, побуждая их не повторять ответы друг друга.

Специально организованная коррекционная модель обучения рассказыванию по картине, построенная с учетом особенностей психического развития дошкольников с ЗПР и основанная на символично–моделирующих видах деятельности по воссозданию содержания картины, способствует более высокой результативности развития связной речи в процессе рассказывания.

Предлагаем примерный конспект непосредственно образовательной деятельности по развитию связной речи в подготовительной группе детей с ЗПР.

Тема: “Составление рассказов по картине “Кошка с котятами””.

Цель: чить детей составлению рассказов по картине.

Задачи: формировать умение внимательно рассматривать персонажей картины, отвечать на вопросы по ее содержанию; способствовать появлению элементов творчества при попытке понять содержание картины; закрепить в речи название животных и их детенышей; активизировать в речи слова, обозначающие действия животного; учить создавать в окружающем пространстве образы, изображенные на картине. Учить ориентироваться в пространстве; развивать операционно-техническую сторону предметно-моделирующей деятельности, формировать связь “предмет - образ - слово”.

Оборудование: картина “Кошка с котятами”, карточки с изображением животных и их детенышей, игрушки, мяч.

Ход занятия:

1. Повторение пройденного материала.

Д/и “Исправь ошибку”.

- Ребята, посмотрите, кто-то разложил карточки с изображением животных и их детенышей неправильно: перепутал

пары. Нужно найти взрослому животному его детеныша и назвать кто у кого, например: ” У кошки котенок”.

2. Введение в тему занятия.

Загадка.

Мордочка усатая,
Шубка полосатая,
Часто умывается,
А с водой не знается.
- Кто это? (кошка)

- Сегодня на занятии мы будем говорить о кошке и котятах.

3.Новая тема.

Рассматривание картины “Кошка с котятами”.

- Сейчас мы рассмотрим картину “Кошка с котятами”, а потом придумаем рассказ про них.

- Посмотрите и скажите, кто изображен на картине? (Кошка и котята). Кошка какая? (Большая, пушистая, красивая). Котята какие? (Маленькие, пушистые, смешные). Что делает кошка? (Лежит, отдыхает). Какое имя можно дать кошке? (Мурка, Василиса, Муся). Что делает этот котенок? (Играет с клубками). Какое имя можно ему дать? (Игрунчик, Васька). Что делает этот котенок? (Лакает молоко, ест). Какое имя ему дадим? (Мурзик, Пушок). Что делает третий котенок? (Лежит около мамы, отдыхает). Давайте придумаем ему имя. (Соня, Степашка). Как можно назвать всех, кто изображен на картине? (Кошачья семья). А где же папа – кот? Давайте подумаем, где бы он мог быть? (Ушел на охоту, спрятался в другой комнате). А теперь подумайте, кто бы мог принести корзину? (Бабушка, мама, хозяйка). Что она скажет кошке с котятами, когда вернется? (“Какие баловные котята!”, “Вот я вас накажу – не дам молока!”).

4. Физминутка. (Словесная игра с мячом “Что умеет делать кошка?”).

- Ребята, я предлагаю вам встать в круг. Я буду бросать мяч, и задавать вопрос: “Что умеет делать кошка?” Тот, кто ее поймает, дает ответ, например: “Царапаться”. Так мы будем играть до тех пор, пока не вспомним все то, что умеет делать кошка. Правило: не повторять ответы других детей.

5. Предметно – моделирующая деятельность.

(Педагог предлагает детям воссоздать картину с помощью игрушек. Для этого на столе приготовлены разные игрушки: кошка, котята, собака, заяц, лошадь, мячик, клубок ниток, блюдце, чашка, кубик).

Детям дается задание:

-Выберите только те предметы, которые вы видите на картине.

-В каком порядке вы их расставите?

-С какой стороны от кошки находится Игрунчик? Слева или Справа?

-С какой стороны от кошки находится Мурзик?

-А где третий котенок?

-Как его зовут? (Соня)

(Дети расставляют игрушки так, как они были изображены на картине. Дети объясняют свои действия, свой выбор.)

-Кому нужно поставить блюдце с молоком? (Мурзику).

6. Составление рассказов по картине.

Педагог начинает фразу, ребенок продолжает.

-Мы будем учиться составлять рассказы по картине. Я буду помогать вам.

-На картине изображена...(кошка с котятами). Кошка большая...(пушистая, красивая). Рядом с ней...(три котенка). Они...(маленькие, смешные). Одного котенка зовут... (Игрунчик). Он...(играет с клубками). Другого котенка зовут...(Мурзик). Он...(лакает молоко). Третьего котенка зо-

вут...(Соней). Соня уже наелась и...(легла рядом с мамой). Папа – кот ушел...(гулять). Корзину с клубками принесла...(хозяйка). Сейчас она вернется и скажет...("Какие баловные котятка!"). Мне понравилась картина, потому что котятка получились...(смешные).

(Выслушиваем несколько рассказов детей, поощряя их попытки к рассказыванию.)

Список литературы:

1. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю., Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников с задержкой психического развития// Дошкольная педагогика. - №1. - 2005.

2. Кузнецова Л.В., Переслени Л.И. Психология детей со слабовыраженными отклонениями в психическом развитии (с задержкой психического развития)// Основы специальной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: «Академия», 2003.

3. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. – Мн.: Народная асвета, 1989.

4. Чумакова И.В., Галявич М.А. Настольный театр как средство формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня// Дошкольное воспитание. - 2010.- № 8.-С. 84 - 94

УДК 376

**УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «СИСТЕМА ОЦЕНКИ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ
(КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ»**

Обухова Е.В.,

*магистрант Столичной финансово-гуманитарной академии,
директор ГБОУ «СКОШ» VIII вида № 482, Москва, Россия*

Ключевые слова: управленческий проект, образовательные ресурсы, принципы оценки качества

Аннотация: актуальность темы обусловлена настоятельной необходимостью поиска и апробации объективных показателей для внутренней и внешней оценки качества образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; проект нацелен на разработку и использование таких показателей в общеобразовательных организациях

Управленческий проект в сфере образования представляет собой комплекс управленческих действий, разработанных в конкретной управленческой ситуации и нацеленный на решение наиболее актуальных проблем. В управленческом проекте представлено сложившееся видение этой ситуации для руководителя образовательной организации, обоснование актуальности темы проекта, его ожидаемого результата, определение задач проекта, а так же ресурсов, рисков и мероприятий, обеспечивающих решение поставленной задачи.

В школе № 482 г. Москвы разработан управленческий проект под названием «Система оценки качества образования детей в специальном (коррекционном) образовательном учре-

ждении для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Подготовкам проекта осуществлялась в соответствии с технологией, предложенной В.З. Юсуповым и А.И. Богдановым [1]. Научное руководство подготовкой проекта осуществляли научно-педагогические работники Негосударственного образовательного учреждения высшего образования «Столичная финансово-гуманитарная академия» доктор педагогических наук, профессор Юсупов В.З., кандидат психологических наук, доцент Редькина Е.Б., кандидат педагогических наук, доцент Чумакова И.В.

Актуальность темы проекта обусловлена необходимостью поиска и апробации объективных показателей для внутренней и внешней оценки качества образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Показатели должны отражать степень соответствия качества образования требованиям Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (утверждён 19 декабря 2014 г. № 1599) [2], а так же потребностям физических и юридических лиц, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы.

Цель проекта заключается в определении, разработке и экспериментальной проверке совокупности взаимосвязанных оценок различных объектов образовательной деятельности и подготовки обучающихся в специальном коррекционном образовательном учреждении для обучающихся с ОВЗ.

Ожидаемый результат проекта – это сформированная система оценки качества образования детей в специальном коррекционном образовательном учреждении для детей с ОВЗ, состоящая из взаимосвязанных и взаимозависимых подсистем оценки результатов освоения обучающихся адаптированной основной общеобразовательной программы, оценки

динамики их личностного развития, оценки деятельности педагогических работников, оценки работы конкретного образовательного учреждения и оценки функционирования системы образовательных учреждений для детей с ОВЗ.

Задача 1 проекта состоит в анализе нормативных документов и формировании понятийного аппарата системы оценки качества образования обучающихся. В результате должен быть составлен словарь понятий, сформирован банк данных о нормативных документах и опыте разработки и реализации системы оценки качества образования обучающихся с умственной отсталостью в специальном коррекционном образовательном учреждении для обучающихся с ОВЗ.

При решении задачи планируется использовать информационные и кадровые ресурсы. При этом риск заключается в том, что ко времени начала реализации проекта не будут введены в действие нормативные документы (например, новые профессиональные стандарты педагогов специального коррекционного образования), которые должны стать правовой основой для разработки системы оценки деятельности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

В ходе решения задачи 1 планируются следующие мероприятия: подбор и изучение нормативно-правовых документов, научной и научно-методической литературы; рефлексия опыта, в том числе педагогов школы № 482, по оценке результатов образования обучающихся с умственной отсталостью. Сроки решения задачи 1 с 5 апреля по 30 июня 2016 г.

Задача 2 заключается в определении принципов системы оценки качества образования обучающихся с умственной отсталостью и на их основе разработать взаимосвязанные компоненты этой системы. Ожидаемый результат - разработка принципиальных оснований и технологии параллельной оценки достижения результатов освоения обучающимися АООП, динамики их личностного развития, эффективности деятельности педагогических работников и образовательного учрежде-

ния в целом. Для решения задачи необходимы программно-методические, информационные, кадровые ресурсы.

Возможные риски заключаются в расхождении представлений о качестве образования обучающихся с умственной отсталостью у разных групп участников отношений в сфере образования (педагогических работников, родителей, органов государственной власти, работодателей и т.д.).

Основные мероприятия по решению задачи 2: выявление совокупности принципов формирования системы оценки качества образования обучающихся с умственной отсталостью в специальном коррекционном образовательном учреждении для обучающихся с ОВЗ; апробация разработанных на основе этих принципов систем критериальной оценки результатов освоения обучающимися АООП, оценки деятельности педагогов, оценки эффективности работы образовательной организаций. Задача 2 должны быть решена в период с 15 августа до 30 декабря 2016 г.

Задача 3 состоит в том, чтобы составить для городской информационной системы совокупность показателей качества образования в специальном коррекционном учреждении. Результат должен выразиться в совокупности количественных показателей качества образования обучающихся с умственной отсталостью, которые можно использовать для составления рейтинга специальных коррекционных образовательных учреждений для обучающихся с ОВЗ. Ресурсы решения задачи: материально-технические, информационные, кадровые.

Мероприятия, обеспечивающие решение задачи 3: выявление совокупности показателей, которые могут быть использованы для объективной оценки соответствия образовательной деятельности специального коррекционного образовательного учреждения для обучающихся с ОВЗ требованиям Стандарта, а так же для осуществления лицензирования образовательной деятельности, государ-

ственной аккредитации образовательной деятельности, государственного контроля (надзора) в сфере образования.

Список литературы:

1. Юсупов В.З., Богданов А.И. Принятие управленческих решений в образовательном проекте: Учебное пособие. – М.: ИПИ РАО, 2003

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. Утверждён приказом Минобрнауки 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670> (дата обращения 17.03.2016).

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Романов С.Ю.,

*аспирант Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: проектирование, образовательная среда, информационные технологии, интерактивность

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации; обосновывается актуальность её проектирования на основе уровневого подход к организации проектной деятельности; даётся определение основных компонентов научного аппарата исследования (объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, база эксперимента); показывается научная новизна результатов проводимой автором статьи исследовательской и экспериментальной работы

Нормативно-правовые основы функционирования отечественной системы образования включают требования к созданию условий для функционирования информационно-образовательной среды общеобразовательной организации [1; 2]. Она представляет собой сложную систему, включающую совокупность ресурсов (электронных информационных, образовательных, программно-методических и других); информационные технологий работы с ними (поиск, обработка, структурирование, применение); организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие информационно-

образовательной среды общеобразовательной организации; средства коммуникативных технологий, которые нацелены на использование субъектами образовательного процесса ресурсов среды в процессе взаимодействия друг с другом.

Информационная образовательная среда конкретной общеобразовательной организации, как показывает проводимое автором статьи исследование, формируется и развивается на трёх уровнях. На первом создаётся и пополняется содержание официального сайта организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» в соответствии с требованиями приказа Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29.05.2014 № 785 [2]. На втором уровне информационно-образовательная среда расширяется за счёт наработок педагогов и обучающихся, которые «активизируют творческие процессы, предоставляя свободный выбор ресурсов для воплощения замыслов в сочетании со средствами, необходимыми для осмысления и обобщения результатов, обеспечивая тем самым дополнительные возможности познания окружающей действительности, развитие личности обучающихся» [3]. На третьем уровне в информационно-образовательной среде создаются условия для активного взаимодействия всех участников образовательного процесса: руководителей и педагогов, обучающихся и их родителей, социальных партнёров общеобразовательной организации и др.

Для третьего уровня развития информационно-образовательной среды необходимо использование интерактивных информационных технологий, которые призваны обеспечить придание интерактивной направленности информационно-образовательной среде общеобразовательной организации.

В исследованиях Е.В. Боровской, Ю.Г. Коротенкова, В.В. Гуры, Б.П. Сайкова, Е.А. Ямбурга и др. освещены вопросы управления средой, наличие информационной составляющей среды, условия взаимодействия и мотивации субъектов обра-

зовательного процесса в образовательной среде. В статьях Е.И. Горбуновой, В.З. Юсупова и др. авторов исследованы процессы формирования нового облика образовательной среды общеобразовательной организации, включая её инновационную информационную основу [4]. Однако в названных работах не содержится системного описания интерактивной информационно-образовательной среды, механизма управления и функционирования этой средой и способов ее организации. Именно они должны быть направлены на удовлетворение потребности в новых формах и методах взаимодействия участников образовательных отношений, т.е. обучающихся, их родителей (законных представителей), руководящих, педагогических и других работников, осуществляющих образовательную деятельность.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях выявлено и обосновано взаимодействие лишь отдельных субъектов этих отношений. При этом интерактивные формы и методы взаимодействия, например, педагогов и обучающихся общеобразовательной организации только становятся предметом специального исследования [4].

Анализ требований нормативно-правовых оснований функционирования современной общеобразовательной организации, научных исследований проблем проектирования образовательной среды, потребностей образовательной практики в интерактивных формах и методах взаимодействия в информационно-образовательной среде позволяет сформулировать следующие противоречия между:

- необходимостью формирования интерактивного характера информационно-образовательной среды общеобразовательной организации, активизации взаимодействия её субъектов и недостаточностью разработанности методологических и методико-технологических оснований современных форм, методов, средств, моделей и механизмов для органи-

зации интерактивной деятельности участников образовательной деятельности;

- наличием идей средового и ресурсного подходов в отечественной педагогике и недостаточно активным внедрением их в практику проектирования, формирования и развития интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации;

- наличием многообразных моделей информационно-образовательных сред, структурно-функциональных схем их проектирования и недостаточным использованием потенциала этих моделей схем в образовательной практике;

- необходимостью создания механизма трансформации сложившихся практик формирования и развития информационно-образовательных сред в новое качественное состояние, которой может быть обозначено как информационная интерактивная среда, способствующая обеспечению эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Теоретические и практические предпосылки, а также выявленные противоречия позволили сформулировать *проблему исследования*, которая состоит в определении и моделировании структуры и механизмов уровневого проектирования интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации, способствующей удовлетворению потребностей в интерактивном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса.

Актуальность и целостность освещения проблемы исследования обусловили выбор *темы*: «Проектирование интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации».

В соответствии с темой определены объект, предмет, сформулирована цель, задачи и гипотеза исследования.

Цель исследования состоит в разработке, теоретико-методологическом обосновании и апробации модели проекти-

рования интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации.

Объект исследования: образовательная среда общеобразовательной организации.

Предмет исследования: проектирование интерактивной информационно-образовательной среды как средство удовлетворения потребностей в интерактивных формах взаимодействия участников образовательных отношений в общеобразовательной организации.

В основу исследования положена *гипотеза*, согласно которой интерактивная информационно-образовательная среда может стать средством реализации интерактивных форм и методов взаимодействия субъектов образовательного процесса общеобразовательной организации, если:

- определена взаимосвязь потребностей участников образовательных отношений в интерактивном взаимодействии в образовательной среде общеобразовательной организации и компонентами её интерактивной составляющей;

- разработаны и определены свойства, компонентный состав, потенциал и возможности интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации;

- разработана и реализована модель проектирования интерактивной информационно-образовательной среды, выступающей в качестве средства удовлетворения потребностей в интерактивных формах и методах взаимодействия участников образовательных отношений.

- выявлен организационно-педагогический механизм реализации и функционирования модели информационно-образовательной среды общеобразовательной организации, позволяющий управлять ее компонентным составом.

Цель, объект и предмет исследования определили его *задачи*:

1. Выделить и обосновать непротиворечивую совокупность теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы проектирования интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации.

2. Определить свойства и организационную структуру уровневого проектирования интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации, разработать подходы к разработке механизма ее функционирования и развития.

3. Установить и доказать взаимосвязь между критериями удовлетворения потребностей в интерактивных формах и методах взаимодействия участников образовательных отношений и показателями проектированной интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации.

4. Разработать, обосновать и внедрить в образовательный процесс школы уровневую модель проектирования информационно-образовательной средой общеобразовательной организации, выявить ее компоненты, критерии оценки, механизм управления.

В ходе опытно-экспериментальной работы по решению проблемы исследования используются следующие методы: теоретические (анализ философской, социальной, психолого-педагогической литературы, диссертационных работ по проблеме исследования, научных материалов и публикаций; систематизация, классификация, сравнительный анализ, моделирование); эмпирические (педагогическое наблюдение, тестирование, социологические и Интернет-опросы, анкетирование); методы математической статистики осуществляемого исследования.

Базой исследования являются общеобразовательные организации Московской области. На разных этапах в опытно-экспериментальной работе приняли участие 57 педагогов, 8

руководителей общеобразовательных организаций, 280 обучающихся, 256 родителей (законных представителей). Исследование проводится с 2014 по 2017 годы и включает диагностический (констатирующий), проектно-преобразующий (основной) и рефлексивный этапы.

В настоящее время результаты проводимого исследования и проектно-преобразующего эксперимента, позволяют сделать вывод, что научная новизна решения проблемы проектирования интерактивной информационно-образовательной средой общеобразовательной организации заключается в следующем:

- выявлены возможности средового и ресурсного подходов в решении проблемы удовлетворения потребностей в интерактивных формах и методах взаимодействия участников образовательных отношений в общеобразовательной организации. Определены критерии и показатели удовлетворения этих потребностей;

- дано авторское определение понятия «интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации»; выявлено, что её формирование и развитие обеспечивается использованием уровневой организации проектной деятельности;

- разработана и научно обоснована уровневая модель проектирования интерактивной информационно-образовательной среды общеобразовательной организации, имеющая определенную структуру, цель, принципы, функции, компоненты (социальный, дидактический, информационно-технологический) и организационно-педагогический механизм реализации;

- выделены критерии для оценки и индикаторы эффективности уровневой модели проектирования интерактивной информационно-образовательной средой общеобразовательной организации.

Список литературы:

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 17.12.2016).

2. Требования к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нём информации. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29.05.2014 № 785 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: минобрнауки.рф/документы/281821 (дата обращения: 17.12.2016).

3. Стенина Т.Л. Становление проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза : Автореф. дис. докт. пед. наук. – Ульяновск, 2011, - 44 с.

4. Юсупов В.З., Горбунова Е.И. Проблемы формирования вариативности образовательной среды дошкольной образовательной организации // Дошкольное образование. – 2017. - № 1. – С. 62-73

УДК: 371

ВАРИАТИВНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Романова А.В.

*аспирант Столичной финансово-гуманитарной академии,
Россия*

Ключевые слова: принцип, проектирование, вариативность, единообразие, разнообразие, образовательная система.

Аннотация: атрибутивным признаком современных образовательных систем является вариативность, которая специальным образом проектируется и формируется.

История педагогической практики свидетельствует о том, что естественное развитие государства и общества привело к многообразию содержания и форм организации образования. В отечественном образовании, которое насчитывает тысячелетнюю историю, различные формы образовательных практик были существенно связаны с потребностями и практиками различных слоёв населения, отражали взаимодействие тех или иных общественных сил (государственная власть, религиозные концессии, сословия, передовая интеллигенция, педагогическая общественность и др.).

В образовательной системе СССР доминирующей стала тенденция к унификации системы образования, которая стала единообразной на всей территории нашей страны. Сильные стороны этой системы – наличие ясной, чёткой и внятной государственной политики в сфере образования, нацеленной на решение конкретных государственных задач. Нормирование образовательного процесса, возможность получения достаточно высокого уровня среднего образования

для всех детей, система подготовки педагогических кадров и другие факторы обеспечили нашему образованию лидирующие позиции в мире.

Инновационное движение в образовании 80-х – 90-х годов, с одной стороны, стихийно возродило тенденцию разнообразия, а с другой, положило начало поиску способов её оптимального соотношения с тенденцией к единообразию. Не случайно именно в эти годы категория «вариативность» начала разрабатываться в педагогической науке (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, А.М. Цирульников, Л.Л. Портянская и др.). Проведённые исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Эмпирическое многообразие образовательных практик позволяет выделить две тенденции: к единообразию и разнообразию. Сильной стороной первой является устойчивость, прагматизм, прогнозируемая эффективность, управляемость, сила традиций и т.д., а слабой стороной – догматизм, администрирование, отрыв от глобальных инновационных процессов и т.д. Устойчивость тенденции разнообразия обеспечивает способность образовательных систем к саморазвитию, удовлетворению многообразия образовательных потребностей, жизнеустойчивость инноваций и т.д. В то же время слабой стороной этой тенденции является опасность отрыва от исторических и культурных традиций, дробление, а то и разрушение системы, возможность возникновения оппозиционных позиций по отношению, например, к общегосударственным задачам в сфере образования.

2. Тенденции к единообразию и разнообразию – это объективно действующие факторы развития образования, ни ту, ни другую нельзя директивно отменить. Культурной формой поиска их оптимального соотношения может стать категория «вариативность», который по своему определению есть видоизменение элементов, частей при неизменности основы. Вариативность проявляет себя как синтез, единство двух про-

тивоположных тенденций – тенденции к единообразию и тенденции к разнообразию. Ценность и фундаментальность принципа вариативности в том, что он обеспечивает единство многообразия, то есть, с одной стороны, строится и сохраняется основа, а с другой, обеспечивается многообразие.

3. Для педагогической науки исследование вариативности как принципа организации образовательной системы означает выявления его существенных характеристик как особого смыслового центра и особой ценности развития образования, для практики – это решение задачи, которую можно сформулировать следующим образом: как на основе принципа вариативности проектировать и строить многообразие образовательной эмпирии. В истории многообразия образовательных практик формировалось стихийно, поэтому возникает вопрос о том, есть ли необходимость и возможно ли проектировать различную эмпирию при решении задач, стоящих в конкретной политической и социально-экономической ситуации.

Для руководителей органов и учреждений образования это вопрос звучит в несколько иной формулировке: есть ли необходимость и возможно ли управление целенаправленно создаваемым многообразием образовательных практик.

Для того, чтобы искать ответы на эти вопросы, важно определить содержание используемых терминов. С точки зрения автора статьи вариативное управление развитием образовательной системы – это такое воздействие, которое имеет целью её совершенствование и развитие посредством разработки и реализации многообразных способов решения общих для этой системы задач и достижения её желаемого или должного состояния. Как и любое другое, вариативное управление может осуществляться в различных формах. Одной из них является проектирование.

Проектирование как форма вариативного управления развитием образовательной системы представляет собой научной обоснованное конструирование системы параметров

её желаемого или должного состояния, а так же разработку и реализацию проектов как механизма достижения этого состояния.

Проект – это замысел вполне конкретной инновации, а так же совокупность организационно-педагогических мер и действий, обеспечивающих в установленный промежуток времени сохранение накопленного потенциала и освоение инноваций в образовательной системе, используя реальные ресурсы и специфические формы управления процессом подготовки и осуществления проектов.

Для автора статьи такой подход к пониманию сущности вариативного управления развитием образовательной системы объясним и понятен, потому что управление посредством проектов – это предмет моего научного интереса и практической деятельности. Параллельно с преподавательской и административной работой в вузе я достаточно активно работаю в качестве научного руководителя комплексно-целевых программ и проектов с департаментами и управлениями образования ряда областей страны. В последние два года много полезного даёт мне педагогическая деятельность в системе повышения квалификации менеджеров образования, а так же работа со студентами, обучающимися в магистратуре, среди которых педагоги и руководители образовательных учреждений, экономисты, госслужащие и т.д.

С позиции этого опыта, можно предположить, что вариативное управление – это в значительной мере новый взгляд на изменения основных компонентов, которые подвергаются изменениям в любой организации – это её стратегия, структура, персонал, технологии и ресурсы.

Среди этих пяти элементов системообразующим является *стратегия*, задающая единые основания для развития образовательной системы. Опыт показывает, что разработка стратегии вариативного управления предполагает выполнение, по меньшей мере, 5 действий.

Действие 1. Побуждение и давление. Для современной организации состояние изменения становится всё более естественным, поскольку даже для того, чтобы просто существовать управляющие структуры всех уровней должны периодически оценивать свои стратегические цели и менять их в соответствии с изменениями внешней и внутренней среды. Факторы среды (политические, экономические, организационные, административные, психологические и др.) оказывают давление на руководителя, хотя форма реакции на эти факторы у них различна. Всякая новация, а вариативное управление, безусловно, является таковой, воспринимается неоднозначно, поэтому без той или иной доли как убеждения, так и давления не обойтись. Ратуя за проектное управление как форму вариативного управления, нельзя забывать и о потенциале убеждения, который зачастую даёт более высокие результаты, чем давление.

Действие 2. Диагностика и осознание проблем. Руководители любого уровня должны систематически собирать информацию, определять истинные причины проблем, которые диктуют необходимость изменений. В работе над каждой комплексно-целевой программой и проектом важно установить совокупность данных, с достаточной полнотой характеризующих тот или иной участок работы и на основании этих данных выявлять позитивные и негативные тенденции, противоречия и проблемы, требующие решения. Причём для такой работы необходимо формирование коллективов, в состав которых должны входить работники аппарата управления образования, учёные и практики. Для вариативного управления это имеет особое значение, поскольку обеспечивает объективность оценки результатов работы образовательного учреждения.

Действие 3. Разработка новой стратегии и обеспечение её поддержки. Признав существование проблем руководство всегда ищет способы исправления ситуации и в конце концов находит новое решение. Для вариативного управления

в учебном округе стратегия имеет особое значение, так как задаёт идеологию и общие ориентиры его развития. Конечно же, идеальным вариантом является специально подготовленная программа как организационно-управленческое знание. Это может быть программа развития образовательного учреждения, образовательная программа, программа действий по решению актуальной проблемы. Суть не в названии, а в том, что здесь должны быть сформулированы основные идеи вариативного управления, его цели, задачи, ожидаемые и поддающиеся диагностике результаты, механизмы и условия осуществления. И ещё одно важное обстоятельство – концепция программы должны быть понята и в идеале поддержана коллективом, который будет её реализовывать

Действие 4. Пилотажная проверка стратегии действием и выявление последствий. Риск при проведении изменений в управлении всегда велик, поэтому по ходу разработки концепции необходимо проверять её отдельные положения, своевременно поправлять неудовлетворительное положение вещей. В качестве примера приведу опыт разработки программы модернизации муниципальной системы образования в г. Кирова. Основная идея программы заключалась в том, что модернизация образования в г. Кирове осуществлялась посредством проектов, которые разрабатывались на конкурсной основе. Прошедший конкурс проект получал муниципальное финансирование, которое отдельной строчкой проходило в бюджете развития образования. Так вот, прежде чем пойти на этот конкурс мы опробовали механизмы его проведения на конкурсе инновационных образовательных программ.

Действие 5. Подкрепление и согласие. Это действие исключительно важное. Отличительной чертой все предыдущих четырёх действий является достаточно узкий состав их участников, в то время как инновация в управление затронет интересы как минимум всех руководящих работников, да и многих педагогов. Поэтому нужно мотивировать людей, чтобы

они приняли эти изменения. Нужно убедить подчиненных, что изменения выгодны и образовательному учреждению в целом и каждому из них лично. Личные выгоды – это продвижение по службе, повышение заработной платы, моральное поощрение, возможность реального участия в проведении изменений, обсуждении того, что происходит и т.д.

Понятно, что выделенные 5 действий весьма условны, но они показывают направление работы по формированию такой составляющей вариативности как общие стратегические цели и основания работы образовательного учреждения. Повторим ещё раз, что стратегия является системообразующим по отношению к другим объектам изменений при переходе к вариативному управлению – структуре, персоналу, технологиям, ресурсам. Осуществление изменений каждого из них также можно отразить в нескольких последовательно осуществляемых действиях.

Например, если говорить о *персонале*, то это действия по его обучению и повышению квалификации для расширения управленческих возможностей и уровня компетенций, формирования различных по статусу групп для выполнения функций разработчиков и реализаторов проектов, научных и иных консультантов, экспертных советов, организации межгруппового взаимодействия и т.д.

Наряду с этими, в общем-то знакомыми нам процессами, при переходе к вариативному управлению неизбежно придётся решать и более сложные задачи, например, формирования многомерного управленческого мышления, применение такого научного метода, как исследование действием, овладение новыми управленческими технологиями, средства труда и т.д.

Переход к вариативному управлению – это без сомнения стратегическая перспективная управленческая задача. Её решение будет достаточно весомым вкладом и в педагогическую науку, и в педагогическую практику.

Список литературы:

1. Липская, Л.А. Вариативность как системообразующая основа развития отечественного образования : педагогико-антропологический аспект : дисс.... докт. пед. наук. – Магнитог. гос. ун-т.

2. Портянская Л.Л., Рябцев В.К., Слободчиков В.И. (1997) Принцип вариативности в образовании // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. – М.: ИПИ РАО, С. 56-71.

3. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах. – М.: Владос, 2007. – 215 с.

4. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. Изд. центр «Академия», 2008. – 378 с.

5. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2012. - №4. – С. 185-192.

6. Юсупов В.З., Горбунова Е.И. Проблемы формирования вариативности образовательной среды дошкольной образовательной организации // Дошкольное образование. – 2017. - № 1. – С. 62-73

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сергушкина М. И.,

*доцент Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: слабослышащие с недоразвитием интеллекта, обучение списыванию, Монтессори-упражнения.

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема обучения письму слабослышащих учащихся с недоразвитием интеллекта. Особое внимание обращается технологиям обучения списыванию, что, прежде всего, является средством формирования элементарных навыков письма.

В условиях внедрения новых стандартов образования особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для развития, воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Одну из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья составляют слабослышащие учащиеся с недоразвитием интеллекта.

При исследовании познавательной деятельности слабослышащих с недоразвитием интеллекта Н.Ю. Донская показывает, что сочетание двух первичных дефектов (снижение слуха и умственная отсталость) детерминирует своеобразное развитие этих детей. Поэтому коррекционная помощь и обучение возможно лишь при создании специальных условий.

В настоящее время в психолого-педагогической практике достигнут определенный уровень коррекционной и реабилитационной помощи детям со сложной структурой дефекта. Однако анализ литературных источников и изучение опыта работы

показывают, что в обучении русскому языку слабослышащих детей с недоразвитием интеллекта отсутствуют методические рекомендации.

В системе обучения русскому языку списывание является, прежде всего, средством формирования элементарных навыков письма, что определяет его значительную роль. Также в процессе списывания происходит формирование у детей сознательности и самостоятельности совершаемых действий. При списывании ученики учатся наблюдать и анализировать, сравнивать и обобщать, а также контролировать свою деятельность. Однако проведенные нами исследования во вспомогательных классах школ для слабослышащих детей показывают, что у данной категории учащихся при списывании как печатного, так и рукописного текста возникают значительные затруднения.

На первых этапах обучения навыкам списывания основной целью является формирование умений правильно в письме соединять буквы в слоги, слова. Важной перспективной задачей данного этапа стало развитие системы межанализаторных связей: зрительное восприятие, кинестетические и кинестетические ощущения, проговаривание. Для реализации данной задачи нами предлагается использовать фрагменты методики обучения письму М.Монтессори. Современный практический опыт показывает, что использование в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья идей выдающегося итальянского педагога является весьма эффективным и целесообразным [1, 2, 3, 5].

За основу были взяты шершавые буквы, подвижный алфавит и таблица слогов; это позволило в довольно короткий срок формировать у детей умение соединять буквы в слоги, слоги в слова.

Содержание экспериментального обучения было следующим. Организация детей начинается с "Минутки тишины". Затем педагог показывает картинки и полоски, на которых написаны задания для детей. Дети хором и по одному изображают,

как плачет девочка и пищат птенцы. Затем педагог просит показать буквы "а" и "п" и назвать. Дети читают слог "ап", складывают слог из шершавых букв, обводят пальчиком с одновременным проговариванием. Данную работу выполняет каждый ученик по отдельности и по нескольку раз. Освоив основные этапы правописания слога по наждачной бумаге, ученики переходят к написанию данного слога в воздухе, на доске и в тетради. По данной программе отрабатываются и последующие слоговые структуры. После отработки правописания данных слогов, проводится работа по фонетическому анализу слогов для подготовки детей к письму по слуху ранее списываемых слов.

С этой целью проводили несколько Монтессори-упражнений:

1. Педагог предлагает каждому ребенку поднос, разделенный на три части, с графическим изображением слогов и набор табличек со слогами, на обратной стороне которых стоит графический знак этого слога для самопроверки. Ребенок берет любой из слогов, прочитывает и кладет в соответствующую ячейку подноса. Когда таблички будут полностью рассортированы, ребенок может самостоятельно проконтролировать себя, перевернув их.

2. Задание аналогичное, педагог предлагает из подноса взять графический знак и выбрать по этому знаку соответствующий слог, произнести его, а затем записать в тетрадь.

После этапа отработки соединения букв в слоги, следующим этапом является написание слов из ранее отработанных слогов. Данная работа состоит из нескольких этапов:

1. Предлагается найти в книжечке с картинками заданное печатное слово и прочитать. Затем данное слово находится из ряда рукописных вариантов слов.

2. Дается задание: "Сложи данное слово из букв разрезной азбуки" Опираясь на картинку и зрительный образец данного слова, дети складывают из рукописных букв заданное слово и прочитывают.

3. Педагог кладет табличку с шершавым словом и медленно обводит это слово, одновременно проговаривая по слогам. Дети повторяют действия педагога несколько раз, тем самым запоминается способ соединения каждой буквы. Предлагается также обвести слово с закрытыми глазами, исключая, таким образом, зрительный образ слова; написать слово на индивидуальном планшете, на доске мелом.

4. Дети пишут это слово в тетради, проговаривая по слогам. Каждая серия тщательно отрабатывается с каждым ребенком. Ребенку, не усвоившему серию, педагог не может предложить выполнение следующих этапов.

С целью концентрации внимания при письме, развития зрительной памяти на последующих занятиях предлагались упражнения по переписыванию с использованием дидактического Монтессори- материала "картинка-слово". На каждом последующем уроке при использовании материалов дидактических игр и упражнений по данной тематике, возрастала степень самостоятельности при контролирующей роли педагога.

При разработке методического аспекта обучения списыванию предложения за основу мы положили Монтессори-упражнение "Построй предложение". Данное упражнение и находит применение и на уроках чтения. Каждому ученику предлагались карточки с разноцветной окантовкой, на которых написаны ранее отработанные слова. Ученик раскладывает карточки по цветам, затем находит слово, начинающееся с большой буквы, читает. Вначале рекомендуются предложения, состоящие из двух слов, затем из трех.

После работы над содержательной стороной предложения, педагог предлагает обвести пальчиком предложение, составленное из шершавых прописных букв и записать в тетрадь, акцентируя внимание на том, что слова в предложении пишутся отдельно. При сравнении своей записи с образцом использовали упражнение "Числа", где дети над каждым словом на карточке выкладывали соответствующую по количеству букв в слове

цифру, а затем, переписав предложение, определяли количество букв в тетради и сравнивали с каждым образцом. Если цифровое изображение не соответствовало на карточках и тетради, учащимся предлагалось найти и исправить свою ошибку. К словам, в которых допускали ошибки, в помощь предлагались такие же из наждачных букв. Данные слова обводились детьми и записывались дополнительно в тетрадь, после чего снова подсчитывалось количество букв и соотносилось с образцом. Данный вид работы способствует также формированию навыков самоконтроля, что необходимо при письме.

Для списывания предложений широко использовались упражнения М. Монтессори "книжки из "азбуки" Л.Н.Толстого". Тексты для данных книжек были составлены из слов, которые входят в лексический материал программного обучения грамоте слабослышащих с недоразвитием интеллекта. Учащиеся читали предложение в книжке и разглядывали картинку, тем самым раскрывая содержание иллюстрации и сравнивая запись с наглядным изображением. После прочтения и разбора предложения предлагалось списать его в тетрадь. Кроме того, в экспериментальное обучение была включена следующая по сложности работа по списыванию слов с пропущенной буквой, предложений с пропущенным словом с использованием вышеназванного Монтессори-материала. На первых этапах работы возникала необходимость включения в данные упражнения дополнительный этап "Наждачные предложения". Пред заданием "Вставь недостающее слово (слог или букву)" предлагали обвести пальчиком и прочитать данное предложение, состоящее из шершавых букв. Следующим этапом работы является чтение предложения в книжечке и запись его в тетрадь. Затем постепенно необходимость в наждачных предложениях отпадала, учащиеся записывали предложения, опираясь на картинку.

Списывание, как один из этапов подготовки к самостоятельному письму формируется у слабослышащих учащихся с

недоразвитием интеллекта при использовании определенных методических приемов и соответствующей поэтапности работы, и может рассматриваться как самостоятельный акт и как составляющая навыка письма в целом.

Учитывая то обстоятельство, что в механизмах осуществления списывания и письма по слуху заложены общие операции (А.Р.Лурия), мы считали, что формирование навыка списывания будет способствовать совершенствованию навыка письма в целом.

Список литературы:

1. Брыжинская Г.В. Использование идей М. Монтессори в специальном дошкольном образовании / Брыжинская Г.В.//Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы: материалы II международной научно-практической конференции 10-11 ноября 2013 года. - Прага: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. -С. 106-108.

2. Брыжинская Г.В. Реализация педагогического наследия М. Монтессори в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья/ Брыжинская Г.В.// Социосфера. 2013. Т. 2. С. 75.

3. Сергушкина М.И. Обучение письму слабослышащих учащихся с недоразвитием интеллекта: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 2000

4. Фаусек Ю. Русская грамматика по методу Монтессори – СПб.: Образовательные проекты, 2011.

5. Чумакова И.В. Результаты всероссийской научно-практической конференции "Современные подходы к изучению, обучению и воспитанию детей с проблемами в развитии"/Чумакова И.В., Шилова Е.А.//Дефектология. - 2004. - № 4. - С. 90.

**СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ
К ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

СОЛОМИНА Л.А.,

*доцент Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: подходы к профилактике, социализация, педагогические влияния, профилактические мероприятия, "Я-концепция".

Аннотация: Рассматриваются существующие подходы к профилактике девиантного поведения подростков, определяется само понятие профилактической работы. Сущность девиантного поведения молодых людей мы определили его как нарушение процесса социализации молодежи.

Прогрессирующая тенденция непрерывного роста различных проявлений девиантного поведения ставит перед обществом в качестве одной из основных задач необходимость концентрации усилий, направленных не только на борьбу с последствиями отклонений от социальных норм, но, главным образом, на их предупреждение. При этом, как показывает опыт, социальная значимость профилактических мероприятий становится эффективнее, если они научно обоснованы, исходят из всестороннего учета взаимодействия объективных и субъективных факторов, детерминирующих поведение личности в уже сложившейся или возможной, прогнозируемой жизненной ситуации. Хотя однозначных решений этой сложной проблемы нет, однако в настоящее время как в науке, так и в практической деятельности сформировались определенные исходные взгляды на проблему про-

филактики девиантного поведения в целом и основные подходы к выбору конкретных направлений работы.

Прежде чем проанализировать существующие подходы к профилактике девиантного поведения подростков, определим само понятие профилактической работы.

В общефилософском аспекте профилактика – это предупреждение возникновения процесса, явления или действия.

Рассматривая сущность девиантного поведения молодых людей мы определили его как нарушение процесса социализации молодежи.

Человек может подвергаться воздействию прямых и косвенных десоциализирующих влияний со стороны ближайшего окружения. Прямые десоциализирующие влияния наблюдаются при прямой демонстрации образцов девиантного поведения; косвенные десоциализирующие влияния могут быть обусловлены разнообразными факторами социально-психологического, психолого-педагогического, социально-педагогического характера.

Ю.А. Клейберг отмечает, что раннюю профилактику следует рассматривать не столько с позиций социального контроля, сколько с позиций предупреждения десоциализации и управления процессом социализации детей, то есть в нейтрализации как прямых, так и косвенных десоциализирующих влияний [1]. Социализация является объектом исследования нескольких наук, и соответственно имеются различные подходы к этому явлению. Автор термина "социализация" применительно к человеку – американский социолог Ф.Д. Гиддингс.

Каждая западная школа имеет собственное трактование этого процесса. Представители бихевиоризма и необихевиоризма рассматривают социализацию как процесс социального научения, представителями символического интеракционизма социализация исследуется как результат социального взаимодействия людей. Представители гуманистической пси-

хологии понимают социальное развитие личности как самоактуализацию "Я-концепции".

Первые отечественные работы, посвященные социализации, датируются второй половиной 60-х годов – И.С. Кон, Б.Д. Парыгин, Б.Г. Ананьев и др., позднее – Г.М. Андреева, Б.М. Ломов, С.А. Беличева, В.В. Новиков. Однозначного толкования этого термина нет. Например, А.В. Мудрик А.В. определяет социализацию как процесс усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм. [2]. По его мнению, социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом; б) в процессе влияния со стороны государства на те или иные категории людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека; г) в процессе саморазвития. В.В. Новиков, рассматривая социализацию, считает, что это сложное социально-психологическое явление, которое представляет собой одновременно и процесс, и отношение, и способ, и результат становления личности в общении и деятельности.

Точку зрения А.В. Мудрика разделяет М.И. Рожков. В своей работе «Организация воспитательного процесса в школе» он пишет о том, что в процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности [3].

Решение этих задач, по сути противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов.

Одним из условий успешной социализации является развитие основных сфер индивидуальности человека. Выделяют семь таких сфер: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, предметно-практическую, экзистенциальную и сфера саморегуляции, характеристику которых подробно дает О.С. Гребенюк [4].

Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность. Они же определяют образ жизнедеятельности человека, самочувствие среди людей, способствуют его счастью [6].

Не отрицая значения педагогических влияний на вышеперечисленные сферы, в своем исследовании мы в большей степени апеллируем к влиянию профилактических воздействий на экзистенциальную сферу ребенка.

"Экзистенциальная сфера" — это многомерное, сложное и противоречивое понятие, сущностная характеристика которого складывается из множества точек зрения, носящих философский, религиозный, социальный и педагогический характер. Экзистенциальная сфера представляет собой совокупность ценностных ориентации и позиций человека, посредством которых индивид вступает в отношения с миром.

В общем виде процесс развития личности может быть представлен как вхождение человека в определенную социальную среду и интеграция в ней.

В тех случаях, когда индивид входит в относительно стабильную общность, он при благоприятных обстоятельствах проходит три фазы своего становления как личности:

Первая – адаптация – предполагает усвоение действующих ценностей и норм, овладение соответствующими средствами и нормами деятельности и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам этой же общности.

Вторая – индивидуализация – порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к максимальной персонализации, что характеризуется поисками средств и способов обозначения своей индивидуальности.

Третья – интеграция – детерминирована противоречием между стремлением индивида быть идеально представ-

ленным своими особенностями и отличиями в общности, с одной стороны, и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его индивидуальные особенности, которые способствуют её развитию и тем самым развитию его самого как личности в социуме.

Исходя из вышесказанного, можно определить профилактику девиантного поведения подростков как двусторонний, взаимосвязанный процесс. С одной стороны – это создание оптимальных условий, способствующих устранению десоциализирующих влияний со стороны ближайшего окружения, а с другой – это развитие экзистенциальной сферы учащихся, развитие экзистенциальной сферы учащихся в своем исследовании мы рассматриваем в аспекте формирования у них рефлексивной позиции.

Определив понятие профилактики, мы хотели бы ответить на вопрос о том, что понимаем под созданием оптимальных условий.

В ходе процесса профилактической работы мы должны получить оптимальный результат.

Оптимальный результат означает наилучший:

- 1) для данной конкретной ситуации, для данной конкретной группы школьников или конкретного ребенка;
- 2) на данном этапе, отражающем общий уровень проявления девиантного поведения у старшеклассников;
- 3) с учетом реальных возможностей, знаний, умений и навыков конкретных педагогов, родителей, специалистов группы поддержки, организующих профилактическую работу.

Следовательно, для каждой группы школьников, для каждого конкретного ребенка в процессе профилактики девиантного поведения должен быть свой оптимальный результат. Исходя из этого, оптимальных вариантов организации профилактической работы может быть несколько.

Пути, средства, способы оптимизации, алгоритм действий, взаимосвязанные элементы процедуры и т.п. – все это составляет методику оптимизации.

Критерии оптимальности – это признаки, на основании которых производится сравнительная оценка возможных решений и выбора наилучшего из них. Критерии оптимальности призваны помочь педагогу обосновать им свое решение по выбору того или иного сочетания форм, методов организации профилактики девиантного поведения школьников. Критериями могут быть:

1. Максимально возможные результаты в формировании знаний, навыков, умений, в формировании той или иной черты личности, повышении уровня воспитанности и пр.

2. Минимально необходимые затраты времени педагогов и детей на достижение определенных результатов.

3. Минимально необходимые затраты усилий учащихся на достижение определенных результатов за отведенное время.

4. Минимальные, по сравнению с типичными, затраты средств на достижение определенных результатов за отведенное время.

Обосновав понятие профилактики, остановимся на основных направлениях организации профилактической работы. В научном аспекте можно условно выделить три направления, каждое из которых основывается на определенном приоритетном взгляде на причины девиантного поведения молодых людей.

Следующее направление можно назвать клинко-биологическим, представители говорят о роли генетического влияния на поведение человека, физических, физиологических, психопатологических, экологических факторах.

Следующее направление – личностно-ориентированное, объясняющее возникновение девиантного поведения действием совокупности факторов, имеющих социальную, биологическую, психологическую природу. Представители данного

направления рассматривают профилактику как работу с самой личностью, с формированием у человека навыков самостоятельного принятия решений, умения решать возникающие проблемные ситуации, навыки решения проблем общения и умения вести себя в различных ситуациях, умения противостоять влиянию группы и разрешать конфликтные ситуации.

На практике в русле вышеназванных научных направлений сложились следующие прикладные направления профилактики девиантного поведения молодых людей.

Одно из них можно назвать запретительным. Оно обычно реализуется через систему морализирования по поводу того, что те или иные девиации – это нарушение всевозможных существующих в обществе социально-нравственных, этических и других норм, либо через систему мер, связанную с запугиванием человека. Этот механизм воздействия на молодежь реализуется через идею пропаганды последствий тех или иных видов девиантного поведения.

Следующее направление профилактики – это пропаганда здорового образа жизни и реализация различных программ укрепления здоровья. В ходе такой работы по укреплению здоровья поощряется развитие альтернативных привычек (занятие спортом, активный досуг без табака и алкоголя, обоснованный и здоровый режим труда и питания и т.п.), которые могут стать барьером, препятствующим поведению, наносящему вред здоровью, и служить альтернативой девиантного поведения молодых людей.

Следующее направление можно назвать личностно – прикладным. Механизм реализации данного направления нацелен на то, чтобы, используя различные формы занятий, сформировать у человека навыки самостоятельного принятия решений, умения решить возникающие проблемные ситуации, навыки решения проблем общения и умения вести себя в стрессовой ситуации, умения противостоять давлению группы и разрешать конфликтные ситуации.

Каждое из вышерассмотренных направлений имеет как преимущества, так и недостатки. Важно уметь использовать эти направления профилактики адекватно и в комплексе.

Список литературы:

1. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. Кемерово, 2009. - 133 с.
2. Мудрик А.В. Виктимология //Независимый психолого-педагогический журнал Магистр-1. 2002. Май. - № 3-4. - С.53-58.
3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: ВЛАДОС, 2009. - 253 с.
4. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. Калининград, 2013.- 93 с.
5. Гребенюк О.С, Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград: КГУ, 2009. - 572 с.
6. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. - М.-Ярославль: Аверс-Пресс, 2010. - 303 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЦЕИСТОВ**

Тихонова С.В.,

*научный сотрудник Столичной финансово-гуманитарной
академии, Москва, Россия*

(Работа выполнена при поддержке РГНФ. Грант №15-36-14008 «Формирование культуры межэтнических отношений молодежи как основы национального единства»)

Ключевые слова: мигранты, переселенцы, социальная адаптация, гражданская идентичность, воспитание.

Аннотация: В статье описан опыт использования учебного образовательного проекта для развития исследовательской культуры лицеистов и формирования их гражданской позиции. Работа выполнена при поддержке РГНФ. Грант № 15-36-14008 «Формирование культуры межэтнических отношений молодежи как основы национального единства».

Сегодня центральной задачей российской школы, должно стать воспитание гражданской идентичности, как основы социального единства нации. Именно в школе сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь детей и подростков.

Сегодня, в России, проживают *российские граждане (россияне)*, разного этнического происхождения и *мигранты* (имеющие гражданство других государств). Соответственно стратегический путь не только снятия межэтнической напряженности, но и профилактики ее проявления лежит через формиро-

вание российской национальной идентичности. Главным механизмом формирования этой идентичности выступает освоение российской национальной культуры. При этом национальная культура выступает дифференцированным единством культур всех этносов и регионов и носит именно поликультурный и полиэтнический характер. Духовно-нравственные ценности национальной культуры формируются в результате взаимопроникновения и взаимовлияния этнических культур.

Таким образом, полиэтнокультурное (по сути российское, национальное) воспитание – включает: изучение основ культуры своего и других этносов, населяющих страну, овладение умением бесконфликтно взаимодействовать в полиэтнической среде, соблюдения социальных норм и правил полиэтнокультурного общества и формирования ценностного отношения к российской национальной (полиэтнической) культуре.

С другой стороны, ФГОС требует, от учащихся овладения первичными навыками исследовательской деятельности.

Осознание проблем, возникающих при взаимодействии представителей различных этнокультур и учитывая большой поток переселенцев в центральную Россию из стран СНГ и с окраин России, мы для практической отработки навыков исследовательской деятельности учащихся областного лица г.Владимир выбрали темой образовательного исследовательского проекта: «Изучение проблем социальной адаптации мигрантов и переселенцев в центральную Россию» (на материале Владимирской области).

Целью проекта выступило обучение учащихся методам исследовательской деятельности в ходе учебного исследования проблем социальной адаптации переселенцев в центральную Россию. При этом решались следующие педагогические задачи:

- 1.Активизация познавательной деятельности старшеклассников, вывод их на исследовательский уровень.

2.Выявление организационно-педагогических условий, позволяющих учащимся эффективно овладевать научно-исследовательскими методами работы.

3.Развите методики исторического познания через изучение истории повседневности.

4.Решение задач личностного развития учащихся через организацию взаимообогащающего общения.

Задачами же учебного исследования (которые решали учащиеся) явилось:

1.Знакомство с особенностями истории и культуры разных этносов

2.Выявление проблем, с которыми сталкиваются мигранты и переселенцы

3.Изучение особенностей восприятия мигрантов и переселенцев коренным населением

При этом использовались как теоретические (изучение литературы и источников различных типов и видов, анализ, сопоставление, сравнение, обобщение) так и практические (анкетирование) методы исследования.

На первом, подготовительном этапе (сентябрь - декабрь 2015года), нами был разработан и реализован обучающий курс «Организация научно- исследовательской деятельности старшеклассников». Организация занятий по данному курсу осуществлялась в рамках лабораторий детского школьного научного общества «Лицейст» для учащихся 10-х классов во внеурочное время. В ходе этих занятий лицеисты, учились формулировать цели и задачи, изучали методы и технологию исследований, овладевали приемами оформления результатов. Занятия носили не только теоретический характер, но отработывалась и практика работы в архивах и проведения интервью.

Основной этап, который идет сейчас (с января 2016 года) посвящен непосредственному социологическому исследо-

ванию. Уже проведено изучение литературы, материалов периодической печати по проблеме; составлены планы опросов; подобраны (или составлены) опросники, проведена значительная часть встреч с представителями официальных структур (занимающихся мигрантами) и представителями различных этнических диаспор во Владимире; опрошено большое количество переселенцев и мигрантов. При опросах лицеисты особое внимание уделяют организации поликультурного взаимодействия, выявлению проблем межэтнического общения и средствам их решения.

Промежуточные результаты детских исследований были представлены и весьма позитивно приняты на круглом столе «Формирование гражданской идентичности», который проходил 11.02. 2016 во Владимирском государственном университете и в марте этого года на региональном фестивале учебных проектов.

Проект еще не завершен, но уже видно, что идет он успешно. По его завершению, мы ожидаем результаты двух видов. С одной стороны, это - овладение учащимися методами исследовательской работы (мониторинг будет осуществлен по результатам участия учащихся лицея-интерната с результатами исследования в конкурсах, конференциях, олимпиадах, а также по внешней экспертизе и отзывам внешних организаций об исследовательской деятельности старшеклассников по истории и краеведению в лицее-интернате №1 г. Владимира.)

С другой стороны, будут наработаны методические материалы по организации научно- исследовательской работы старшеклассников и воспитания школьников средствами повседневной истории и краеведения. В том, числе планируется выпуск методического пособия «Организация исследовательской деятельности учащихся в рамках изучения курса истории».

Список литературы:

1. Гаврилин А.В. Полиэтнокультурный подход в воспитании // Международный исследовательский журнал 01(43) январь 2016.С.13-15.

2. Гаврилин А.В., Гражданская идентичность: концептуальные основы// Социально-педагогические практики формирования российской гражданской идентичности / Редколлегия Гаврилин А.В. – отв. ред., Морозова Е.А., Хлопченкова А.Н.– Владимир: ГАОУ ДПО ВО ВИРО, 2016.–148 с. – ISBN 978-5-906095-39-8

3. Егоров И.В., Наумова Д.В. Пространства, события, персоналии России в гражданском мировосприятии молодежи: психо-социальный аспект / Д.В. Наумова, И.В. Егоров // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. - №3 (36), 2015. – С. 114 - 123;

УДК 37

**ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)
К ОВЛАДЕНИЮ ПРЕДМЕТНЫМИ ЗНАНИЯМИ
И УМЕНИЯМИ**

Чумакова И.В.,

*доцент, Столичная финансово-гуманитарная академия,
Москва, Россия*

Ключевые слова: первоклассники с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), диагностика уровня готовности к овладению предметными знаниями и умениями.

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы готовности первоклассников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к овладению предметными знаниями и умениями, дается перечень диагностических методик и критерии оценки показателей развития.

С 1 сентября 2016г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Приказ Минобрнауки от 19.12.2014 г. № 1599] [4]. В соответствии со Стандартом организацией осуществляющей образование обучающихся с умственной отсталостью самостоятельно разрабатывается и утверждается адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП). В связи с этим при разработке АООП для обучающихся первых классов встает необходимость оценки исходного уровня их готовности к школьному обучению. Такая диагностика должна быть комплексной и направленной на изучение, как личностных показателей, так и показателей готовности к овладению знаниями по предметным областям.

В данной статье мы остановимся, прежде всего, на рассмотрении вопросов готовности первоклассников с умственной отсталостью к овладению такими школьно значимыми навыками как чтение, письмо и счет, а так же на изучении их представлений об окружающей действительности и навыков связной устной речи.

Диагностика уровня готовности первоклассников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к овладению предметными знаниями и умениями проводилась на базе ГБОУ г. Москвы Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида №482. В первый класс зачислено 12 детей с умственной отсталостью в возрасте от 7 до 9 лет. Из них одна девочка и 11 мальчиков.

Перед началом процедуры диагностики мы ознакомились с протоколами психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). С обучающимися, которым по результатам комплексного обследования ПМПК было рекомендовано обучение по АООП II варианта (умеренная и тяжелая умственная отсталость) и по АООП для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) варианта 8.4 такое обследование не проводилось. В силу их тяжелых интеллектуальных и эмоционально-волевых нарушений такая диагностика не предоставлялась возможной.

Изучение готовности к овладению предметными знаниями и умениями мы проводили только с теми первоклассниками, которым ПМПК рекомендовано обучение по АООП I варианта (легкая степень умственной отсталости), у которых не был указан варианта АООП (не дифференцирована степень умственной отсталости) и у которых при РАС рекомендовано обучение по варианту 8.3.

Исходя из этого, при отборе диагностических методик мы ориентировались на показатели развития по направлениям обучение грамоте, формирование количественных представлений, ознакомление с окружающим и развитие речи на этапе завершения уровня дошкольного образования детей с интел-

лектуальными нарушениями, представленные в программе Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [2].

Таким образом, пять обучающихся первого класса были продиагностированы на предмет готовности к овладению знаниями по предметным областям «Язык и речевая практика» (учебные предметы «Русский язык (Обучение грамоте)» и «Речевая практика») и «Математика» (учебный предмет «Математика»). Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Результаты оценивались по уровням готовности как: достаточный уровень, минимальный уровень и не достигает минимального уровня.

С целью изучения уровня сформированности количественных представлений и оценки состояния готовности первоклассников с умственной отсталостью к обучению математике нами использовались задания, представленные в работе Архиповой С.В., Брыжинской Г.В., Гавриловой Л.Н. [1]:

1. Количественный счет.
2. Пересчет однородных предметов расположенных в ряд.
3. Пересчет изображенных предметов имеющих различную величину и разное пространственное расположение.
4. Преобразование множеств изменяющих количество.
5. Преобразование множеств сохраняющих количество.
6. Место числа в числовом ряду и отношения между смежными числами.
7. Решение задач на сложение и вычитание пределах 5.
8. Соотнесение цифры с количеством предметов в пределах 5.

Изучение уровня развития предпосылок к обучению грамоте нами использовались две серии заданий:

- I. Задания на определение готовности к овладению навыками чтения.

1.1. Определение количества слов и место слов в предложении.

1.2. Деление слов на слоги и определение их количества в слове.

1.4. Соотнесение звуков с буквами (а, у, и, о, м, ш, р).

1.5. Звуковой анализ слова.

Задания на определение готовности к овладению навыками письма (нами использовались задания, представленные в работе Е.А. Кинаш [2]).

2.1. Повторить заданный ритм «Простучи как я».

2.2. Повторить чередование слогов «Скажи как я».

2.3. Продолжи ряд (на предметах).

2.4. Продолжи ряд (письмо по образцу).

Для изучения представлений об окружающей действительности и навыков связной устной речи (диалогической и монологической) мы использовали задания:

1. Беседа, включающая три группы вопросов: вопросы, направленные на изучение представлений ребенка о себе и своей семье; вопросы, направленные на изучение представлений об окружающем мире и вопросы, направленные на изучение интересов ребенка и его отношения к школе.

2. Составление предложений по сюжетной картинке.

3. Составление рассказа по серии картинок.

Всего предполагалось выполнение детьми 20 заданий, каждое из которых имело свои дифференцированные критерии оценивания уровня сформированности тех или иных представлений и умений.

Выполнение каждого задания предлагалось по словесной инструкции. Если ребенок не понимал инструкцию, задание упрощалось, проводилось диагностическое обучение: задавались дополнительные уточняющие вопросы, показывался об-

разец выполнения, демонстрировалась наглядность и, наконец, предлагалось выполнить действия по подражанию. На основе этого были сформулированы обобщенные критерии оценки:

1 балл — ребенок не вступает в речевое общение, отмечается либо отсутствие экспрессивной речи, либо ребенок использует отдельные в основном лепетные слова, весьма ограничена импрессивная речь; контакт и сотрудничество со взрослым устанавливается на эмоциональном уровне; не понимает цель задания, выполняет манипуляции с предметами, в условиях обучения действует неадекватно, действиям взрослого не подражает.

2 балла — ребенок принимает задание, начинает его выполнять, действия связаны с целью задания, но не точные и не результативные; вступает в речевой контакт, помощь взрослого принимает в основном на уровне подражания, но после обучения самостоятельно эти действия не повторяет. Более доступны задания, выполняемые на наглядно-действенной основе по подражанию взрослому, например чередование предметов, повторение ритма. Могут наблюдаться отдельные фрагментарные и не точные представления о количестве.

3 балла — ребенок принимает и понимает задание; отвечает с помощью дополнительных уточняющих вопросов, демонстрируя при этом недостаточный уровень сформированности представлений об окружающем.

Количественный счет сформирован в пределах 10, но соотношение с количеством предметов (или пальцев руки) не всегда верное; перечет предметов ведет правильно, дотрагиваясь до каждого предмета пальцем, называя числительные последовательно вслух, но итоговое число не определяет; сравнивает группы предметов по количеству больше-меньше-поровну, но не может самостоятельно увеличивать, уменьшать и уравнивать группы предметов по количеству может выполнить эти действия по показу; арифметические задачи в пределах 5 решает только с опорой на наглядность; при соотносе-

нии цифры с количеством предметов делает ошибки. Оперирование числовым рядом, определение места числа в числовом ряду не доступно даже после обучения.

При определении количества слов в предложении и слогов в слове по показу взрослого отхлопывает их или выкладывает счетные палочки. Может продолжить ряд на предметах, но принцип чередования элементов при написании не учитывает. Определение первого звука в словах и звуковой анализ слова не осуществляет.

4 балла — ребенок принимает и понимает задание; отвечает на поставленные вопросы, демонстрируя сформированность представлений об окружающем. По сюжетным картинкам составляет распространенные предложения. Серию картинок последовательно раскладывает только с помощью наводящих вопросов взрослого. Самостоятельно составляет предложения по каждой картинке не связывая их в рассказ.

Не вызывает сложностей определение количества слов в предложении и слогов в слове (при условии их похлопывания, с опорой на тактильные ощущения), соотнесение звуков с буквами. Дети повторяют ритм и могут продолжить ряд, как на предметах, так и на письме. Вызывают сложности такие задания как определение первого звука в слогах и словах, звуковой анализ слова, повтор чередования слогов.

Количественный счет сформирован в пределах 10, соотносить с количеством предметов, пересчет предметов ведет правильно, итоговое число определяет, сравнивает группы предметов по количеству больше-меньше-поровну, может увеличивать, уменьшать и уравнивать группы предметов по количеству, решает арифметические задачи по представлению в пределах 5, соотносит цифры с количеством предметов в пределах 5. Может допускать ошибки при оперировании числовым рядом, при пересчете разнородных предметов имеющих различное пространственное расположение, при определении места числа в числовом ряду.

Количественная оценка результатов обследования может быть представлена следующим образом:

от 50 до 80 баллов – достаточный уровень;

от 24 до 49 баллов – минимальный уровень;

от 20 до 23 баллов - не достигает минимального уровня.

Подводя итог констатируем, что по результатам диагностики никто из обследованных детей не имел достаточного уровня готовности к овладению знаниями по предметным областям «Язык и речевая практика» и «Математика».

У четверых первоклассников из 5, что составляет 80% от общего числа обследованных, выявлен минимальный уровень готовности. Эти обучающиеся принимали задание, но не всегда понимали его и поэтому действовали неадекватно поставленной задаче. Однако помощь взрослого принимали, в процессе обучения (в основном по подражанию) действовали адекватно, на вопросы отвечали, но в большинстве случаев с помощью их повторения, а также использования дополнительных, уточняющих вопросов.

В количественных показателях их знания и умения оценивались от 26 до 47 баллов.

Один ребенок (20%), у которого в заключении ПМПК не был указан вариант обучения по АООП, не достиг минимального уровня готовности к школьному обучению. Это выразилось как в неготовности к овладению школьно значимыми навыками письма, чтения и счета, так и в не сформированности элементарного учебного поведения. Ребенок безречевой. У него не только отсутствует собственная речь, но и крайне ограничено понимание обращенной речи. Он не принимал и не понимал условий заданий, в процессе их выполнения совершал хаотические манипуляции. В условиях обучения действовал неадекватно, действиям взрослого не подражал. В количественных показателях его знания и умения были оценены на 21 балл. Исходя из этого, мы можем сделать предположение,

что этот ребенок, должен обучаться по II варианту АООП и нуждается в специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

Список литературы:

1. Архипова С.В., Брыжинская Г.В., Гаврилова Л.Н. Формирование вычислительных навыков у учащихся младших классов с нарушением интеллекта// Современные наукоемкие технологии. - 2016.- № 5-3. - С. 504-508.

2.Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2009. – 272с.

3.Кинаш Е.А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии. – М.: Парадигма, 2010. – 80с.

4.Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Приказ Минобрнауки от 19.12.2014г. № 1599].

УДК 159.9.92

**ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И АДДИКТИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ**

В.Р. Шлычков

*доцент Российского экономического университета
имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия*

Ключевые слова: профессиональные деформации, стрессовые ситуации, аддиктивное поведение, диагностика, психологическая коррекция, психофизиологический потенциал.

Аннотация: В статье проводится анализ и описание связи между профессиональными деформациями отдельных групп работников и наиболее распространёнными в их среде социально вредными аддикциями. Часть материала посвящена анализу психофизиологических ресурсов, предпосылок и ограничений в профессиональной самореализации личности. Статья содержит методы диагностики и коррекции различных нарушений в профессиональной и личностной сфере, даёт оценку их эффективности и возможности применения в социальной практике и в управлении.

Профессиональная деятельность, и те риски (прямые или опосредованные), которые сопутствуют самой деятельности (в темпе, в ритме, в стрессах и конфликтной напряжённости), чаще воспринимаются как условия и факторы, формирующие личность, влияющие на образ жизни, её стиль, поведенческие привычки, и даже тип личности. Поэтому вполне устоялись представления о профессиональных и личностных особенностях тех людей, которые воспринимаются как профессиональные типы.

Довольно часто в литературе, посвящённой профессиональным деформациям, используется термин «выгорание» (burnout), введённый в научный оборот Х.Дж. Фройденбергером (H.J. Freudenberger) в 1974 году. Его используют в разных смыслах, говоря о психическом, эмоциональном, профессиональном выгорании, но справедливо «привязывая» в аспекте личностной деформации работника под влиянием профессиональных стрессов «средней интенсивности». Проблеме эмоционального выгорания посвящены работы Е.П. Ильина, Г.С. Абрамовой, А.К. Марковой, В.В. Бойко, Т.В. Форманюк, Ю.А. Юдчиц и других специалистов-психологов.

По-нашему мнению, все уровни, тенденции, виды и формы профессиональных деформаций в определённой степени коррелируют с различными формами отклоняющегося поведения, и способствуют формированию определённых видов аддикций. Следует признаться, что систематических исследований корреляционных связей между профессиональными деформациями и аддиктивным поведением в отечественных исследованиях не так много. Представляется, что работа в этом направлении может стать довольно перспективной в научно-практическом плане.

Исследование аддикций традиционно относится к сфере пограничных областей знания между психологией и медициной в лице, прежде всего, психиатрии. Большой вклад в разработку систематизации и объяснения механизмов формирования аддикций внесли такие учёные как Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, А.Т. Кондрашенко, Д.И. Донской, А.Е. Личко, Л.Н. Собчик, Бойко Н.Н. и многие другие.

Глазами психотерапевтов под аддикцией понимается паттерн стойкого ухода от реальности, достигаемый посредством изменения психического состояния, которое происходит в результате приёма некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определённых предметах или активностях

(видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций [1].

Сам процесс употребления того или иного вещества, изменяющего психическое состояние, привязанность к предмету или участие в активности принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли к противодействию аддикции.

Стремление к изменению своего психического состояния по причине дискомфорта является основой для возникновения и развития аддикции. Очевидно, что такой дискомфорт может ощутить работник в любой профессии на разных стадиях её освоения.

«Вызывающая психологический дискомфорт реальность может приводить в состояние подавленности, грусти, неуверенности, обиды, тревожного ожидания, разочарования, скуки; включать элементы растерянности, беспомощности, безнадёжности, низкую личностную и социальную самооценку» [1]. Сами по себе отрицательные эмоциональные состояния не являются триггерами аддиктивного процесса, если не подкрепляются другими дополнительными причинно-образующими факторами (психологическими, социальными, биологическими).

По-мнению Ц.П. Короленко, в повседневной жизни комфортное состояние не всегда достижимо или оказывается недостаточно стойким в связи с влиянием различных внешних факторов:

- неприятностей на работе, ссор с близкими, недопонимания в семье, информации о событиях, содержащих косвенную или прямую угрозу благополучию, здоровью;

- разрушение привычного стереотипа жизни (сокращение штатов, необходимость переквалификации, смена работы, переезд на другое место жительства, уход на пенсию и др.)

Растёт число ситуаций, когда человеку приходится принимать значимые для его судьбы решения, что усилило

нагрузку на систему адаптации. А если психологический дискомфорт подкрепляется «внутренними причинами» (особенностями биоритмов, частотой спадов и подъёмов, неспособностью преодолевать фрустрации), то риск формирования аддикции усиливается. Аддикция для таких людей становится способом борьбы с периодами спадов. Используя стимул, изменяющий психическое состояние (например, какое-либо средство) и повышающий настроение, человек (аддикт) может вначале добиться желаемого, удовлетворить своё стремление, но потом этого уже бывает недостаточно.

«Желаемое изменение настроения по аддиктивному механизму может быть достигнуто различными способами:

с помощью приёма алкоголя или веществ, изменяющих психическое состояние;

участием в азартных играх, включая современные компьютерные игры;

посредством сексуальной аддикции;

перееданием или голоданием;

длительным прослушиванием ритмичной музыки;

полным погружением в какой-то вид деятельности, забывая о своих других жизненно важных проблемах и обязанностях (собственное здоровье, благополучие семьи, забота о детях и др.)» [1].

Следует обратить внимание, что любая профессиональная деятельность, неудовлетворённость своим статусом и ролевым поведением, преодоление трудностей в решении профессиональных задач, конфликтное межличностное взаимодействие в организации и ходе осуществления трудовых функций, карьерные трудности и многое другое неизменно будут сказываться на настроении работника, и тем самым создавать «благодатную почву» для начала аддиктивного процесса. Способность переносить эти нагрузки в виде стрессоустойчивости, конфликтоустойчивости и фрустрационной то-

лерантности повышают профессиональную надёжность работника. Но, опыт показывает, что умение управлять своим настроением и использовать приёмы саморегуляции и адекватной компенсации присуще далеко не всем. Это существенно увеличивает риск формирования различных форм химических и процессуальных аддикций в любой профессиональной сфере, связанной с повышенной психической нагрузкой, утомляемостью и истощаемостью эмоциональных ресурсов.

По-мнению Н.В. Дмитриевой, «развитие каждой специфической формы аддикции начинается с аттачмента (attachment) – стойкой и сильной эмоциональной фиксации на воздействие, изменившем дискомфортное психическое состояние. Выход из состояния дискомфорта в результате воздействия аддиктивного агента сопровождается возникновением различных форм психической релаксации или стимуляции в виде прилива энергии, возбуждения, эйфории, безмятежности, освобождения от внутреннего эмоционального напряжения, озабоченности, скуки, страха несостоятельности, чувства обязанности, социальной ответственности, избавления от сниженной самооценки, неполноценности» [2].

Далее, сильное эмоциональное впечатление прочно закрепляется в психике на всех уровнях и вызывает стойкое желание повторить пережитое состояние.

Аддиктивное поведение имеет определённую динамику, заключающуюся в нарастании (углублении) нарушений, особенно в тех случаях, когда процесс не остановлен на ранних стадиях. Этапы этого процесса принято выделять следующие:

- 1) начало отклонения – связано острым переживанием от первого контакта с аддиктивным агентом (чувство радости, экстаза, драйва, риска), которое формирует понимание, что существует определённый способ, вид активности, с помощью которого можно сравнительно легко изменять своё психическое состояние;

2) аддиктивный ритм – характеризует последовательность и частоту реализации аддиктивного поведения;

3) формирование аддиктивного поведения как интегральной части личности – формируется стереотипное, привычное реагирование на жизненные и профессиональные ситуации, с попытками псевдо контроля и управления своим поведением, с невосприимчивостью критики и здравого смысла;

4) полное доминирование аддиктивного поведения – его тотальное влияние на стиль жизни, отношения с окружающими, усиливается отчуждение (альенация) от общества, обостряется внутриличностный кризис, подавленность, апатия, приводящие к деструкции основных качеств личности [1].

В современной литературе принято выделять и классифицировать следующие виды аддиктивного поведения:

- нехимические (или процессные) аддикции (гемблинг, любовные аддикции, инернет-аддикции, аддикции избегания, сексуальные и эротические аддикции, религиозные аддикции, шопинг, мобильная аддикция, телемания, ургентная аддикция, работоголизм);

- промежуточные аддикции (аддикции к еде в форме переедания и голодания и другие);

- химические аддикции (алкогольная аддикция, наркомания, токсикомания, табакокурение, кофеиновая и «цифровая» аддикция и др.)

Просмотрев этот список можно смело утверждать, что все жители страны в определённой степени подвержены аддиктивному поведению, что даёт основание шутить, что современный уровень цивилизационного развития сформировал новый тип человека – homo addictus. Вместе с тем, следует отметить, что часть профессиональных деформаций личности особенно тесно связаны с некоторыми видами аддикций.

Нередко приходится слышать разговоры «о спившихся начальниках», «о тотальной нехватке времени», «о загнанных

лошадях на работе», «о змеином коллективе» и эмоциональные реакции на проблемы, в которых отражаются намёки на личностные деформации и деструкции работников.

По мнению О.Б. Поляковой, необходимо не только изучать влияние различных условий среды (производственных, бытовых, социальных) на психику человека, но и разрабатывать оптимальные нормы труда, отдыха и быта, осуществлять пропаганду психогигиенических взглядов.

Для решения задач ранней диагностики профессиональных деформаций личности, выявлению факторов, препятствующих успешной профессиональной адаптации и профессиональному росту могут использоваться следующие психодиагностические инструменты [3]:

1) Опросник на «выгорание (MBI) – Maslach Burnout Inventory- авторы американские психологи К. Маслач (C.Maslach), С. Джексон (S.Jackson), автор адаптированного варианта опросника – Н.Е. Водопьянова. Методика направлена на измерение степени «выгорания» в профессиях типа «человек – человек».

2) Опросник «Измерение выгорания» (BM) – «Burnout Measure» - авторы А. Пайнс (A. Pines) и И. Аронсон (E. Aronson). Методика направлена на оценку психического и физического истощения, особенности деморализации и диагностику общего самочувствия.

3) Опросник «Maslach Burnout Inventory – General Survey» - (MBI-GS) – автор В. Шaufели (W. Schaufeli) – позволяет определить особенности выгорания (истощения, цинизма, профессиональной успешности) у представителей несоциомических профессий.

4) Опросник психического выгорания (ОПВ) – автор Б.А. Фарбер (B.A. Farber), автор адаптированного варианта – А.А. Рукавишников. Методика позволяет диагностировать психоэмоциональное истощение, личностное отдаление и профессиональную мотивацию.

5) Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (ЭВ) – автор В.В. Бойко. Методика позволяет выявить сформированность психологической защиты и диагностировать симптомы развития выгорания через фазы развития стресса: напряжение, резистенцию, истощение.

6) Модификация опросника (мод. ЭВ) – автор модификации Е.П. Ильин. Методика позволяет выявить уровень эмоционального выгорания через отношение к мотивации трудовой деятельности.

Анализ психодиагностического инструментария показывает, что в арсенале психологов ситуационно могут применяться более 30 методик для диагностики различных признаков и компонентов профессиональной деформации личности.

Помимо общепсихологических методов изучения личности, для психодиагностики признаков аддиктивного поведения может быть рекомендована «Методика диагностики аддиктивной идентичности», разработанная авторским коллективом под руководством Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой [1]. В соответствии с ней, желательный возраст респондентов варьируется в пределах 17 – 35 лет, что вполне подходит для диагностики на различных этапах профессионально становления. Методика дает возможность дифференцированно оценить признаки и критерии аддиктивной идентичности психически здоровой личности в различных сферах: детско-родительских, семейных отношениях; эмоциональной, профессионально сфере; мотивационной сфере; сфере поведения и межличностных отношений. Следует признать, что данная методика не нашла широкого применения в практике работы психологов, несмотря на её высокую валидность и надёжность.

Значительно большее распространение получили методики Л.Н. Собчик (ИТО, СМЛ, ДМО, ЛИК-190 и другие), которые, при умелой интерпретации, позволяют эффективно

выявлять различные виды личностных деформаций в профессиональных средах, включая аддиктивное поведение [4].

Несомненно, важнейшей управленческой задачей является не только умение оптимально организовать профессионально-психологический отбор сотрудников с учётом их профессионально-важных качеств, стимулировать и управлять их профессиональным развитием, но особое внимание уделять психопрофилактике и психокоррекции профессиональных деформаций личности. Приходится признать, что в решении этой задачи значительно чаще используются меры педагогического и административного характера. Превентивные меры могли бы быть реализованы при внедрении системы психологического сопровождения профессиональной деятельности. Одной их форм такой работы может стать психологический мониторинг сотрудников, с целью ранней диагностики профессиональных деструкций и признаков социально вредного (нежелательного для профессиональной деятельности) аддиктивного поведения.

С сожалением, следует признать, что в настоящий момент задачи такого уровня не ставятся и не решаются в большинстве организаций. При выявлении острых форм профессиональных деформаций личности чаще всего отмечается запоздалая «кадровая рефлексия», но системной работы «на упреждение» нет даже в системе государственной службы.

Таким образом, комплексное решение проблем профилактики профессиональных деформаций личности, ранней диагностики и коррекции социально нежелательного аддиктивного поведения персонала ставит перед российскими учёными сложные научно-практические и организационные задачи по выработке и обоснованию модели, внедрению её в систему управления персоналом. Благодаря усилиям ведущих специалистов учебных заведений страны эта работа начата и активно развивается. Только открытый анализ существующих

проблем, отсутствие самообмана и лакировки действительности, позволят вскрыть всю глубину противоречий.

Список литературы:

1. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Аддиктология: настольная книга. – М.: Институт консультирования и системных решений, Общероссийская профессиональная терапевтическая лига, 2012.

2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999.

3. Полякова О.Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности: монография. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2013.

4. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – М.: Фолиум, 1997.

5. Шлычков В.Р., Шлычкова О.Н. Девиантное поведение личности как социально-психологический и философско-культурологический феномен: теоретический анализ проблемы // Акмеология. 2006. № 1. С. 82-87.

6. Шлычков В.Р., Шлычкова О.Н. Формирование профессиональных деформаций и развитие аддиктивных форм поведения личности (взаимосвязь, диагностика, коррекция) // Акмеология. 2015. № 4 (56). С. 199-208.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Шлычкова О.Н.

*доцент Столичной финансово-гуманитарной академии,
Москва, Россия*

Ключевые слова: профессиональные деформации, деструкция, деградация, профессиональный стресс, профессиональное выгорание, аддиктивные формы поведения.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования профессиональных деформаций личности и механизму развития аддиктивных форм поведения.

Профессиональная самореализация, личностный и профессиональный рост, а также профессиональные деформации – в центре внимания исследователей. Многие авторы отмечают, что путь личностно-профессионального роста труден и тернист, сопровождается срывами, а иногда и профессиональной деградацией, с потерей достижений и перспектив, профессиональными тупиками и проблемами с самомотивацией. Часть исследований посвящены анализу профессиональных деформаций и личностным деструкциям работников в различных профессиональных средах, которые часто становятся неизбежными спутниками профессиональной деятельности в определённых условиях [11].

Так, в исследованиях М.В. Емельяновой анализируются профессиональные деформации личности у сотрудников правоохранительных органов [3]. В работах Р.В. Куприянова, Н.Ш. Валеева, Н.В. Быковской анализируются профессиональные деформации личности социальных работников [6]. Проблемы, связанные с кризисными ситуациями и профессио-

нальными деформациями личности в среде сотрудников Федеральной миграционной службы, исследовали Ю.Н. Казаков, С.Е. Соловьянов [5]. Фундаментально исследованы проблемы профессиональной деформации личности педагогов и психологов в работах О.Б. Поляковой [8, 9]. Достаточно глубоко проанализировано профессиональное выгорание учителей в работах Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой [12].

Все исследования, посвящённые проблемам профессионального становления, «болезням» профессионального роста и развития личности неизбежно сталкиваются с методологическим вопросом «о первичности»: что лежит в основе и влияет в большей степени на человека – социальное (профессиональное) или биологическое (личностное)? Есть ли такие профессиональные среды, которые любого «хорошего человека» испортят? Является ли «социальное» только условием, способствующим (или не способствующим) проявлению человеческого несовершенства и приводящим его к профессиональным деформациям? В зависимости от приверженности авторов к тем или иным научным школам, их мнения, изложенные в работах, зачастую прямо противоположны: от выраженного «биологизаторского подхода» до крайней убеждённости в социальном «всесовершенство» педагогики и психологии. Приверженцы «научного плюрализма» (в противовес «научной категоричности») предпринимают попытки найти не точки различия, а то, в чём эти методологические воззрения могут сходиться.

Следует согласиться с позицией А.А. Бодалёва, по мнению которого, доминирующая позиция должна заключаться в том, что социальные явления не могут быть решены с только с биологических позиций. Перенос центра тяжести в изучении поведения человека в область социального или биологического ничего не меняет по существу, так как ядро проблемы лежит вне плоскости этих понятий, а «на новом и более

высоком уровне их диалектического единства - в сознательной человеческой деятельности» [1].

Сама профессиональная деятельность, и те риски (прямые или опосредованные), которые сопутствуют самой деятельности (в темпе, в ритме, в стрессах и конфликтной напряженности), чаще воспринимаются как условия и факторы, формирующие личность, влияющие на образ жизни, её стиль, поведенческие привычки, и даже тип личности. Поэтому вполне устоялись представления о профессиональных и личностных особенностях тех людей, которые воспринимаются как профессиональные типы.

Следует отметить, что сама дискуссия о профессиональных деформациях чаще всего является дискуссией о том, как профессиональные условия труда способны негативно повлиять на личность и сформировать к ней те характерологические свойства и поведенческие привычки, те ценностные установки и мотивы поведения, которые относятся к негативным личностным свойствам, с точки зрения социума. Но правомерен и другой взгляд – о влиянии самой личности на деятельность, через внесение в эту деятельность негативного наполнения, как следствия своих индивидуальных свойств и качеств. Именно по этому, проблема психологического отбора, подбора, расстановки персонала и психологического сопровождения профессиональной деятельности так актуальна в современном социуме.

Под профессиональными деформациями личности понимают:

- деструктивные изменения личности при выполнении деятельности;
- изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса;
- деструкции, возникающие при многолетнем выполнении одной и той же профессиональной деятельности, негатив-

но влияющие на её продуктивность, порождающие профессионально нежелательные качества, изменяющие профессиональное поведение человека;

- нарушение усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности, изменение структуры личности при переходе от одной стадии профессионального становления к другой;

изменение психической структуры, качеств личности (поведения, способов общения, стереотипов восприятия, характера, ценностных ориентаций и др.) под влиянием выполнения профессиональных обязанностей [9].

Следует отметить, что в отечественной литературе авторы часто используют как близкие по смыслу или как синонимы такие понятия как деформация, деструкция, деградация, и даже дисгармония. Представляется, что это, довольно вольное обращение с терминологией, часто образует понятийную путаницу, нуждающуюся в уточнении. В этимологии слова «деформация» лежит искажение существующей структуры и порядка при её целостной сохранности, в этимологии слова «деструкция» лежит разрушение, рассыпание (отмена структуры), а в семантике слова «деградация» лежит переход к состоянию упадка, регрессия, то есть движение назад. А в понятии «дисгармония» кроется нарушение соответствия чему либо (например, требованиям профессии).

Поэтому, говоря о «деформации личности», следует понимать изменения (искажения) существующей структуры личности, но ещё не её распад. При психическом распаде личности (разрушении её структуры) следует применять термин «деструкция». А сам процесс ухудшения показателей психики (свойств, процессов, состояний и образований), т.е. ре-

грессия психики от нормы к «ненорме», должен характеризоваться понятием «деградация личности».

Также довольно часто в литературе, посвящённой профессиональным деформациям, используется термин «выгорание» (burnout), введённый в научный оборот Х.Дж. Фройденбергером (H.J.Freudenberger) в 1974 году. Его используют в разных смыслах, говоря о психическом, эмоциональном, профессиональном выгорании, но справедливо «привязывая» в аспекте личностной деформации работника под влиянием профессиональных стрессов «средней интенсивности». Проблеме эмоционального выгорания посвящены работы Е.П. Ильина, Г.С. Абрамовой, А.К. Марковой, В.В. Бойко, Т.В. Форманюк, Ю.А. Юдчиц и других специалистов-психологов.

В структуре профессиональных деформаций наиболее убедительной нам представляется точка зрения Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, выраженная по уровням их проявления:

1) общепрофессиональные деформации – прослеживаются у большинства работников со стажем и делают их узнаваемыми: у врачей в виде эмоциональной индифферентности к больным; у работников правоохранительных органов – в виде подозрительности к любому гражданину как потенциальному нарушителю; у руководителей – в виде вседозволенности и нарушения этики отношений;

2) специальные профессиональные деформации – возникают в рамках каждой специальности: у следователей – подозрительность; у адвоката – изворотливость; у прокурора – обвинительность; у хирургов – циничность, у терапевтов – склонность к драматизации диагноза, у медсестёр – равнодушные;

3) профессионально-типологические деформации – складываются как профессионально и личностно обусловленные комплексы: деформации профессиональной направленности (перестройка системы ценностей, пессимизм, скепсис к нововведениям); деформации интеллектуальных, коммуника-

тивных, организаторских способностей (завышенная самооценка и уровень притязаний, нарциссизм, комплекс превосходства); деформации черт характера: властолюбие, доминантность, индифферентность и др.;

4) индивидуальные деформации – проявляются как индивидуальные свойства и качества, получившие гипертрофированное развитие в результате профессиональной деятельности (сверхответственность, суперчестность, трудовой фанатизм и другие) [4].

По-мнению А.К. Марковой основные тенденции профессиональных деструкций могут быть представлены следующим перечнем:

1) дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания, конфликты и, возможно, профессиональное отчуждение;

2) искажённое профессиональное развитие, появление новых негативных качеств и, как следствие, групповая несовместимость;

3) низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация;

4) ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;

5) отставание или замедление профессионального развития, несоответствие возрастным и социальным нормам;

6) появление деформаций личности (эмоциональное истощение, ущербная профессиональная позиция);

7) профессиональное заболевание или потеря трудоспособности (прекращение профессионального развития);

8) рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития [7].

Часть отечественных специалистов солидарны с устойчивыми в зарубежной психологии концепциями профессиональных деформаций. Так, О.Б. Полякова в монографическом

исследовании, посвящённом профессиональным деформациям личности, опирается на труды Б. Пельмана (B. Peiman), Е. Хартмана (E. Hartman), К. Маслач (C.Maslach), С Джексона (S.Jackson) и выделяет в структуре профессиональной деформации: эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

По-нашему мнению, все уровни, тенденции, виды и формы профессиональных деформаций в определённой степени коррелируют с различными формами отклоняющегося поведения, и способствуют формированию определённых видов аддикций. Следует признаться, что систематических исследований корреляционных связей между профессиональными деформациями и аддиктивным поведением в отечественных исследованиях автору статьи найти не удалось. Представляется, что работа в этом направлении может стать довольно перспективной в научно-практическом плане.

Список литературы:

1. Бодалёв А.А. Личность и общение // Избр. тр. - М.: Педагогика, 1983.
2. Буслаева Е.Л. Проблема формирования жизненных ценностей в современной России. Бюллетень науки и практики. – 2016. № 10 (11). С. 373-376.
3. Емельянова М.В. Профессиональные деформации личности сотрудников правоохранительных органов // Акмеология. 2012. № 4. С. 103-104.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
5. Казаков Ю.Н., Соловьянов С.Е. Кризисные ситуации и профессиональные деформации личности сотрудников федеральной миграционной службы // Акмеология. 2010. № 3. С. 36-43.

6. Куприянов Р.В., Валеева Н.Ш., Быковская Н.В. Профессиональная деформация личности социального работника // Акмеология. 2014. № 3. С. 66-74.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.

8. Полякова О.Б. Деперсонализация как составляющая профессиональных деформаций личности и акмеологическая проблема // Акмеология. 2009. № 4. С. 44-53.

9. Полякова О.Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности: монография. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2013.

10. Шлычков В.Р., Шлычкова О.Н. Девиантное поведение личности как социально-психологический и философско-культурологический феномен: теоретический анализ проблемы // Акмеология. 2006. № 1. С. 82-87.

11. Шлычков В.Р., Шлычкова О.Н. Формирование профессиональных деформаций и развитие аддиктивных форм поведения личности (взаимосвязь, диагностика, коррекция) // Акмеология. 2015. № 4 (56). С. 199-208.

12. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Профессиональное выгорание учителя: регуляторный подход // Акмеология. 2013. № 3. С. 40-44.

УДК: 373

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Юсупов В.З.,

*профессор Столичной финансово-гуманитарной академии,
Россия*

Ключевые слова: проблема; единообразие, многообразие, вариативность как категории педагогики, образовательная среда дошкольной образовательной организации.

Аннотация: Накапливаются, требуют изучения и решения теоретические проблемы исследования вариативной образовательной среды, связанные с уточнением терминологической аппаратуры, структуры, классификации видов образовательных сред

Одной из отличительных особенностей современного этапа развития отечественного образования является новая ситуация реализации принципа вариативности, обеспечивающего достижение оптимального соотношения между двумя противоположными тенденциями: тенденцией единообразия и тенденцией разнообразия образовательных систем.

Результаты исследования вариативности как исторической тенденции развития российского образования, а так же концептуальные и теоретические основы вариативного образования нашли отражение в работах А.Г. Асмолова, Ю.В. Громыко, С.Д. Дерябо, Л.А. Липской, А.М. Цирульникова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина и др. Преимущественно они были опубликованы в последнее десятилетие уходящего XX века, когда в нашей стране, как пишет А.Г. Асмолов, родилась

и оформилась либеральная доктрина вариативного образования, которая оказалась востребованной в социально-психологическом климате, возникшем при переходе от парадигмы знаний, умений и навыков - к парадигме вариативного развивающего мотивационно-смыслового образования (1, с. 4,5).

Идея вариативности противостояла с одной стороны доминирующей до 80-х годов прошлого века концепции единообразного отечественного образования, а с другой оберегала от крайностей «инновационного беспредела», разрушающего единое образовательное пространство России в 90-е годы XX века. «Нам представляется, - писали в одной из статей В.И. Слободчиков, В.К. Рябцев, Л.Л. Портянская, - что вариативность и есть некоторая «третья» категория, несущая в себе черты единообразия и многообразия. Вариативность, с одной стороны, включает в себе определённое единое основание и, в то же время всегда конкретный облик – разнообразие и многообразие». С точки зрения авторов статьи вариативность в образовании проявляется через вариативность образовательной среды, вариативность образовательных институтов и вариативность образовательных процессов (2, с. 66, 69-70).

В современной ситуации вариативность образовательных систем из формы проявления педагогического новаторства 90-х годов прошлого века перешла в область специально организуемой деятельности, а сам термин «вариативность» встречается практически во всех новых федеральных государственных образовательных стандартах, в том числе при описании требований к образовательной среде образовательной организации.

В современной отечественной психолого-педагогической науке и практике используются несколько моделей, отражающих различные подходы к пониманию сущности образовательной среды: эколого-личностная модель В.А. Ясвина (образовательная среда - это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также воз-

возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении), коммуникативно-ориентированная модель В.В. Рубцова (среда как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создаёт особые виды общности между обучающимися и педагогами, а так же между самими обучающимися), экпсихологическая модель В.И. Панова (образовательная среда как система педагогических и психологических влияний, которые создают возможность для развития как реальных, так и потенциальных интересов и способностей обучающихся); социокультурная модель А.В. Хуторского (образовательная среда как естественное или искусственно сформированное социокультурное окружение, способное обеспечивать продуктивную деятельность обучаемого, посредством создания благоприятных для этого условий); антропо-психологическая модель В.И. Слободчикова (образовательная среда представляет собой не данность совокупности условий, а динамическое образование, являющееся системным продуктом совместной деятельности субъектов образовательного процесса).

Анализ диссертационных работ, в которых изучаются проблемы проектирования, моделирования, формирования образовательной среды показывает, что чаще всего объектом исследования выступает образовательная среда учреждений различных типов и видов; адаптивная или коррекционно-развивающая среда образования групп детей с определёнными нарушениями в развитии, здоровьесберегающая образовательная среда детей с ослабленным здоровьем, а предметом исследования – решение средствами образовательной среды вполне конкретной проблемы. Например, самореализации детей в учреждении дополнительного образования (Н.В. Кокорева), формирования общеучебных умений школьника (И.А. Юмашева) преодоления трудностей социализации детей с тяжёлыми нарушениями речи (А.С. Саблева), преодоления коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим

недоразвитием речи (С.В. Артамонова), формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования (М.В. Урбанская) и др.

К настоящему времени достаточно глубоко и разнообразно изучены такие *сущностные характеристики образовательной среды*, как её развивающий потенциал, адаптивность, здоровьесбережение, коррекционно-педагогическая и инклюзивная направленность. Вместе с тем, вариативность, о которой 20 лет назад писали как о фундаментальной характеристике образовательной среды, остаётся в числе малоисследованных проблем. Наиболее обстоятельно изложенные методологические подходы и оригинальные разработки в области комплексного анализа, диагностики, экспертизы, проектирования и моделирования вариативности образовательной среды школы современный читатель может найти в книге В.А. Ясвина «Образовательная среда: от моделирования к проектированию», последний раз переизданной 15 лет назад.

Можно с большой долей уверенности сказать, что теоретические представления о вариативности в образовании вообще и вариативности образовательной среды в частности за последние 15-20 лет существенно не обновились, хотя развернувшийся с введением новых ФГОС и сопряжённых с ними других нормативных документов управляемый процесс формирования вариативной образовательной среды постоянно набирает «обороты». При этом всё чаще, особенно перед практическими работниками, встают вопросы, на которые они не могут найти ответы в педагогической литературе. В полной мере это относится к педагогам дошкольных образовательных организаций.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС или Стандарт), утверждённый приказом Минобрнауки от 17 октября 2013 г. № 1155, устанавливает в п. 3.1., что образовательная среда создаёт условия для развивающего вариативного дошкольного

образования. Она описывается в образовательной программе дошкольной образовательной организации и должна соответствовать требованиям Стандарта к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим, финансовым условиям реализации программы, а так же требованиям к предметно-пространственной среде. Содержание Программы, определяет ФГОС в п. 2.8., должно отражать следующие аспекты образовательной среды для ребенка дошкольного возраста: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому. Развивающая образовательная среда, в соответствии с п. 2.4. ФГОС представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей. Термин «вариативность» используется в Стандарте применительно к содержанию образовательных программ, форм и методов работы с детьми, предметно-пространственному окружению и т.д. (3)

Установленные ФГОС и другими сопряжёнными с ним нормативными документами требования составляют *единое нормативное основание развивающейся образовательной среды дошкольной образовательной организации*. Понятие развивающая образовательная среда и вариативная образовательная среды отражают взаимосвязь принципов вариативности образования и развития образования. «Принцип вариативности образования, отмечает В.И. Слободчиков – это деятельностное (эмпирическое) выражение, воплощение, реализация принципа развития образования. ... Мыследеятельность, реализующая такое соотношение, - продолжает учёный, это проектирование, конструирование, управление и исследование (экспертиза)» (2, с. 68-69).

Вторая составляющая единообразия развивающихся (вариативных) образовательных систем – это *теоретическое основание*. Так, В.И. Панов считает, что психологические зако-

номерности и особенности развития детей являются исходным основанием для проектирования и моделирования компонентов образовательной среды, в числе которых он называет деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный (4, с. 80). Теоретическая модель В.А. Ясвина включает четыре компонента образовательной среды: субъекты образовательного процесса, социальный компонент образовательной среды, пространственно-предметный компонент, технологический (или психодидактический) компонент (5, с. 171). В педагогическом словаре под ред. В.И. Загвязинского под образовательной средой понимается «совокупность духовных (культивируемые ценности, психологический климат, традиции) и материальных условий существования и деятельности учащихся (воспитанников), активной деятельности субъектов (учителей, учащихся, родителей и др.), характера отношений и внешних связей» (6, с. 27).

Достаточно значительный разброс мнений учёных в отношении компонентов образовательной среды, отсутствие взаимосвязи в их описании с трактовкой ФГОС в отношении образовательной среды, расхождение с реалиями современной образовательной практики свидетельствуют о том, что принципиально значимые научно-теоретические основания проектирования и развития вариативной образовательной среды нуждаются в дальнейшей разработке.

Накапливаются проблемы, связанные с практическим выполнением требований Стандарта о соответствии образовательной среды особенностям развития детей, в связи с чем возникают вопросы о терминологическом значении таких употребляемых понятий как тип и категория детей, социально-нормативные возрастные характеристики обучающихся и т.п. При этом пока приходится чаще говорить о трактовке упомянутых и других терминов практическими работниками образования, чем о научно обоснованном определении их смысла.

Например, термин «тип детей» используется разработчиками различных документов и материалов преимущественно по отношению к дошкольникам *нормы возрастного развития* (другие названия: нормально развивающиеся дети, здоровые дети) и *обучающимся с ограниченными возможностями здоровья* (ОВЗ), которые имеют недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий, включая специальные образовательные программы, методы обучения и воспитания, специальные технические средства обучения и т.д. К лицам с ОВЗ относятся дети с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра и др.

В некоторых методических материалах упоминаются дети, которые занимают своеобразное промежуточное положение между первыми двумя типами дошкольников и обозначается такими терминами, как *дети с не ярко выраженными нарушениями в развитии*, дети с минимальными нарушениями в развитии, дети группы риска, дети с парциальными нарушениями в развитии и т.п. Известно, что эти дети нуждаются в *своевременной коррекционной помощи* с целью предотвращения дальнейшего усложнения нарушений в развитии.

Термин «*категория детей*» авторами нормативных и учебно-методических материалов нередко используется для обозначения среди дошкольников с ОВЗ детей с определённым видом нарушений в развитии, а так же детей, имеющих различный уровень одного и того же нарушения. Так, в примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой термин «категория» используется для обозначения групп детей, имеющих различный уровень нарушения зрения, слуха и т.д. (7).

Подводя итог обсуждению проблемы общих нормативно-правовых и научно-теоретических оснований вариативных образовательных сред дошкольных образовательных организаций можно сделать вывод, что если первые не просто обновлены, а фактически созданы заново, то вторые – по сути дела остались на уровне достижений последнего десятилетия ушедшего века. Особенно отстаёт научно-методическое обеспечение процесса развития вариативности образовательной среды дошкольных образовательных организаций. Отставание науки от образовательной практики может привести к ситуации, когда формализованные требования нормативных правовых документов превысят *некоторую предельную величину единообразия*, что усилит тенденцию к унификации образовательных систем, в противовес которой в не столь давние времена появилась, оформилась и реализовалась идея вариативности образования.

Анализ ФГОС дошкольного образования, примерных общеобразовательных программ дошкольного образования, а так же практики их реализации свидетельствует, что в настоящее время *разнообразии конкретных обликов образовательных сред образовательных организаций обеспечивается за счёт:*

- вариативности форм организации образовательной среды, связанной с расширением видового разнообразия дошкольных образовательных организаций;
- вариативности направлений развития типов и видов образовательных организаций;
- вариативности выбираемых дошкольными образовательными организациями примерных основных образовательных программ дошкольного образования;
- вариативности содержания разработанных в дошкольных образовательных организациях основных образовательных программ различной направленности;

- вариативности парциальных и иных программ, в том числе созданных самими педагогами дошкольных образовательных организаций;

- вариативности форм, способов, методов и средств реализации основной образовательной и других используемых в дошкольной образовательной организации программ;

- вариативности систем учебной и учебно-методической литературы;

- вариативности инструментария для диагностики индивидуального развития и образования детей;

- вариативности предметно-пространственного окружения детей;

- вариативности индивидуальных траекторий развития детей.

- вариативности финансовых, материально-технических и других элементов образовательной среды.

Всё сказанное позволяет сформулировать следующее определение: **вариативность образовательной среды** – это одна из её базовых характеристик, демонстрирующая определённое единое нормативное и научное основание и в то же время разнообразие конкретных обликов образовательных сред дошкольных образовательных организаций, обеспечивающих создание условий социализации и индивидуализации детей, выполнение нормативных требований к организации дошкольного образования и удовлетворения многообразных образовательных потребностей субъектов дошкольного образования.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. В мире вариативного образования. Предисловие к книге В.А. Ясвина Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - С. 4-6.

2. Портянская Л.Л., Рябцев В.К., Слободчиков В.И. (1997) Принцип вариативности в образовании // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. – М.: ИПИ РАО, 1997. – С. 56-71.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утверждён приказом Минобрнауки от 17 октября 2013 №1155

4. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика. – СПб: Питер, 2007. – 352 с.

5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

6. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. Изд. центр «Академия», 2008.

7. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика синтез, 2014.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 36

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Материалы международной научно-практической конференции
**«Интеграционные процессы как фактор модернизации
образования в России»**
16 апреля 2016 г.

Москва НОУ ВО «СФГА»

Верстка: Семенов Д.В.
Составители Юсупов В.З., Чумакова И.В.

Подписано в печать 03.03.2017. Заказ №10.
Формат 60X90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Arial.
Печ.л. – 10,75 Тираж – 500 экз.

НОУ ВО «СФГА».
109383 г. Москва, ул. Шоссейная, д. 90 стр. 17.
Тел (495) 741-56-84.
Email: info@sfga.ru.

ООО «Вариант».
115093, Москва, ул. Б. Серпуховская, д. 44, оф 19.
Email: a1605@mail.ru.

Отпечатано в ООО «Вариант».
115093, Москва, ул. Б. Серпуховская, д 44, оф. 19.