

№ 4 (36) 2014 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Вестник педагогических инноваций

Новосибирск

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия:

Алтыникова Н. В., главный редактор, канд. пед. наук, проректор по стратегическому развитию НГПУ;

Безродная Л. В., зам. главного редактора, канд. мед. наук;

Барматина И. В., канд. пед. наук;

Кошман Н. В., канд. пед. наук;

Кохан Н. В., канд. пед. наук;

Кардаш Я. А., канд. пед. наук

Редакционный совет:

Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);

Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);

Жафьяров А. Ж., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);

Ковалёва Т. М., д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);

Лопаткин В. М., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);

Мирошеченко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);

Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);

Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Фиофанова О. А., д-р пед. наук, проф. (Москва);

Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);

Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Чернышова О. Н. Информационно-коммуникационная компетентность учителя начальных классов в условиях внедрения ФГОС начального общего образования.....	5
Акимова Л. А. Мониторинг качества образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности: проектирование, реализация.....	11
Догуревич О. А., Филатова О. М., Савина Л. Н. К вопросу о формировании последовательности преподавания дисциплин в процессе подготовки преподавателя ОБЖ.....	16
Филанковский В. В., Лесняк Т. В. Практико-методическая подготовка будущих учителей безопасности жизнедеятельности.....	20
Филатова О. М. Особенности подготовки преподавателя-организатора ОБЖ в Пензенском государственном университете....	23
Ширшов В. Д., Блинов Д. И. Современные технологии профессионально-ориентированного обучения.....	27
Королев В. А. Применение дистанционной формы обучения в повышении квалификации преподавателей ОБЖ.....	30
Матвеева О. М., Матвеев В. С., Рева В. А. Практика прикладного бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности».....	36
Матвеева О. М., Матвеев В. С. Рева В. А. Особенности проведения практики по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности».....	40
Лысова Н. Ф., Кадушкина А. Ю. Некоторые аспекты санитарно-гигиенической безопасности образовательных организаций... ..	44

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Старцева Е. Е. Аналитический обзор результатов анкетирования молодых педагогов Таштагольского района Кемеровской области.....	48
--	----

CONTENS

INNOVATIVE ASPECTS OF TEACHER TRAINING

Chernyshova O. N. Information and communication competency primary school teacher in the conditions of implementation of gef primary general education.....	5
Akimova L. A. Monitoring the quality of the educational results of training pedagogical personnel in the region of health-saving and safety of the vital activity: design, the realization.....	11
Dogurevich O. A., Filatova O. M., Savina L. N. To a question about the formations of the sequence of the teaching of disciplenes in the process of training the instructor of safety of vital activity.....	16
Filankovskiy V. V., Lesnyak T. V. Practice-systematic training of the future teachers of safety of vital activity	20
Filatova O. M. Special features of training the instructor-organizer of basics of vital functions safety at the Penza state university... ..	23
Shirshov V. D., Blinov D. I. Contemporary technologies of the professional-oriented instruction.....	27
Korolev V. A. The application of a remote form of instruction in an increase in the qualification of the instructors of basics of life safety.....	30
Matveeva O. M., Matveev V. S., Reva V. A. Practice applied bachelor degree in areas of training 44.03.01 “Pedagogical education”, profile is “Safety of vital functions”... ..	36
Matveeva O. M., Matveev V. S., Reva V. A. Features of realization of practice to direction of preparation 44.03.01 “Pedagogical education”, profile is “Safety of vital functions”.....	40
Lysova N. F., Kadushkina A. Y. Some aspects of health and hygiene safety of the educational organizations.....	44

SOCIOLOGY OF EDUCATION

Startseva E. E. Analytical review of results of questioning of young teachers of the Tashtagolsky area of the Kemerovo region... ..	48
--	----

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Буковцова Н. И., Ремезова Л. А., Любимова О. П., Хапёрская Ю. В. Процедура разработки образовательных программ подготовки кадров к освоению новых технологий инклюзивной практики.....	55
Карташова И. В., Серeda А. А. Совместная деятельность педагога-психолога и социального педагога по развитию учебно-познавательных мотивов у детей младшего школьного возраста в условиях проведения диагностико-коррекционно-развивающих занятий.....	64
Погутца Н. С., Арзыбова О. В. Коррекция социальных стереотипов учителей инклюзивного образования по отношению к детям с ОВЗ.....	69
Терентьева Н. П. Глубинно-психологическая тематика просвещения педагогов инклюзивной практики.....	75
Чушева Н. А., Сурнина М. В. Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования.....	80
Яковенко Т. Д. Профессионально-личностная позиция руководителя как условие развития инклюзивного образования.....	86
Ларионова С. А. Особенности логопедического сопровождения первоклассников, испытывающих трудности формирования процессов письма и чтения, в условиях проведения диагностико-коррекционно-развивающих занятий.....	91
Плиткина С. М. О роли индивидуального внимания и дифференциации обучения в учреждениях общественного воспитания для детей и подростков.....	96
Перечень статей, опубликованных в № 1–4 2014 г.	103

INNOVATIVE PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION

Bukovtsova N. I., Remezova L. A., Lyubimova O. P., Haperskaya Yu. V. Procedure for development of educational training programmes to development of new technologies inclusive practices.....	55
Kartashova I. V., Sereda A. A. Joint activities of the teacher-psychologist and social pedagogue for the development of educational-cognitive motives in children of primary school age in providentiality-correctional-developing practice.....	64
Pogutca N. S., Arzybova O. V. Social stereotypes correction of inclusion education teachers to children with special needs.....	69
Terentyeva N. P. Depth psychological education teachers inclusive practices.....	75
Chuesheva N. A., Surnina M. V. Organization and content of psychopedagogical support inclusive education teachers.....	80
Yakovenko T. D. Professionally-personal stand of the leader as the condition of development of inclusive education.....	86
Larionova S. A. Features of logopedic maintenance of first-formers experiencing difficulties in forming of the process of writing and reading in conditions of carrying out diagnostic-correctional-developing lessons.....	91
Plitkina S. M. On the role of individual attention and differentiated instruction at public education for children and teenagers.....	96
List of articles 2014, № 1-4	103

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378+372.3/4+004

О. Н. Чернышова

*(канд. биол. наук, доц. кафедры педагогики и методики
начального образования, ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Начальные классы Новосибирской области еще недостаточно обеспечены средствами ИКТ, необходимыми для реализации требований ФГОС. Лишь 10 % педагогов владеют навыками разработки электронных дидактических материалов в SMART Notebook, тогда как интерактивные доски есть в 63 % классов. Требуется дополнительная подготовка учителей в области новых компьютерных и мультимедиа технологий, предоставляющих широкие возможности подготовки дидактических материалов и проведения учебных занятий при условии соблюдения норм СанПиН к использованию в учебном процессе средств ИКТ.

Ключевые слова: ИКТ в начальном образовании, информатизация образовательного процесса, возможности ПО SMART Notebook, здоровьесберегающие требования к организации мультимедиа урока в начальной школе.

O. N. Chernyshova

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCY PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF GEF PRIMARY GENERAL EDUCATION

Elementary classes Novosibirsk region still not provided ICT tools needed to implement the requirements of GEF. Only 10 % of teachers have the skills to develop electronic teaching materials in SMART Notebook, while interactive whiteboards have a 63 % of classes. Require additional training of teachers in the field of new computer and multimedia technology, providing opportunities of training of teaching materials and conduct training sessions subject to the rules SanPin for use ICT tools in the educational process.

Keywords: ICT in primary education, computerization of the educational process, the capabilities of the SMART Notebook, School health requirements for the organization of multimedia lesson in elementary school.

Принятый в 2009 г. федеральный государственный стандарт начального общего образования требует от учителя умения использовать информационные технологии в обучении младших школьников при условии сохранения и укрепления фи-

зического и духовного здоровья обучающихся [7]. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: «активное использование речевых средств и средств инфор-

мационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач» [7, с. 8], а также «использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности» [7, с. 9].

Осуществлять образование, соответствующее этим требованиям, может лишь учитель, обладающий необходимыми квалификационными требованиями, перечисленными, в частности, в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» [2]. Учитель должен осуществлять обучение и воспитание учеников, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы, а это возможно только при профессиональном владении соответствующими методиками подготовки дидактических материалов и проведения учебных занятий с использованием компьютерных технологий.

В соответствии с ФГОС начального образования, функционирование информационной образовательной среды обеспечивается средствами ИКТ и квалификацией использующих ее работников.

Степень обеспеченности начальных классов Новосибирска и Новосибирской области средствами и технологиями, позволяющими осуществлять необходимый по ФГОС уровень информатизации образовательного процесса, мы попытались

выяснить методом анонимного анкетирования. Опрос учителей начальных классов и студентов 5-го курса НГПУ, обучающихся специальности «Педагогика и методика начального образования», проходивших педагогическую практику в 2013–2014 учебном году, показал следующие результаты.

Из 40 классов в 85 % имеются компьютеры, в 68 % есть мультимедийный проектор. Около 63 % кабинетов начальной школы оборудованы интерактивными досками и программным обеспечением SMART Notebook или (гораздо реже) MimioStudio. Число таких классов постепенно увеличивается. Пока очень мало в школах используются SMART-столы. Это всего 1–2 школы г. Новосибирска. По крайней мере, опрошенные учителя это устройство не использовали. Среди учителей начальных классов 22 % пользуются для проведения тестирования в своих классах пультами для дистанционных опросов, 27,5 % классов оборудованы документ-камерами, через которые демонстрируются различные натуральные объекты и иллюстрации.

Учителя начальных классов по-разному владеют программным обеспечением к этому оборудованию, необходимым для его полноценного использования. Они, как правило, умеют пользоваться текстовым редактором Word и применяют его на уроках. 42,5 % учителей показывают на ИТ-доске текстовые документы, подготовленные в Word.

Все педагоги, в классах которых есть компьютер, мультимедийный проектор и интерактивная доска, используют их в основном для показа электронных презентаций через программу Power Point. До недавнего времени она вполне удовлетворяла учителей.

Однако мультимедиа технологии продолжают развиваться, а программное обеспечение совершенствоваться. К очень привлекательному в этом смысле можно отнести программное обеспечение (ПО) SMART Notebook, Response/Senteo. Оно открыло новые возможности не только

для демонстрации изображений или текста, но и в корне изменило подход к построению урока. ИТ-доска и входящее в комплект программное обеспечение позволяет создавать и проводить интерактивные занятия, синхронное тестирование группы учеников и т. п. Однако лишь 10 % педагогов владеют навыками разработки электронных дидактических материалов в ПО SMART Notebook.

Качество образования в наше время зависит и от обеспеченности образовательного учреждения учебниками и (или) учебниками с электронными приложениями, учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы начального общего образования. Образовательное учреждение должно также иметь доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), в том числе размещенным в федеральных и региональных базах данных ЭОР [7].

По нашим данным, 35 % учителей пользуются готовыми интерактивными занятиями на CD и DVD-дисках из серии «Библиотека Кирилла и Мефодия» или другими электронными образовательными ресурсами, полученными с Интернет-сайтов, предоставляющих свободный доступ к такого рода материалам. К ним, например, относятся сайт образовательного портала «Мой университет» (<http://moi-amour.ru/>), <http://www.smarttech.com/> и др. На этих сайтах размещают лучшие разработки учителей. Существуют также печатные издания методической литературы, сопровождаемые дисками с электронными образовательными ресурсами. Как правило, такие материалы разработаны на основе программы Power Point [5; 6].

Новые информационные технологии обеспечивают интеграцию различных типов учебной информации, а благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся, способствуют повышению их мотивации к учению. Немаловажным при этом является их коррекционная направленность. Так, интерактивная доска помогает сочетать на прак-

тике такие традиционные методы обучения, как наглядный и практический. Например, было доказано, что у учащихся с недостатками в умственном развитии при опоре на наглядность в памяти остается 37 % информации, а при практическом – до 70 % информации [4].

Педагоги отмечают также возникновение психологически комфортной образовательной среды при выполнении заданий на интерактивной доске, а также некоторых дополнительных технических средствах, таких, как SMART-стол, сенсорная панель «Солнышко», которые в настоящее время чаще используют в дошкольных учреждениях. Если на первых этапах обучения задания, иллюстрации, динамические изображения, выведенные на интерактивную доску, лишь концентрируют внимание учеников, в дальнейшем наблюдается снятие психологической напряженности при обучении, возрастает интенсивность учебного процесса.

Методически грамотно подготовленные задания с использованием различных функций ПО SMART Notebook способствуют овладению логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации объектов по определенным признакам, установлению аналогий и причинно-следственных связей, верной последовательности событий, отнесению информации к известным понятиям. А это уже обязательные требования ФГОС начального образования.

Интерактивная доска используется и как заменитель привычной педагогам учебной доски с мелом, исключая распространение в классе известковой пыли. ПО позволяет писать и рисовать разноцветными линиями разной толщины. Готовые графические элементы: стрелки, прямые линии, геометрические фигуры можно выбирать из коллекции и вставлять на страницу.

Большая коллекция рисунков, фонов, интерактивных средств и 3D-объектов дает возможность создавать разнообразные по оформлению, набору методических приемов и дидактическому содержа-

нию занятия. В состав галереи SMART Notebook входят также наборы шаблонов для тестовых заданий разных форм (файлы Adobe Flash Player). Разные типы таких заданий направлены на использование различных мыслительных операций.

С помощью средств записи страницы учитель может создать небольшой файл с динамическим преобразованием изображений, – своего рода мультфильм дидактического содержания. Есть также возможность создавать звуковые файлы и использовать их в дальнейшем при подготовке сопровождения к уроку [1]. В коллекции изображений имеется немало готовых элементов, сопровождаемых звуковыми эффектами (например, голосами животных, звучанием музыкальных инструментов), пояснениями. Их нетрудно создать самостоятельно, подобрав нужное изображение и соединив его средствами программы со звуковым файлом в mp3-формате. Готовые обучающие фрагменты по химии, физиологии человека, географии и др. в SMART Notebook сопровождаются речевыми пояснениями (в имеющихся версиях ПО пока лишь на английском языке).

Порой необходимо скрыть часть экрана или весь экран во время урока. Эту функцию в ПО SMART Notebook выполняет инструмент «Шторка» (затенение экрана). Она же может использоваться для разработки кроссвордов с помощью таблиц.

Эти и многие другие возможности программы применяют учителя начальных классов, освоившие технологию работы с ПО SMART и соответствующими техническими средствами. Лучшие свои разработки они могут выложить в сети Интернет, например, на сайте <http://www.smarttech.com/>, представить на регулярно организуемых конкурсах по ИКТ в образовании.

Преимуществ в использовании на уроках мультимедийных технологий, по сравнению со статичными изобразительными средствами и учебными пособиями на печатной основе много. Но нельзя забывать, что существуют определенные ограничения в применении этих средств обучения. Известно, что чрезмерно длительное их использование наносит вред зрению. Статичная поза при работе за компьютером вызывает перенапряжение некоторых групп мышц, ведущее к развитию заболеваний суставов и позвоночника.

С целью предотвращения отрицательных последствий для здоровья детей учитель, планируя урок, должен учитывать санитарно-эпидемиологические правила и нормативные требования к длительности непрерывного использования в учебном процессе средств информационно-коммуникационных технологий (см. табл.) [3].

Таблица

Длительность непрерывного применения различных средств информационно-коммуникационных технологий на уроках*

Клас-сы	Максимальная непрерывная длительность (мин.)					
	Просмотр статических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения	Просмотр телепередач	Просмотр динамических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения	Работа с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой	Прослушивание аудиозаписи	Прослушивание аудиозаписи в наушниках
1–2	10	15	15	15	20	10
3–4	15	20	20	15	20	15
5–7	20	25	25	20	25	20
8–11	25	30	30	25	25	25

*Согласно «Санитарно-эпидемиологическим требованиям к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» 2011 г.

Оптимальное количество занятий с использованием компьютера для обучающихся в I–IV классах в течение учебного дня – 1 урок.

Не всегда соблюдаются следующие требования:

- изображение на экране монитора должно быть четким, контрастным, не иметь бликов и отражений рядом стоящих предметов;

- расстояние от глаз до экрана компьютера должно быть не менее 50 см;

- одновременно за компьютером должен заниматься один обучающийся;

- если все-таки несколько учеников одновременно наблюдает за изображением на индивидуальном мониторе, время наблюдения не должно превышать 5 минут.

После использования средств информационно-коммуникационных технологий, связанных со зрительной нагрузкой, необходимо проводить комплекс упражнений для профилактики утомления и пересыхания слизистой оболочки глаз. Один из таких комплексов упражнений предлагается в «Санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» [3].

В некоторых школах Новосибирска используют с этой же целью нанесенный на потолок или стену комплекс линий, вдоль которых следует направлять взгляд для снятия зрительного напряжения.

В конце урока с использованием средств ИКТ необходимо проводить физические упражнения для профилактики общего утомления. Нередко их проводят под музыку. А возможность использования анимации позволяет создавать веселые презентации с подвижными фигурками животных или других объектов природы, привлекающие внимание детей и повышающие их интерес к выполнению упражнений. Вновь обратимся к постановлению Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 июня 2011 г. № 85 [3]. В нем предлагаются комплексы упражнений для

улучшения мозгового кровообращения, снятия утомления с плечевого пояса и рук, снятия утомления с туловища. Важно также включать в ход занятий в начальных классах упражнения для мобилизации внимания. Физминутки общего воздействия комплектуются из упражнений для разных групп мышц с учетом их напряжения в процессе деятельности.

Таким образом, при всех положительных сторонах использования информационных технологий на уроках действительно высоких результатов в обучении можно достичь лишь при разумном сочетании работы детей с мультимедийными средствами, компьютером и обеспечением нормального физического развития школьников.

Список литературы

1. Горюнова М. А., Семенова Т. В., Солоневичева М. Н. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе: учебное пособие для вузов, работников учреждений постдипломного образования, реализующих проф. образовательные программы подготовки и повышения квалификации педагогов. СПб.: БВХ-Петербург, 2010.

2. *Об утверждении* Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 12.11.2014).

3. *Об утверждении* СанПиН 2.4.2.2883-11 «Изменения № 1 к СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»» [Электронный ресурс]: Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 июня 2011 г. № 85 г. Москва. URL: <http://www.rg.ru/2011/12/16/shkoly-site-dok.html> (дата обращения: 15.11.2014).

4. *Росторгуева Т. В.* Роль и значение интерактивной доски в формировании пространственно-временных представлений у умственно отсталых учащихся на уроках истории России. URL: <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/rol-i-zna-chenie-interaktivnoy-doski-v-formirovani> (дата обращения: 12.11.2014).

5. *Уроки окружающего мира с применением информационных технологий: 4 кл.: метод. пособие с электронным приложением: книга + диск / И. А. Вывич, А. В. Гаврилова, И. А. Галкина [и др.]; сост. Е. С. Галанжина. М.: Планета, 2010. + 1 CD-R: Уроки окружающего мира: 4 класс: мультимедийное приложение к урокам: диск содержит выпол-*

ненные в программе Power Point презентации, интерактивные плакаты, тренажеры и модули для работы на уроках.

6. *Уроки окружающего мира с применением информационных технологий: 1–3 кл.: метод. пособие с электронным приложением: книга + диск / С. А. Арженовская, Т. В. Белых, С. В. Братченко [и др.]; сост. Е. С. Галанжина. М.: Планета, 2010. + 1*

CD-R: Уроки окружающего мира: 1–3 классы: мультимедийное приложение к урокам: диск содержит выполненные в программе Power Point презентации, интерактивные плакаты, тренажеры и модули для работы на уроках.

7. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2009.*

УДК 378+61

Л. А. Акимова

*(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности
и методики обучения безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический
университет», г. Оренбург)*

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ, РЕАЛИЗАЦИЯ

В статье представлены результаты осмысления проблемы мониторинга качества образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности. Отражено понимание постановки проблемы; представлен компетентностный подход к отбору содержания профессионального образования в выделенных аспектах; выявлена взаимосвязь требований «стандарт – содержание подготовки педагога – требования современной школы», необходимость разработки критериально-оценочной базы.

Ключевые слова: мониторинг, качество, образовательные результаты, здоровьесбережение, безопасность.

L. A. Akimova

MONITORING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL RESULTS OF TRAINING PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE REGION OF HEALTH-SAVING AND SAFETY OF THE VITAL ACTIVITY: DESIGN, THE REALIZATION

The article presents the results of the comprehension problems of monitoring the quality of educational outcomes teacher training in the field of health and safety. Reflected: understanding the problem; competence-based approach to the selection of the content of professional education in selected aspects; the relationship of the requirements of the standard contents of the training of teacher – requirements of the modern school", the need to develop criterion-referenced strategy evaluation framework.

Keywords: monitoring, quality, educational outcomes, health care, security.

Актуализация проблемы подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности обусловлена необходимостью воспроизводства жизнеспособного населения. Проблема находит отражение в нормативных документах, которые фиксируют усиление и систематизацию требований к здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности образовательных организаций [8]. Ключевой фигурой обеспечения безопасности, со-

хранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования культуры здорового и безопасного образа жизни субъектов образовательного процесса выступает педагог, способный качественно и эффективно осуществлять профессиональные функции с точки зрения здоровьесберегающей педагогики [3].

Согласно ФГОС общего образования вне зависимости от профиля подготовки у будущего педагога должна быть сформирована готовность к:

– соблюдению гигиенических норм и требований к организации и объему учебной и внеучебной нагрузки обучающихся;

– использованию методов и методик обучения сообразно возрасту и индивидуальным особенностям учащихся;

– использованию инноваций в учебно-воспитательном процессе без ущерба здоровью и безопасности участников образовательного процесса;

– соблюдению требований к использованию ТСО;

– учету индивидуальных особенностей развития обучающихся при осуществлении деятельности по индивидуальным программам под наблюдением медицинских работников для детей с ослабленным здоровьем и с ОВЗ;

– формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся средствами преподаваемого предмета на уроках и во внеурочной деятельности.

В выделенном контексте у будущего педагога должны быть сформированы [1]:

– ценностные ориентации (жизнь, здоровье, безопасность), мотивы для обеспечения здоровья, формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающегося средствами предмета при осуществлении профессионально-педагогической деятельности;

– знания о:

- сущности категорий «здоровье», «безопасность»; путях и способах сохранения, укрепления, наращивания и экономного расходования здоровьесберегающего потенциала, обеспечении личной и коллективной безопасности;

- путях и способах создания условий для интериоризации школьниками ценностей жизни, здоровья, безопасности;

- педагогических технологиях, формах и средствах приобщения учащихся к здоровому, безопасному, способствующему саморазвитию образу жизни;

- здоровьесбережении, формировании культуры здорового и безопасного

образа жизни посредством предметного содержания и во внеурочной деятельности;

– организационно-управленческие умения: конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические, рефлексивные. Проявляется вся группа умений в действиях и операциях:

- по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства в школе, при проведении уроков и внеурочных мероприятий;

- по интериоризации школьниками ценностей здоровья и безопасности средствами предмета и внеурочной деятельности (сопргая цели образования со здоровьесбережением и здоровьесформированием);

- по проектированию и реализации программ и проектов формирования культуры здорового и безопасного образа жизни школьников, в том числе профилактической работе, пропаганде;

- по обеспечению безопасности учащихся в ОУ в условиях возможного возникновения опасной ситуации.

Достижение этого возможно на основе проектирования и реализации мониторинга образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности, поскольку он осуществляется на основе понимания объективных закономерностей и прогностично заданных целей в реальном образовательном процессе и тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления – целями, прогнозами, решениями, организацией и исполнением педагогической деятельности, коммуникацией и коррекцией [7].

Вместе с тем, в настоящее время в системе педагогического образования существует проблема осуществления систематического мониторинга качества образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности. Мероприятия по обеспечению качества зачастую ограничиваются вве-

дением в вариативную часть профессиональной подготовки будущих педагогов специальных дисциплин, таких как «Здоровый образ жизни», «Здоровьесберегающие технологии» и т. п., в отрыве от методики преподавания профильного предмета, педагогической практики. Несмотря на растущее понимание значения качества образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности, в учебных планах, УМК дисциплин, программах педагогической практики подготовка педагога наблюдается недостаточное отражение современных представлений об учителе, способном осуществлять профессиональную деятельность здоровьесформирующей направленности, востребованную экономикой, гражданским обществом, современной школой [2].

В этой связи для проектирования и реализации системы мониторинга качества образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности мы рекомендуем принятие следующих мер.

1. Понимание постановки задачи повышения качества образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности. В понимании содержательной характеристики данной категории, на наш взгляд, необходимо сконцентрироваться на конкретных аспектах качества, например, актуальности и значимости для потребностей современной экономики, общества, современной школы; ориентации профессионального образования на гибкость, самостоятельность, инициативность и инновационность выпускников – будущих педагогов. Поэтому в выделенном контексте целесообразно говорить о придании педагогическому образованию новых качественных характеристик: междисциплинарный интеграционный характер, открытость, ориентация на потребителя (человек, школа, государство).

2. Определение ведущих подходов к отбору содержания профессионального образования в части здоровьесберегающей и здоровьесформирующей направленности, формирование его целевых приоритетов и как следствие – прогнозирование ожидаемых результатов. В контексте цели подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности наиболее перспективным является компетентностный подход к отбору содержания профессионального образования. Основным результатом деятельности учреждения педагогического образования должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а система компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. В логике обозначенного подхода компетентность педагога в области здоровьесбережения и обеспечения безопасности жизнедеятельности понимается как интегративное качество личности профессионала, которое включает не только представление о квалификации, но и освоенные индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности по сохранению, укреплению здоровья, обеспечению безопасности, формированию культуры здорового и безопасного образа жизни субъектов образовательного процесса.

3. Установление четкой связи требований стандартов, содержания учебных программ подготовки педагога с требованиями современной школы к его квалификации и функциональной деятельности. Анализ квалификационных требований к учителю в примерных основных образовательных программах общего образования, результатов подготовки по программам ФГОС ВПО (ВО) педагогического образования, профессионального стандарта педагога [4, с. 581; 6] свидетельствует о недостаточной согласованности требований к подготовке педагога с требованиями к системной здоровье-

формирующей деятельности в образовательных организациях. Перспективным в этом направлении, на наш взгляд, является проектирование содержания педагогического образования на межпредметной интеграции в процессе подготовки педагога с ориентацией на требования современной школы к специалисту, способному осуществлять профессиональную деятельность по здоровьесбережению и обеспечению безопасности обучающихся, что является материалом для разработчиков оценочных материалов. В вузах необходимо наладить систематический сбор и анализ данных о реальных результатах и долгосрочных социальных эффектах в данном направлении, разработать более совершенные показатели (во взаимодействии всех заинтересованных структур), а также инструменты их оценки. На базе ФГОС ВПО (ВО) необходимо инициировать разработку и внедрение учебных материалов профессионально-предметной подготовки будущего учителя здоровьесберегающей направленности (программ курсов, УМК, учебных пособий, учебников и т. д.) на междисциплинарной интеграционной основе с методикой преподавания профильного предмета и педагогической практикой. Помимо применения традиционных методов контроля качества освоения учебных дисциплин (контрольные работы, зачеты, экзамены, тестовый контроль и т. д.), должна проводиться систематическая оценка уровня здоровьесберегающей компетентности студентов – будущих педагогов, способствующая их развитию на протяжении всего периода обучения в учреждении профессионального образования и позволяющая на ранних стадиях выявлять проблемы качества обучения, вносить коррективы в организацию и осуществление образовательного процесса.

4. Интеграция современных представлений об образовательных результатах подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и бе-

зопасности жизнедеятельности в триаду «стандарт – программа курса, УМК – педагогическая практика», обеспечивающая ее целостность и взаимообусловленность. Это позволит студентам применить теоретические знания в реальных жизненных ситуациях для решения нестандартных профессиональных задач, приобрести опыт предметной и здоровьесберегающей направленности. Необходимо особое внимание уделять формированию у будущих учителей умений целеполагания, прогнозирования, планирования, моделирования, проектирования, рефлексии профессиональной деятельности [5] с позиций здоровьесбережения и безопасности. Именно эти умения следует оценивать при прохождении студентами педагогической практики и при аттестации педагогов. При этом педагоги должны научиться работать с различным контингентом обучающихся, независимо от их социального статуса и состояния здоровья, не только с потенциальными «отличниками учебы», но и с обучающимися с особыми потребностями, а также с теми, чья учеба была прервана или носит неровный характер по причине хронического заболевания, семейных обстоятельств, психологического стресса и других причин.

В контексте обозначенных позиций в целях мониторинга качества образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности требуется разработка критериально-диагностической базы на федеральном, региональном, локальном уровнях, а также повышение ответственности образовательных организаций в выделенных императивах.

Список литературы

1. Акимова Л.А. Культура здорового и безопасного образа жизни учителя как основа формирования здоровья учащегося // Теория и практика общественного развития. 2014. № 4. С. 116–119.

2. *Акимова Л. А.* Подготовка будущего учителя к проектированию формирующих здоровье безопасных педагогических систем как социальная проблема // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 6. С. 162–165.

3. *Акимова Л. А.* Социокультурные предпосылки подготовки будущего учителя к формированию культуры здорового и безопасного образа жизни школьника // *European Social Science Journal*. 2013. № 10 (37). Т. 1. С. 84–92.

4. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

5. *Борытко Н. М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006.

6. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: Профессиональный стандарт: утв. приказом Мин-ва труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н). URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#xzz3Dxp2j133> (дата обращения: 21.09.2014).

7. *Подласый И. П.* Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2007.

8. *Akimova L.A., Lutovina E.E., Thyssen P.P.* Health forming education as the priority of Russian state education policy: essence, content, prospects // *Life Sci J*. 2014. 11(10s). P. 574–577.

УДК 372.016:613+378

О. А. Догуревич

(канд. биол. наук, доц. кафедры биологии, методики преподавания биологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза),

О. М. Филатова

(канд. пед. наук, доц. кафедры биологии, методики преподавания биологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза),

Л. Н. Савина

(канд. пед. наук, доц. кафедры биологии, методики преподавания биологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОБЖ

В статье описан опыт подготовки преподавателей-организаторов ОБЖ Пензенского государственного университета. Подготовка способствует осознанию основ сохранения собственного здоровья в процессе профессиональной деятельности, предполагает повышение уровня грамотности в области применения здоровьесберегающих образовательных технологий и формирование культуры здоровья учащихся.

Ключевые слова: преподаватель-организатор ОБЖ, здоровьесберегающие образовательные технологии, культура здоровья, преемственность в обучении.

O. A. Dogurevich, O. M. Filatova, L. N. Savina

TO A QUESTION ABOUT THE FORMATIONS OF THE SEQUENCE OF THE TEACHING OF DISCIPLINES IN THE PROCESS OF TRAINING THE INSTRUCTOR OF SAFETY OF VITAL ACTIVITY

The experience of the Penza state university of training instructors – the VABS (Vital activity basics security) organizers is described in the article. Preparation contributes the bases of the maintenance of its own health realization in the process of professional activity; assume literacy level increase in the field of health preservation educational technologies and formation of the students' health culture.

Keywords: the instructor-organizer of VABS, the health preservation educational technologies, the culture of health, succession in the instruction.

Формирование культуры безопасного поведения является актуальной задачей сегодняшнего дня, стоящей перед различными социальными институтами, прежде всего, школой, готовящей учеников к адаптации в постоянно изменяющейся окружающей среде, и педагоги-

ческими вузами, обеспечивающими подготовку учителей безопасности жизнедеятельности, которые будут преподавать курс ОБЖ школьникам и учащимся средне-специальных учебных заведений.

В Пензенском государственном университете подготовка преподавателей-

организаторов ОБЖ осуществляется с 2004 года. В настоящее время в вузе реализуется основная образовательная программа высшего профессионального образования бакалавриата по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» и профилю подготовки «Безопасность жизнедеятельности».

Выпускник, получивший образование по указанной программе, должен быть готов к выполнению большого комплекса профессиональных задач, в том числе к изучению возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектированию на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов (возможностей) их обучения, воспитания, развития; к организации обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области «Безопасность жизнедеятельности».

Для решения обозначенных выше задач необходимо, чтобы обучающиеся овладели набором знаний, умений и навыков в процессе изучения целого ряда дисциплин ОПОП. В первую очередь, это дисциплины, дающие представление о физических и психологических возможностях человека, его особенностях как биосоциального существа: «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Экология человека», «Экологическая физиология человека», «Психологические основы безопасности», «Основы медицинских знаний и медицина катастроф», «Основы здорового образа жизни», «Здоровье-сберегающая образовательная среда».

В процессе освоения данных дисциплин осуществляется разносторонняя подготовка будущих педагогов по вопросам сохранения здоровья участников образовательного процесса, в который окажется включенным сам выпускник-бакалавр. Такая подготовка способствует осознанию основ сохранения собственного

здоровья в процессе профессиональной деятельности, предполагает повышение уровня грамотности в области применения здоровьесберегающих образовательных технологий и формирование культуры здоровья учащихся.

Освоение перечисленных дисциплин должно способствовать формированию специфического комплекта компетенций, входящих в состав общего большого набора, состоящего из 16 общих компетенций, 18 профессиональных компетенций, а также из 8 специальных компетенций, которые определяются профилем подготовки. Студент, прошедший промежуточную аттестацию, должен:

- использовать знания о современной естественно-научной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;

- быть готовым к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности;

- уметь ориентироваться в теории и стратегии развития безопасности жизнедеятельности человека;

- уметь выявлять отклонения от функционального состояния и нормальной жизнедеятельности обучающихся;

- владеть методиками сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования идеологии здорового образа жизни;

- знать основы формирования культуры безопасного поведения и применять элементы культуры безопасности для обеспечения безопасности детей и подростков;

- обладать знаниями, умениями и навыками оказания первой помощи пострадавшим.

Одним из условий формирования целостного мировоззрения, взаимосвязи между представлениями, понятиями, умениями и навыками является преем-

ственность в обучении. Она способствует осознанию основных идей и позволяет установить связи с другими предметами, а также помогает глубокому осмыслению и лучшему запоминанию изучаемого материала.

Проблемы преемственности можно решить путем создания непрерывности в процессе обучения, разработки программ дисциплин в едином концептуальном ключе, способном обеспечить органичную связь всех звеньев от начала и до конца изучения предметов. По мнению педагогов и методистов (В. Л. Дубинина, Д. Л. Коломиец, Л. Д. Санина), решение проблемы может быть успешным при определенных условиях: создание единого образовательного пространства в учебном учреждении; создание условий для сотрудничества между педагогами на всех ступенях данного образовательного учреждения, а также между образовательными учреждениями. Многолетний опыт работы позволяет нам сделать вывод: обеспечение преемственности связано с сохранением единых подходов к формированию и достижению целей обучения путем последовательного решения комплекса взаимосвязанных задач.

На наш взгляд, одной из основополагающих дисциплин в области подготовки бакалавров по профилю «Безопасность жизнедеятельности» является «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» – курс, ориентированный на обсуждение вопросов, связанных с особенностями функционирования организма человека как сложной динамической биологической системы и условиями сохранения здоровья. Мы рассматриваем эту дисциплину как теоретический и практический базис для дальнейшего освоения элементов ОПОП.

Целью освоения дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» является формирование системы знаний в области строения и функционирования организма человека в разные возрастные периоды для сохранения здоровья, в том числе, обучающихся в рам-

ках образовательного процесса (обоснование режима труда и отдыха учащихся, санитарно-технических норм детских учреждений, системы организации питания детей) [3].

Лишь получив базовые знания о жизнедеятельности организма в условиях, близких к оптимальным, логично начинать знакомство с факторами среды, которые могут изменять жизнедеятельность организма, т. е. выводить его за рамки нормального функционирования, а затем изучать меры профилактики и лечения патологических состояний в случае их возникновения и развития.

Этой логической цепочкой мы руководствовались при распределении дисциплин по семестрам в учебном плане по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» и профилю подготовки «Безопасность жизнедеятельности»: «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» – 1-й семестр; «Экология человека» – 2-й семестр; «Экологическая физиология человека», «Основы медицинских знаний и медицина катастроф» – 4-й семестр; «Основы здорового образа жизни» – 5-й семестр; «Здоровьесберегающая образовательная среда» – 8-й семестр. Освоению последней предшествует изучение общей методики обучения и воспитания ОБЖ в 5–7-м семестрах.

Преемственность в преподавании данных дисциплин в нашем вузе заключается не только в логичном, на наш взгляд, распределении их по семестрам, но и в том, что данные дисциплины ведут преподаватели одной многопрофильной кафедры биологии, методики преподавания биологии и безопасности жизнедеятельности. Это позволяет создавать наиболее благоприятные условия для совместной разработки программ дисциплин в едином концептуальном ключе.

Соблюдение преемственности и перспективности, т. е. единства, систематичности в обучении – залог эффективного усвоения знаний, приобретения прочных умений и навыков. Недооценка, невнимание, пренебрежение со стороны руковод-

ства вуза к вышеперечисленным требованиям, как и неумение обеспечить их выполнение, приводят к тяжелым последствиям, сказывающимся в дальнейшем в течение ряда лет, и зачастую к почти непреодолимым затруднениям.

Список литературы

1. *Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю.* Здоровьесберегающие педагогические технологии: УМК для магистрантов по направлению подготовки 050100.68 «Педагогическое образование». Новосибирск: НГПУ, 2012.

2. *Абаскалова Н. П., Ирхин В. Н., Маджуга А. Г.* Педагогика здоровья: новый этап развития: коллективная монография. Стерлитамак: Фобос, 2014.

3. *Догуревич О. А.* Возрастная анатомия, физиология и гигиена: место дисциплины в структуре бакалавриата, особенности преподавания дисциплины на разных факультетах // Образование XXI века: проблемы, решения, перспективы развития: сборник статей / под ред. Н. С. Чернецовой, Г. Б. Новосельцевой, Н. В. Рассказовой. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2012. С. 61–63.

В. В. Филанковский

(д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой теории и методики безопасности жизнедеятельности, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь),

Т. В. Лесняк

(ст. преп. кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь)

ПРАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности. Отмечается, что эффективность обучения ОБЖ во многом определяется уровнем понимания учащимися возможностей практического применения и использования изучаемого материала. Основными задачами дисциплины являются формирование профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для преподавания курса ОБЖ, с учетом особенностей методики обучения различных возрастных групп.

Ключевые слова: методика подготовки будущих учителей, методика обучения, содержание ОБЖ, программы обучения.

V. V. Filankovskiy, T. V. Lesnyak

PRACTICE-SYSTEMATIC TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF SAFETY OF VITAL ACTIVITY

In the article questions of training the future teachers of safety of vital activity are examined. It is noted that the effectiveness of instruction is in many respects determined by understanding level by the students of the possibilities of practical application and using the studied material. The basic tasks of discipline are the formation of the professional-pedagogical knowledge of skills and habits, the necessary for the teaching of course, and special features of the procedure of the instruction of different age classes.

Keywords: the procedure of training future teachers, the procedure of instruction, the content of safety of vital activity, training program.

В жизни и деятельности современного человека очень часто возникают ситуации, способные нанести ему физический, моральный либо материальный ущерб. Именно с этими явлениями и процессами, а также способами защиты от их поражающих факторов призван ознакомить учащихся курс ОБЖ. Исходя из этого, мы можем определить данный предмет как синтез смежных наук: географии, биологии, химии, медицины, физической культуры, военного дела.

Необходимо учитывать, что специфика данного предмета предусматривает изучение не столько самих процессов и явлений, включая механизмы их возникновения и территориальность распространения, сколько возможности явления или процесса нанести вред населению, экономике региона. Ключевой задачей курса является формирование знаний о способах защиты и самоспасения при действии указанных факторов.

Следовательно, можно констатировать значительные отличия содержания курса ОБЖ от курсов других школьных дисциплин, а значит, отличия будут в структуре курса и формах организации изучаемого материала.

Эффективность обучения ОБЖ во многом определяется уровнем понимания учащимися возможностей практического применения и использования изучаемого материала. Для реализации данной цели учитель ОБЖ должен не обладать набором поверхностных знаний и умений, а глубоко разбираться в содержании всех разделов, входящих в программу курса ОБЖ, разрабатывать дидактические материалы, задания, способствующие активизации интеллектуальной и практической деятельности учащихся, владеть инновационными методами ведения занятий.

В настоящее время накоплен большой опыт методической подготовки будущих учителей. Однако методика преподавания основ безопасности жизнедеятельности как наука и как учебная дисциплина находится на этапе формирования и активного развития, так как педагогические вузы России лишь сравнительно недавно по отношению к другим дисциплинам приступили к подготовке учителей ОБЖ.

Основными факторами, которые нужно учитывать в методической подготовке будущих учителей ОБЖ в современных условиях, являются, на наш взгляд, следующие:

– разработка концепции непрерывного обучения безопасности жизнедеятельности с учетом изменения структуры школы (начальная школа, основная, старшие классы средней школы);

– необходимость личностно-ориентированного подхода в обучении ОБЖ в процессе методической подготовки выпускников педвузов;

– необходимость формирования профессиональной и психологической готовности к преподаванию ОБЖ не толь-

ко в общеобразовательных, но и в инновационных образовательных учреждениях (колледжах, лицеях, гимназиях);

– наличие нескольких альтернативных вариантов программ по курсу ОБЖ;

– возможность разработки и широкого применения на практике индивидуальных и авторских программ в рамках образовательного стандарта с целью поиска эффективных форм, методов и средств обучения с учетом региональных особенностей;

– необходимость использования в процессе обучения ОБЖ природных и специально оборудованных объектов;

– процесс информатизации образования, внедрение информационных технологий (например, специально разработанные обучающие компьютерные игры);

– отказ от прагматического подхода, прикладного характера обучения ОБЖ, ориентация на формирование культуры безопасности жизнедеятельности, положительной мотивации.

Исходя из этого, нами разработана программа курса «Теория и методика преподавания основ безопасности жизнедеятельности», которая включает кроме традиционных тем и такие, как «Инновационные процессы в подготовке учителя ОБЖ», «Методика разработки авторских учебных программ»; а также планирование, организацию и методику проведения «Дня защиты детей», пятидневных учебных сборов на базе воинских частей, соревнований «Школа безопасности». Кроме этого, программа включает в себя лабораторные и практические работы, учитывающие вышеперечисленные факторы методической подготовки будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности в современных условиях. Они призваны формировать умения и навыки практической деятельности, совершенствовать самоконтроль, формировать основные мыслительные операции (анализ, синтез, срав-

нение, абстрагирование и т. д.); приобщать к способам поиска знаний и развивать научное мышление и познание.

Основными задачами дисциплины являются формирование профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для преподавания курса ОБЖ, с учетом особенностей методики обучения различных возрастных групп.

Роль учителя ОБЖ в процессе подготовки подрастающего поколения неопределимо велика, так как от его профессионально-педагогических действий зависит жизнь и здоровье людей.

Список литературы

1. *Абаскалова Н. П.* Учебное пособие по «Теории и методике обучения БЖ». Новосибирск: Сиб. университет. издательство, 2008.
2. *Абаскалова Н. П., Акимова Л. А., Петров С. В.* Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: уч. пособие для студ. пед. вузов. Новосибирск; М.: АРТА, 2011.
3. *Филанковский В. В.* Единая государственная система предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций: учебное пособие. Ставрополь: Изд. СГУ, 2008.
4. *Филанковский В. В.* Безопасность жизнедеятельности: Основы подготовки учащихся к действиям в экстремальных ситуациях: монография. Ставрополь: Изд. СГУ, 2009.
5. *Филанковский В. В.* Социальная безопасность: теория и практика обеспечения: учебное пособие. Ставрополь: Изд. СГУ, 2011.

УДК 378+372.016:613

О. М. Филатова

(канд. пед. наук, доц. кафедры биологии, методики преподавания биологии и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ОРГАНИЗАТОРА ОБЖ В ПЕНЗЕНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье отмечена актуальность вопроса о подготовке специалистов в области воспитания культуры безопасности. Наиболее результативными, как показывает практика, являются занятия, выстроенные с использованием эффективной обратной связи. Подготовка к профессиональной деятельности в качестве преподавателя-организатора ОБЖ есть сложный многогранный процесс, происходящий в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: подготовка специалистов, воспитание культуры безопасности, обратная связь, педагогическая практика.

O. M. Filatova

SPECIAL FEATURES OF TRAINING THE INSTRUCTOR- ORGANIZER OF BASICS OF VITAL FUNCTIONS SAFETY AT THE PENZA STATE UNIVERSITY

In the article it is noted, which sharply stands a question about training of specialists in the region training the culture of safety. Most successful, as shows practice, are the occupations, built with the use of the effective feedback. Preparation for the professional activity as the instructor-organizer of vital activity basics security is the complex many-sided process, proceeding in accordance with the requirements of the professional standard of teacher.

Keywords: training specialists, training the culture of safety, feedback, pedagogical practice.

Одной из потребностей современного общества является потребность в подготовке к безопасной жизнедеятельности на всех этапах и во всех условиях существования человека как биосоциального существа. В связи с этим остро стоит вопрос о подготовке специалистов в области воспитания культуры безопасности, воспроизводимой и пополняемой сменяющимися поколениями.

Подготовка к профессиональной деятельности в качестве преподавателя-организатора ОБЖ есть сложный многогранный процесс, происходящий в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, вступающего в силу 1 января 2015 года и ФГОС

ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профилю «Безопасность жизнедеятельности».

Освоение образовательной программы, выстроенной на основе упомянутых выше документов, должно приводить к развитию опыта рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях; формированию ценности безопасного образа жизни; усвоению правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях с учетом региональных, этнокультурных особенностей; формированию опыта организации безопасной образовательной среды.

В процессе обучения у будущих специалистов в области безопасности жизнедеятельности должно быть сформировано представление об опасности как о свойстве материи; о неразрывном единстве любой деятельности и реализации комплексных опасностей в повседневной жизни (во время труда и отдыха), о способах обеспечения индивидуальной и коллективной безопасности, помощи себе и окружающим. Специфика процесса должна заключаться в рассмотрении различных аспектов безопасности личности в диалектической взаимосвязи с безопасностью общества и государства.

Освоение и присвоение комплекта необходимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков происходит в течение всего периода обучения в процессе освоения элементов всех учебных дисциплин и реализации обязательных и дополнительных аудиторных и внеаудиторных занятий с использованием разнообразных форм, методов и средств обучения. Наиболее результативными среди них, как показывает практика, являются занятия, выстроенные с использованием эффективной обратной связи:

- предусматривающие создание мультимедиа среды;
- предполагающие использование технологии «Методика развития критического мышления в процессе чтения и письма»; создание ЛОКов, написание синквейнов и составление памяток, игровое моделирование, решение ситуационных задач; психолого-педагогические тренинги;
- организованные в соответствии с принципом фасилитации, предусматривающие работу с использованием игровых и неигровых интерактивных методов взаимодействия.

Для закрепления полученных знаний о правилах безопасного поведения в современных условиях роста числа и вариантов опасностей различного происхождения, формирования навыков составления

алгоритмов и реализации безопасного поведения в опасных ситуациях, отработки элементов самоспасения и самообороны студенты проходят учебные (полевые) практики. Комплект практик в учебном плане ПГУ представлен следующим набором из шести элементов:

- полевая практика по природным опасностям;
- полевая практика по социальным и психологическим опасностям;
- учебная (полевая) практика по техногенным опасностям;
- учебная (полевая) практика по основам здорового образа жизни, медицинских знаний и медицине катастроф;
- учебная практика по военно-прикладным дисциплинам.

Прохождение указанных практик является необходимой основой для последующего прохождения педагогической практики, подготовки к итоговой аттестации.

С целью повышения уровня результативности практик, занятия проводятся в специально организованной среде при поддержке Главного Управления МЧС России по Пензенской области, управления МВД России по Пензенской области, Пензенского областного отделения ВДПО, Пензенского регионального центра медицины катастроф, Центра психологической помощи, военного комиссариата Пензенской области.

Особое место в подготовке преподавателя ОБЖ занимает педагогическая практика как неотъемлемая часть образовательного процесса в педагогическом вузе, эффективное средство подготовки специалистов, системообразующее звено между теоретической подготовкой будущих учителей и их практической деятельностью в общеобразовательных учреждениях.

Педагогическую практику студенты проходят в различных образовательных учреждениях г. Пензы и Пензенской области. В процессе прохождения практики студенты выполняют функции классного

руководителя, учителя-предметника и преподавателя-организатора. Осуществляют подготовку и проведение разнообразных обязательных и дополнительных занятий. Работают с отрядами ЮИД и ДЮП. Обеспечивают подготовку учащихся к различным этапам Всероссийской олимпиады школьников по ОБЖ, к соревнованиям по программе «Школа безопасности» и другим.

Особенность педагогической практики в том, что она, являясь практикой производственной, проводится в реальных условиях профессиональной деятельности, которая предполагает учебную, воспитательную, управленческую, коммуникативную, диагностическую, а также научно-исследовательскую работу.

Наряду с этапом формирования комплекта компетенций, предписанных стандартами, существует этап определения уровня и качества их освоения, который может быть организован разными способами.

Для измерения достижений мы используем методики субъективного шкалирования и самооценки компетентности, метод включенного наблюдения, интервьюирование, прогностические беседы, проективные диагностические методики, тесты-опросники характерных черт, объективные тесты с выбором ответа. Из опыта нашей работы можем заключить, что наиболее продуктивными являются игровое моделирование, анализ ситуаций и решение задач. В качестве примера приводим некоторые задания, апробированные нами в процессе преподавания различных дисциплин профессионального цикла.

• Задание 1. Объясните, почему говорят, что веник в грозу не выбрасывают.

• Задание 2. В соответствии с особенностями культуры безопасности, свойственной представителям северного, западного и восточного психотипа, опишите, как поступит американец, японец и северянин, если будет поставлена задача:

накормить одним единственным апельсином два десятка человек.

• Задание 3. Завершите предложение. «Мой дом – моя крепость, если...»

• Задание 4. Докажите, что «сказка – ложь, да в ней намек: добрым молодцам урок!»

• Задание 5. Почему «все есть яд и все есть лекарство...»? Как использовать это знание при организации безопасной образовательной среды?

• Задание 6. Изучите предложенные вам памятки и найдите неточности и ошибки. К каким последствиям может привести буквальное понимание и точное выполнение данных инструкций?

Актуальным для оценки качества подготовки преподавателя считаем введение в воспитательную работу педагогического института в составе университета профессионального конкурса «Шаг в профессию», состоящего из трех туров: проективного, практического и творческого.

Каждый тур предполагает выполнение определенного набора заданий. В первом (проектировочном) туре участникам конкурса необходимо продумать и грамотно оформить конспекты двух уроков с учетом канонов конкретной частной дидактики. В процессе практического тура конкурсанты воплощают в жизнь фрагмент урока по составленному конспекту. В творческом туре студенты создают и презентуют авторское внеклассное мероприятие по предмету. Общее руководство конкурсом осуществляет методическая комиссия, состав которой определяет декан факультета и председатель методической комиссии факультета. Оценивать работы конкурсантов призвано «профессиональное жюри», в состав которого входят методисты по предметам, психологи и педагоги, учителя школ, имеющие солидные профессиональные достижения.

Постоянно действующий конкурс «Шаг в профессию» призван повысить ка-

чество психолого-педагогической и методической подготовки студентов, выявить наиболее слабые места в подготовке учителей, отработать навыки подготовки, организации и проведения учебно-воспитательной работы по учебному предмету, наладить обмен опытом, выявить наиболее талантливых студентов в психолого-педагогических дисциплинах и методике преподавания конкретной частной дидактики.

Список литературы

1. *Даутова О. Б.* Профессиональная компетентность педагога-воспитателя (Содействие развитию Я-концепции школьника): учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
2. *Сластенин В. А., Тамарин В. Э.* Учебно-познавательные задачи и задания по теоретико-методологическим основам педагогики. М.: Изд-во МПГИ им. В. И. Ленина, 1990.
3. *Шмелькова Л. В.* Цель проективно-технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. 2002. № 4. С. 36–49.
4. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.

УДК 37.0+377

В. Д. Ширшов

*(д-р пед. наук, проф. кафедры безопасности жизнедеятельности,
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург),*

Д. И. Блинов

*(ст. преп. кафедры безопасности жизнедеятельности,
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург)*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье описаны преимущества опережающего образования, его значение на современном этапе развития образования. Отмечено, что в опережающем образовании реализуется научно-технический прогресс в виде модернизации способов и средств, в виде инновационного развития и обеспечивает культурную преемственность поколений граждан. Современные технологии с использованием технологий «кейс-стади» и «веб-квест» предоставляют студентам отличную возможность творчески применять пройденный материал на базе своих профессиональных знаний и адаптироваться к реальным и потенциальным чрезвычайным ситуациям, овладеть практическими навыками в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: опережающее образование, модернизация способов и средств, технологии «кейс-стади» и «веб-квест».

V. D. Shirshov, D. I. Blinov

CONTEMPORARY TECHNOLOGIES OF THE PROFESSIONAL-ORIENTED INSTRUCTION

In the article are described the advantages of the anticipating formation, its value in present development stage of formation. Noted, that in the anticipating formation realizes the scientific and technical progress in the form of the modernization of methods and means, in the form innovation development it ensures the cultural succession of the generations of citizens. Contemporary technologies with the use of technologies case-stadi and Web-Quest give students the outstanding possibility to creatively apply the passed material on the base of their professional knowledge and to be adapted to the real and potential extraordinary situations, to seize the skills of providing of safety of vital activity.

Keywords: the anticipating formation, the modernization of methods and means, technology case-stadi and Web-Quest.

В настоящее время в курсе «Безопасность жизнедеятельности» все чаще используются технологии профессионально-ориентированного обучения, что определяется двумя позициями: традиционной и опережающей.

Традиционная позиция определяется необходимостью овладения фундаментальными знаниями, навыками и уме-

ниями. Такая позиция играет роль догоняющего образования, так как стремится выполнить требования практики, но не удовлетворяет их. В образовательных учреждениях в настоящее время изучаются лишь основы знаний в безопасности как необходимый минимум и прививаются навыки и умения практических действий. А вот в вузе создается фунда-

мент теории безопасности за счет расширения интеллектуального потенциала студентов, который впоследствии только расширится.

Опережающая позиция стремится развивать потенциал личностного опыта студентов, ориентированный на успешную адаптацию, жизнь и работу в чрезвычайных ситуациях. Актуальный опыт в курсе «Безопасность жизнедеятельности» является своеобразным мостом между прошлым и будущим опытом, традицией и инновацией, культурой личности безопасного типа.

Если догоняющее образование сохраняет и преумножает культуру безопасности жизнедеятельности, то опережающее образование обеспечивает успешность личности в решении задач в возможных чрезвычайных ситуациях.

В опережающем образовании реализуется научно-технический прогресс в виде модернизации способов и средств, в виде инновационного развития и обеспечивает культурную преемственность поколений граждан. В этом плане используются мультимедийные программы, учебные тренажеры, специальные программы тестирования по знаниям безопасности жизнедеятельности. Есть возможность создавать виртуальные чрезвычайные ситуации с привязкой к конкретной местности, чтобы учащиеся увидели, услышали, почувствовали, пережили влияние чрезвычайных ситуаций для здоровья и жизни людей. Нужны фотографии, фильмы мест происшествий, разрушений, изображение травм и увечий людей, возникших при чрезвычайных ситуациях.

Инновационной можно назвать технологию кейс-стади – это путь активного обучения на основе чрезвычайных ситуаций по курсу «Безопасность жизнедеятельности», направленный на развитие общего профессионального интеллектуального и коммуникативного потенциала студентов и преподавателей. Эта технология позволяет погрузиться в атмосферу происходящего, помогает сту-

дентам вузов и учащимся образовательных организаций представить себя в реальной чрезвычайной ситуации, а не просто решать бытовые задачи.

Проблема внедрения технологии кейс-стади в практику профессионального образования обусловлена двумя тенденциями: первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков практической деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется умению перерабатывать огромные массивы информации; вторая следует из развития требований к качеству специалиста по безопасности жизнедеятельности, который должен обладать способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в чрезвычайных условиях [7].

М. Долгоруков относит «case study» к «продвинутому», активным методам обучения, которые предполагают возможность работы в группах на едином проблемном поле; использование краткой информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени; использование принципов проблемного обучения; возможность не только получения студентами знания, но и глубокого осмысления теоретических концепций; возможность создания новых моделей деятельности, выработки навыков простейшего обобщения информации [5].

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов: первый этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями; второй этап – выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать; третий этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма»; четвертый этап – анализ последствий принятия того или

иною решения; пятый этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

В обеспечении профессионально-ориентированного обучения курса «Безопасность жизнедеятельности» высокую эффективность показывает использование технологий «веб-квест». Веб-квест технологии служат для создания веб-квестов (от англ. *quest* – поиск, приключение, путешествие) – компьютерных игр, на основе сюжетов опасных встреч, например, с взрывоопасными предметами [9], террористических и экстремистских актов и т. д. Для этого создаются проблемные задания, проводится коллективный поиск и обсуждение чрезвычайной ситуации.

Технология «веб-квест» имеет следующие преимущества:

- позволяет включить учащихся в реальную атмосферу, решать проблемы в вариативном плане, находить главное, адекватное поведение, брать на себя ответственность за свои действия;

- задания для веб-квеста могут решаться методом пересказа, разработкой плана при учете оговоренных условий, с помощью поиска общего решения, разгадывание таинственных фактов;

- веб-квест требует быстрого, осторожного и точного решения при обнаружении опасных предметов, в чрезвычайных ситуациях техногенного, социального, террористического характера;

- при решении веб-квеста происходит активное общение, взаимное обучение участников компьютерным программам, работе в Интернете;

- результат веб-квеста может быть оформлен в виде презентации, эссе веб-сайта, веб-страницы, флеш-ролика, устного доклада [6].

Наш опыт подсказывает, что технология веб-квест может успешно использоваться при решении следующих задач,

связанных с проблемами терроризма и экстремизма [1; 2; 8], как наиболее сложных в теоретическом усвоении и в практическом применении учащимися: профилактика терроризма и экстремизма в образовательном учреждении; правила поведения личности при захвате террористами; психологический дебрифинг – метод работы с групповой психологической травмой; характеристика технологий флэш-моба; научно-методическое и исследовательское обеспечение антитеррористической и антиэкстремистской деятельности и т. д.

Итак, современные технологии с использованием технологий «кейс-стади» и «веб-квест» предоставляют студентам отличную возможность творчески применять пройденный материал на базе своих профессиональных знаний и адаптироваться к реальным и потенциальным чрезвычайным ситуациям, овладеть практическими навыками в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

Список литературы

1. *Абдулатипов Р. Г.* Проблемы профилактики экстремизма // Этнопанорама. 2002. № 2. С. 74.
2. *Амиров Д. И., Оганян Р. Э.* Молодежный экстремизм. М, 2005.
3. *Акимова Л. А., Лутовина Е. Е., Зуев А. М.* Преподавание ОБЖ в школе. Оренбург: ОГПУ, 2010.
4. *Дик Н. Ф.* Безопасность образовательного процесса и охрана труда в школе, лицее. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
5. *Долгоруков А. М.* Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21–44.
6. *Загвязинский В. И., Строкова Т. А.* Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень: Изд. ТюмГУ, 2011.
7. *Колесник Н. П.* Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике: метод. рекомендации: в 2 частях. Ч. 1. СПб.: НП «Стратегия будущего», 2006.
8. *Латчук В. Н., Миронов С. К.* Основы безопасности жизнедеятельности. Терроризм и безопасность человека. 5–11 класс: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2006.
9. *Шириов В. Д., Симанович В. К.* Культура взрывобезопасности. Концепция и технологии обучения. Germany: LAP LAMBERT Akademik Publishing, 2012.

УДК 374+372.016:613

В. А. Королев

*(директор, ГАОУ ДПО НСО «Учебно-методический центр
по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям
Новосибирской области», г. Новосибирск)*

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБЖ

В статье представлено современное состояние системы повышения квалификации преподавателей, отмечены наиболее важные направления формирования перспективной системы образования, сформулированные ЮНЕСКО. Показано, что важным перспективным направлением развития системы образования является широкое внедрение методов дистанционного обучения на основе использования современных педагогических, перспективных информационных и телекоммуникационных технологий.

Ключевые слова: повышение качества образования, дистанционные формы обучения, модель оценки обучения, повышение квалификации.

V. A. Korolev

THE APPLICATION OF A REMOTE FORM OF INSTRUCTION IN AN INCREASE IN THE QUALIFICATION OF THE INSTRUCTORS OF BASICS OF LIFE SAFETY

In the article the contemporary state of the system of an increase in the qualification of instructors is represented. Are noted the most important directions of the formation of the promising system of formation, formulated by UNESCO. It is shown that the widespread introduction of the methods of remote instruction on the basis of the use of contemporary pedagogical, promising information and telecommunication technologies is an important promising trend in development of formation system.

Keywords: an improvement in the quality of formation, the remote forms of instruction, the model of the estimation of instruction, an increase in the qualification.

В настоящее время система образования должна не только вооружать знаниями обучающегося, но и вследствие постоянного и быстрого обновления знаний формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении знаниями, умениями и навыками самообразования, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни человека.

К наиболее важным направлениям формирования перспективной системы образования, сформулированным в Институте информатизации ЮНЕСКО, можно отнести:

- повышение качества образования путем применения различных подходов

с использованием новых информационных технологий; обеспечение большей доступности образования для населения планеты путем широкого использования возможностей дистанционного обучения и самообразования с применением информационных и телекоммуникационных технологий;

- повышение креативности в образовании для подготовки людей к жизни в различных социальных средах (обеспечение развивающего образования).

Сегодня академической общественностью системы образования России признано, что важным перспективным направлением развития системы образования является широкое внедрение методов

дистанционного обучения на основе использования современных педагогических, перспективных информационных и телекоммуникационных технологий. Создание эффективных систем дистанционного обучения создает условия социальной доступности качественного образования для значительной части населения, содействует решению проблемы образования для людей, которые по различным причинам не могут воспользоваться услугами очного обучения.

По мнению профессора Е. С. Полат, *дистанционное обучение* (ДО) – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, в которой ведущим средством являются информационные технологии.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов:

- среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети);
- методов, зависящих от технической среды обмена информацией.

В XXI веке доступность компьютеров и Интернета еще больше упростила и ускорила распространение дистанционного обучения. Появилась возможность общаться и получать обратную связь от любого обучающегося, где бы он ни находился. Распространение «быстрого Интернета» дало возможность использовать онлайн-семинары (вебинары) для обучения.

В учебно-методическом центре по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям (далее – УМЦ ГОЧС) Новосибирской области применение электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при повышении квалификации преподавателей ОБЖ общеобразовательных учреждений муниципальных образований Новосибирской области внедрено с 2011 года.

Для обучения с применением дистанционных образовательных технологий (как определяет закон «Об образовании» № 273 ФЗ) должны быть созданы условия для функционирования электронной информационной образовательной среды, включающей в себя: электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

На практике это означает, что все муниципальные образования, сельские поселения Новосибирской области подключены к высокоскоростному интернету через оптоволоконные линии связи в 2012–2013 гг. В учебно-методическом центре, в свою очередь, оборудованы рабочие места преподавателей-тьюторов, обучающихся работе с программой «MOODLE.1.9», переведены в электронный вид учебно-методические материалы (методические разработки, фильмы, презентации в программах: «Word», «Excel», «WAV», «AVI» и др.) и размещены в программе «MOODLE.1.9» на сайте УМЦ ГОЧС.

Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Новосибирской области проводит обучение преподавателей ОБЖ при очной и дистанционной формах обучения по программе повышения квалификации преподавателей ОБЖ, ежегодно утверждаемой губернатором Новосибирской области.

**Программы повышения квалификации преподавателей дисциплины
«Основы безопасности жизнедеятельности»**

№ п/п	Наименование тем	Виды и формы учебной работы, часы			
		Всего	Лекции	Семинары	Практич. занятия
1	Организация Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС). Законодательная правовая база РСЧС	4	2	2	
2	Человек и среда обитания	3	3		
3	Классификация ЧС	4	2	2	
4	Прогнозирование и предупреждение ЧС. Мероприятия по защите от ЧС	4	2	2	
5	Ликвидация последствий ЧС	2	2		
6	Организация гражданской обороны. Законодательная и нормативная правовая база ГО	4	2	2	
7	Современные средства поражения	2	2		
8	Мероприятия по защите населения от современных средств поражения	4	2	1	1
9	Защитные сооружения ГО и средства индивидуальной защиты	5	1	2	2
10	Организация ГО общеобразовательного учреждения	4	2	1	1
	Всего	36	20	12	4

Данная рабочая программа была использована для очного обучения, для дистанционного обучения были внесены следующие изменения: семинары заменены на самостоятельную работу по подготовке реферата (12 часов), практические занятия – на фильмы и видеолекции (4 часа).

Преподаватель УМЦ ГОЧС, получив заявку на обучение с электронным адресом обучаемого, направляет принятым на обучение слушателям логин и код доступа к материалам, размещенным на сайте УМЦ ГОЧС. Обучающиеся на сайте находят свою фамилию в графике обучения, проходят входное тестирование в режиме реального времени и получают соответствующие учебные материалы и индивидуальное задание на разработку реферата по актуальной для данной школы теме. В ходе изучения материала обучаемый имеет возможность получения консультаций у преподавателя с помощью программы «Skype», по электронной почте или по телефону. После защиты реферата проводится выходное тестирование также в режиме реального времени. Сценарий проведения входного и выходного тестирования аналогичен: в течение 20 ми-

нут необходимо ответить на 20 вопросов из 60 возможных. При успешной сдаче тестов выдается удостоверение установленного образца.

Для оценки результатов традиционного (очного) и дистанционного обучения проводилось сравнение эффективности этих форм обучения. В широком смысле слова, исходя из определения толкового словаря, эффективность – это уровень соответствия результатов какой-либо деятельности поставленным задачам.

Существуют различные оценки эффективности дистанционного обучения по сравнению с традиционными классическими формами образования, как качественные, так и количественные.

Наибольшее распространение при проведении оценки эффективности обучения в организации сегодня получила модель оценки обучения, базирующаяся на работах Киркпатрика. Он предложил краткую формулу для описания цикла обучения по четырем уровням: *реакция – обучение – поведение – результаты*. Разделение процесса обучения на этапы помогло объяснить, как обеспечить применение новых навыков на рабочем месте. Кроме того, практики получили инструменты для оценки эффективности каж-

дого из этапов обучения. Оценки эффективности методов обучения ограничиваются, как правило, измерением результата обучения.

Цель второго уровня – максимально эффективно оценить, были ли во время обучения достигнуты поставленные цели. Наиболее распространенным средством, используемым на данном уровне, являются тесты по проверке знаний и навыков. Тестирование слушателей целесообразно проводить до и после обучения. Проведение такого тестирования позволит оценить, как изменилась компетенция слушателей в результате обучения. Проведя анализ всех оценок, полученных слушателями, можно оценить степень эффективности проведенного обучения.

Рассматривались результаты тестирования знаний преподавателей ОБЖ по курсу «Гражданская оборона и защита от чрезвычайных ситуаций» не только до и после обучения, но и остаточные знания через 10–13 месяцев после обучения.

Сравнению подлежали результаты обучения двух групп преподавателей ОБЖ, одна из которых обучалась очным методом в январе 2013 года, другая (из района области) – дистанционным методом с мая по июль 2013 года.

Очное обучение (повышение квалификации) проводится на базе УМЦ ГОЧС в оборудованных для проведения занятий классах со слушателями г. Новосибирска и ближайших районов области в течение 36 часов (с 1 января 2014 года 72 часов). Обучение с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий применяется при обучении учителей ОБЖ отдаленных районов Новосибирской области и проводится в течение 8–10 недель. В обеих формах обучение начинается с входного тестирования, целью которого является проверка уровня знаний, полученных по дисциплине БЖД в педагогическом высшем учебном заведении. Пример вопросов входного тестирования показан в табл. 2.

Таблица 2

Примерные вопросы входных тестов для проверки знаний преподавателей ОБЖ

№ п/п	Вопрос	Варианты ответов			Верный ответ
		1	2	3	
1	В каком нормативно-правовом документе определены права и обязанности организаций в области пожарной безопасности?	Федеральный Закон от 21.12.1994 г. № 69-ФЗ	Постановление Правительства РФ от 25.04. 2012 г. № 390	Федеральный Закон от 22.07.2008 г. № 123-ФЗ	1
2	Опасные гидрометеорологические природные явления:	астероиды, кометы, протуберанцы, солнечное излучение	землетрясения, извержения вулканов, оползни, сели, снежные лавины	наводнения, ураганы, смерчи, тайфуны, сильные ливни, снегопады, морозы	3
3	Техногенная чрезвычайная ситуация – это ...	состояние, при котором в результате техногенной аварии или катастрофы нарушаются нормальные условия жизни и деятельности людей, возникает угроза их жизни и здоровью, наносится ущерб имуществу населения, народному хозяйству и окружающей среде	техногенная авария или катастрофа, создающая на объекте, определенной территории или акватории угрозу жизни и здоровью людей и приводящая к разрушению зданий, сооружений, оборудования, транспортных средств и нанесению ущерба окружающей среде	крупная авария или катастрофа, повлекшая за собой человеческие жертвы или ущерб здоровью людей, разрушение и уничтожение объектов, материальных ценностей в значительных размерах	1

Результаты входного тестирования оказались достаточно низкие, средний балл составил в обоих формах обучения оценку «удовлетворительно».

После определения уровня знаний слушателей в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, преподаватели УМЦ ГОЧС определяют порядок обучения данной группы (определение объема самостоятельной подготовки, лекционных, групповых и практических занятий, семинаров, деловых

игр и т. д.). Для выходного тестирования, проверки остаточных знаний слушателей были сформулированы вопросы на основе критериев, определенных примерной программой, разработанной МЧС России. Пример вопросов для выходного и остаточного тестирования показан в табл. 3, 4.

Анализ результатов выходного тестирования показывает, что обучающиеся на очной и дистанционной формах имеют примерно одинаковый уровень знаний.

Таблица 3

Выходные тесты для проверки знаний преподавателей ОБЖ

№ п/п	Вопрос	Варианты ответов			Верный ответ
		1	2	3	
1	В каком нормативно-правовом документе определены основные задачи РСЧС?	В Федеральном законе от 06.10.2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ»	В Федеральном законе от 21.12.1994 г. № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от ЧС природного и техногенного характера»	В Постановлении Правительства РФ от 30.12.2003 г. № 794 «О единой государственной системе предупреждения и ликвидации ЧС»	2
2	Структура Паспорта безопасности общеобразовательного учреждения:	2 раздела, 5 приложений	текстовая часть, 3 табличных приложения	7 разделов	3
3	Исходные данные для прогнозирования масштабов заражения АХОВ:	дальнейшее функционирование объектов; защита персонала, ценностей; задачи органам разведки, наблюдения и формированиям	масштабы заражения АХОВ; время подхода облака зараженного воздуха к объекту (учреждению); продолжительность поражающего действия АХОВ	количество веществ на объекте; количество АХОВ, выброшенных из технологической емкости в атмосферу и характер разлива на поверхность; высота поддона или обваловки емкостей; метеоусловия	3

Таблица 4

Вопросы контрольного тестирования остаточных знаний

№ п/п	Вопрос	Варианты ответов			Верный ответ
		1	2	3	
1	Какими силами и средствами осуществляется ликвидация локальной ЧС?	Силами и средствами органов исполнительной власти	Силами и средствами организации	Силами и средствами органа местного самоуправления	2
2	Предельно допустимая концентрация вредного вещества (ПДК) может быть ...	среднесуточная; разовая; рабочей зоны	среднегодовая; разовая	рабочей зоны; среднегодовая	1
3	Режимы функционирования РСЧС:	локальный; муниципальный; региональный	территориальный; функциональный	повседневная деятельность; повышенная готовность; чрезвычайная ситуация	3

Сравнение эффективности очного и дистанционного обучения по гражданской обороне и защите от чрезвычайных ситуаций преподавателей ОБЖ в учебно-методическом центре по ГОЧС Новосибирской области показывает, что слушатели прибывают на обучение примерно с одинаковыми остаточными университетскими знаниями. Результаты обучения по ГОЧС на очной и дистанционной формах примерно одинаковы и зависят в основном от индивидуальных способностей слушателей и их мотивации на получение знаний.

Результаты проведенного анализа остаточных знаний по гражданской обороне и защите от чрезвычайных ситуаций при очном и дистанционном обучении преподавателей ОБЖ показывают, что при дистанционном обучении остаточные знания несколько выше. Причинами большей эффективности дистанционного обучения можно назвать следующие.

1. Слушатели имеют возможность создания личной электронной нормативно-правовой и учебно-методической базы по ГОЧС, включая федеральные и субъектовые законодательные акты, приказы МЧС России, методические разработки УМЦ, фильмы из фильмотеки УМЦ, которые используют в своей практической деятельности.

2. Для закрепления изученного материала слушатели пишут реферат по наиболее сложным темам, непосредственно касающимся учебного заведения, где они работают.

3. Слушатели имеют возможность получать консультации у преподавателей УМЦ ГОЧС по электронной почте, телефону, а также с применением программы «Skype», что обеспечивает более глубокое изучение сложных тем.

4. Более длительный срок обучения позволил получить более основательную подготовку и закрепить знания, что сказалось на качестве обучения и, как следствие, дало лучшие результаты при проверке остаточных знаний.

Вместе с тем, говорить о том, что дистанционное обучение эффективнее оч-

ного и должно его заменить, было бы преждевременным. К недостаткам следует отнести следующее:

1) практические занятия по темам 8, 9, 10 не могут быть адекватно заменены фильмами и видеолекциями, поскольку защитные сооружения, соответствующие всем нормативным требованиям, и современные индивидуальные средства защиты имеются далеко не в каждом районе области;

2) в качестве тем реферата слушатели обычно выбирают вопросы из наиболее сложных разделов – 1, 3, 4, 6; однако остальные вопросы в полном объеме изучить без проведения семинарских занятий не представляется возможным.

Исходя из проведенного анализа эффективности очного и дистанционного обучения, можно сделать вывод, что оптимальным могла бы стать смешанная очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий, совмещающая изучение лекционного материала и разработку реферата дистанционно, а проведение практических, отдельных семинарских занятий и итоговое тестирование – очно. Такая форма обучения может повысить компетенцию преподавателей ОБЖ, объединив лучшие качества очного и дистанционного методов обучения.

Список литературы

1. *Боймуродова Г. Т.* Система непрерывного повышения квалификации в условиях модернизированного образования // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 397–398.
2. *Каримов К. А., Уматалиева К. Т.* Преимущества дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогов // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 487–489.
3. *Мамирова Н. Т., Уматалиева К. Т.* Приоритет блочно-модульного обучения в системе повышения квалификации преподавателей профессионального образования // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 452–455.
4. *Молчанов С. Г.* Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации. Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров. Челябинск, 2003.
5. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2004.

УДК 378+61

О. М. Матвеева

(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности и профилактики наркомании, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар),

В. С. Матвеев

(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой физического воспитания и спорта, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет», г. Краснодар),

В. А. Рева

(студент 5-го курса факультета адаптивной и оздоровительной физической культуры, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар)

**ПРАКТИКА ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.03.01
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»,
ПРОФИЛЬ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

В статье представлены виды, формы учебной и производственной практики в соответствии с ФГОС ВО (2013 г.) направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности» с присвоением квалификации «учебный бакалавр», «прикладной бакалавр».

Ключевые слова: производственная практика, учебная практика, образовательные учреждения, спасательные формирования, педагогическая практика, культурно-просветительская практика, педагогическое образование, педагогическая деятельность, безопасное поведение.

O. M. Matveeva, V. S. Matveev, V. A. Reva

**PRACTICE APPLIED BACHELOR DEGREE IN AREAS
OF TRAINING 44.03.01 “PEDAGOGICAL EDUCATION”,
PROFILE IS “SAFETY OF VITAL FUNCTIONS”**

Kinds are presented in the article, forms of educational and productive practice in accordance with FGOS IN (2013) directions of preparation 44.03.01 “Pedagogical education”, profile “Safety of vital functions” with the appropriation of qualification “educational bachelor”, “applied bachelor”.

Keywords: productive practice, educational practice, educational establishments, rescue forming, pedagogical practice, in a civilized manner-elucidative practice, pedagogical education, pedagogical activity, safe behavior.

В соответствии с ФГОС ВО (2013 г.) направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», блок 2 «Практики» предполагает объем в структуре программы «прикладного» бакалавриата 33–45 зачетных единиц.

Выпускник программы бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» готов решать профессиональные задачи в педагогической, исследовательской, культурно-просветительской деятельности. Выпускник должен

обладать общекультурными, общепрофессиональными, профессионально-прикладными компетенциями в соответствующих видах деятельности. При проектировании программы бакалавриата образовательная организация может дополнить набор компетенций выпускников с учетом ориентации программы на конкретные области знания и (или) вид (виды) деятельности. Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники программ бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр»: педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская. Выпускник программы бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» должен обладать профессионально-прикладными компетенциями, соответствующими виду профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата: педагогическая, исследовательская, культурно-просветительская.

Формирование компетенций в предполагаемых видах деятельности возможно при реализации основной образователь-

ной программы (ООП) высшего образования в блоке 1 дисциплин (модулей) базовой и вариативной части, а также в блоке 2 «Практики», которая в полном объеме относится к вариативной части программы.

Формы учебной практики определяются вузом в соответствии с его профилем. Производственная практика проводится в следующих формах: педагогическая, культурно-просветительская, летняя педагогическая, преддипломная (проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной) [1].

Для реализации ООП ВО с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» предлагаем следующие виды практик (учебной и производственной, в том числе преддипломной), способствующих формированию необходимых компетенций и приобретению навыков в предполагаемых видах деятельности. В таблице представлены виды, сроки и форма промежуточной аттестации учебной и производственной практики.

Таблица

Структура реализации учебной и производственной практики по программе прикладного бакалавриата профиля подготовки «Безопасность жизнедеятельности»

№ п/п	Вид практики	Курс	Семестр	Продолжительность		Форма промежуточной аттестации
				Зач. ед	Недели	
Учебная						
1	Учебная в спасательных формированиях	1	2	3	2	Дифференцированный зачет
2	Учебная (комплексная безопасность детей) в образовательных учреждениях	1	2	3	2	
Производственная						
3	Летняя педагогическая	2	4	3	2	Дифференцированный зачет
4	Педагогическая (общее образование)	3	6	6	4	Дифференцированный зачет
5	Педагогическая (дополнительное образование)	3	6	6	4	
6	Культурно-просветительская в образовательных учреждениях	3	6	3	2	Дифференцированный зачет
7	Культурно-просветительская в спасательных формированиях	4	7	3	2	Дифференцированный зачет
8	Преддипломная в спасательных формированиях	4	7	6	4	Дифференцированный зачет
9	Преддипломная в образовательных учреждениях	4	8	9	6	Дифференцированный зачет
	Итого			39	26	

Учебная и производственная практики являются одним из главных блоков в системе подготовки педагога-организатора (учителя), преподавателя в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности».

Для формирования навыков безопасного поведения у детей, подростков, молодежи и взрослого населения выпускнику прикладного бакалавриата необходимо в процессе обучения сформировать личность безопасного типа поведения, способную предвидеть опасности, избегать влияния опасности, преодолевать опасности, создавать ресурсы безопасности. Формируя содержание данных компонентов у себя, учитель безопасности жизнедеятельности образовательных учреждений различного вида передает знания, создает условия для формирования навыков и умений безопасной жизнедеятельности у обучающихся.

Главная цель педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности – формирование и развитие безопасного поведения [3]. Преподаватель обязан формировать у обучающихся уверенность в том, что он, даже в случае невозможности избежать влияния опасности, способен преодолеть ее воздействие, если будет вести себя адекватно сложности опасной ситуации (в обществе, на природе, в быту и т. д.), знать и применять способы защиты (способы заблаговременного укрытия от опасности, способы защиты во время воздействия опасности, а также борьбы с последствиями опасностей); владеть навыками помощи себе и окружающим (при травмах, при отравлении, в условиях автономного выживания в природе, при ожогах, при поражении током, при укусах насекомых и т. д.) [4].

Практика у студентов, обучающихся по программе прикладного бакалавриата, должна проходить в учреждениях образования для приобретения студентами навыков педагогической деятельности, чтобы уметь мобилизовать мотива-

ционные установки, ориентированные на реализацию безопасного поведения обучающихся. В спасательных формированиях практика проводится для того, чтобы будущий учитель смог увидеть источники опасности, которые, как правило, носят комбинированный характер и сделать правильный выбор поведения при возникновении чрезвычайной ситуации, а также научить этому своих подопечных. Поэтому в современных условиях необходимо обеспечить функционирование комплексного механизма готовности к безопасной жизнедеятельности бакалавра образовательной области жизнедеятельности средствами учебной и производственной практики в период обучения в вузе.

Именно в учреждениях образования осуществляется основная подготовка ребенка, подростка, молодежи к самостоятельной жизнедеятельности в рамках общества и государства. Чтобы добиться успеха в процессе обучения и воспитания, а также уметь прогнозировать его результаты, учитель безопасности жизнедеятельности должен ясно представлять то, что он хочет сформировать у обучающегося [5]. Чтобы в постиндустриальной цивилизации ученики владели интегрированными знаниями и умениями, накопленными обществом и охватывающими теорию и практику защиты человека, общества, государства, мирового сообщества от современного комплекса опасных факторов, бакалавр педагогического образования должен уметь направить процесс обучения на обеспечение безопасности человека – коренной потребности человека [2].

Учебную практику студентов 1-го курса необходимо проводить в спасательных формированиях, оздоровительно-образовательных центрах, в спортивных и трудовых объединениях школьников, в детских клубах по месту жительства, в аквапарках, на турбазах. Студенты при прохождении практики знакомятся с обеспечением безопасности

в учреждениях образования и летнего отдыха детей, подростков и взрослого населения, в спасательных формированиях – с формами обеспечения безопасности в этих организациях.

В рамках культурно-просветительской практики работа студентов должна проходить как в учреждениях образования, так и в спасательных формированиях, где студенты будут получать навыки во всех сферах будущей деятельности по пропаганде здорового образа жизни и активных занятий физической культурой и спортом для преодоления сложных ситуаций различного характера и принятия правильного решения в создавшихся чрезвычайных ситуациях в кратчайшее время, а также обучать детей, подростков, молодежь и взрослое население вариантам безопасного существования человека в быту, социуме, природе, в обществе, на рабочем месте и т. п. Производственную культурно-просветительскую практику студенты 3–4-го курсов проходят в системе общего или дополнительного образования детей, подростков и молодежи в образовательной области безопасности жизнедеятельности в качестве педагога дополнительного образования в образовательных учреждениях, спортивных и туристских клубах. Студенты должны пройти такую практику и в спасательных формированиях, участвуя в работе по подготовке общественных формирований спасателей (в том числе студенческих отрядов спасателей) и спасателей-добровольцев (волонтеров), состоящих из молодежи и взрослого населения, а также обязательно участвовать в работе Всероссийского детско-юношеского общественного движения «Школа безопасности» в рамках РОССОЮЗСПАСа данного региона с подростками и молодежью.

Производственную преддипломную практику студентам (прикладного бака-

лавриата) необходимо проходить и в учреждениях образования, и в спасательных формированиях для выбора направления и темы выпускной квалификационной работы. В соответствии с темой выпускной квалификационной работы студенту необходимо провести исследование, обработать полученную информацию, сделать попытку внедрения методик, изучить их продуктивность, обработать доступными средствами полученные данные.

Только правильно организованная учебная и производственная практика при реализации ООП ВО прикладного бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности» на основе знаний формирует необходимые компетенции, умения и навыки студентов – будущих работников образовательной области безопасности жизнедеятельности.

Список литературы

1. Курдюков Б. Ф., Матвеева О. М., Минченко В. Г. Совершенствование процесса подготовки студентов к педагогической практике // Сб. трудов НИИ проблем ФКиС, КГАФК. Краснодар, 1998. С. 247–252.
2. Настольная книга учителя основ безопасности жизнедеятельности / сост. Б. И. Мишин. М.: Астрель: АСТ, 2002.
3. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / [Л. А. Михайлов, Э. М. Киселева, О. Н. Русак и др.]; под ред. Л. А. Михайлова. М.: Издательский центр «Академия», 2009.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 20.11.2014).
5. Хромов Н. И. Преподавание ОБЖ в школе и средних специальных образовательных учреждениях: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2008.

УДК 378+61

О. М. Матвеева

(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности и профилактики наркомании, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар),

В. С. Матвеев

(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой физического воспитания и спорта, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет», г. Краснодар),

В. А. Рева

(студент 5-го курса факультета адаптивной и оздоровительной физической культуры, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЬ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В статье представлен опыт подготовки бакалавров и специалистов в образовательной области безопасности жизнедеятельности в части учебной и производственной практики. Представлены их формы проведения.

Ключевые слова: учебная, производственная, педагогическая, культурно-просветительская, преддипломная практика, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», бакалавры и специалисты в образовательной области безопасности жизнедеятельности.

O. M. Matveeva, V. S. Matveev, V. A. Reva

FEATURES OF REALIZATION OF PRACTICE TO DIRECTION OF PREPARATION 44.03.01 “PEDAGOGICAL EDUCATION”, PROFILE IS “SAFETY OF VITAL FUNCTIONS”

The article presents the experience of bachelor's and experts in the field of education in the life safety of the educational and industrial practice. Presented their form of.

Keywords: Educational, industrial, educational, cultural, educational, pre-diploma practice, training direction 44.03.01 “Teacher Education”, bachelors and specialists in the field of educational safety.

Учебная и производственная практика является одним из главных блоков в системе подготовки педагога-организатора (учителя), преподавателя в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» [4]. Представляет собой связь между теоретическим обучением в соответствии с основной образовательной программой (ООП) ВПО направле-

ния подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и предстоящей практической деятельностью в учреждениях образования. Она является частью учебно-воспитательного процесса в вузе по подготовке бакалавров, направленного на формирование их профессионального мастерства и личностных качеств [3]. Как отмечал К. Д. Ушинский, «метод препода-

давания можно изучать из книги или слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой» [5].

Особо важную роль учебной и производственной практике отводят в процессе подготовки бакалавров педагогического образования, так как во время практики у студентов на основе полученных в процессе обучения знаний формируются педагогические умения и навыки, развивается педагогическое мышление, идет развитие профессионально важных качеств личности педагога, формируются и закрепляются творческие педагогические способности. Учитывая педагогическую направленность деятельности студента в период учебной и производственной практики, необходимо обращать внимание на реализацию в процессе всех видов практики функций обучения и функций педагогической практики. Г. М. Кождаспирова отмечает, что педагогическая практика выполняет ряд функций: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую [2]. О. А. Абдуллина указывает, что практическую работу студентов – будущих учителей в период практики необходимо моделировать оптимально и адекватно реальной педагогической деятельности, реализуя многообразные ее

функции, по возможности разнообразив места прохождения практик [1].

В соответствии с ФГОС ВО (2013 г.) направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», блок 2 «Практики» предполагает объем в структуре программ «академического» и «прикладного» бакалавриата соответственно 21–30 и 33–45 зачетных единиц и относится к вариативной части программы. В данный блок входят учебная и производственная (в том числе преддипломная) практики. Формы учебной практики определяются вузом в соответствии с профилем. Производственная практика проводится в следующих формах: педагогическая, культурно-просветительская, летняя педагогическая, преддипломная (проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной) [6].

В ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» накоплен положительный опыт проведения практики подготовки специалистов в образовательной области БЖД. Нами планируется проведение практики с учетом потребности в педагогах-организаторах, учителях и преподавателях ОБЖ и БЖД в учреждениях образования и особенностей южного курортного региона (табл. 1).

Таблица 1

Виды, сроки и форма промежуточной аттестации учебной и производственной практики

№ п/п	Вид практики	Курс	Семестр	Продолжительность		Форма промежуточной аттестации
				Зач. ед.	Недели	
1	Учебная	1	2	3	2	Дифференцированный зачет
2	Производственная: летняя педагогическая	2	4	3	2	Дифференцированный зачет
3	Производственная: педагогическая	3	6	6	4	Дифференцированный зачет
4	Производственная: культурно-просветительская	3	6	3	2	Дифференцированный зачет
5	Производственная: преддипломная	4	8	9	6	Дифференцированный зачет
	Итого			24	16	

Учебная практика студентов 1-го курса проводится в спасательных формированиях, оздоровительных центрах, в спортивных и трудовых объединениях школьников, в детских клубах по месту жительства, в аквапарках, на турбазах города Краснодара и Краснодарского края. Студенты проходят практику в качестве помощников спасателей, спортивных организаторов, инструкторов по плаванию, туризму, инструкторов-спасателей или оформляются на должности, если могут соответствовать вакансии по имеющимся у них документам.

Производственную летнюю педагогическую практику на 2-м курсе студенты проходят в детских оздоровительных центрах, в спортивных и трудовых объединениях школьников, турбазах Черноморского побережья Краснодарского края в качестве вожатых, воспитателей. Студенты работают на штатных должностях и на них распространяются правила охраны труда и правила внутреннего распорядка, действующие на базах практики.

Производственную педагогическую практику на 3-м курсе студенты проходят в учреждениях общего и среднего профессионального образования в качестве учителя, преподавателя предмета (дисциплины) «Основы безопасности жизнедеятельности» или «Безопасность жизнедеятельности».

Производственная культурно-просветительская практика студентов 3-го курса проводится в системе общего или дополнительного образования детей, подростков и молодежи в образовательной области безопасности жизнедеятельности, студенты работают в качестве педагога дополнительного образования в образовательных учреждениях, спортивных и туристских клубах. Также студенты могут проходить эту практику в спасательных формированиях, участвуя в работе по подготовке общественных формирований спасателей (в том числе студенческих отрядов спасателей) и спасателей-добровольцев (волонтеров).

Производственная преддипломная практика проводится в учреждениях образования, спасательных формированиях для ведения работы в соответствии с темой выпускной квалификационной работы (проведение исследований, обработка полученной информации, внедрение методик, изучение их продуктивности, математическая обработка данных, оформление ВКР).

Необходимо отметить, что в ФГОС ВО (2013 г.) культурно-просветительская практика выделена в отдельный вид производственной практики. Ранее культурно-просветительская работа являлась одним из разделов учебной и педагогической практики. Теперь в рамках данного вида практики основная работа студентов будет заключаться в воспитании у детей, подростков, молодежи или взрослого населения безопасной культуры поведения, что способствует формированию личности безопасного типа поведения у подопечных и самих практикантов. В зависимости от места прохождения практики студентам необходимо:

- проводить работу по пропаганде здорового образа жизни и активных занятий физической культурой и спортом для преодоления сложных ситуаций различного характера и принятия правильного решения в кратчайшее время;
- обучать детей, подростков, молодежь и взрослое население вариантам безопасного существования человека в быту, социуме, природе, в обществе, на рабочем месте и т. п.;
- внедрять элементы «экологической» педагогики для формирования экологической культуры, которая включает в себя знания о природе и гуманное отношение к ней;
- участвовать в работе по организации и подготовке добровольных спасательных формирований, студенческих спасательных отрядов и их функционированию;
- информировать школьников, молодежь и взрослое население о гума-

нитарной национальной и международной деятельности спасателей МЧС РФ;

– через средства массовой информации и коммуникации информировать население об опасных и чрезвычайных ситуациях и способах защиты от них: на воде, в природе, на дороге, улице и т. п., давать индивидуальные рекомендации по правильному поведению в чрезвычайных ситуациях социального характера в условиях города, учебного заведения и т. п.

Практика студентов проводится на основе договоров, заключенных университетом с базовыми учреждениями в соответствии с видом практики. В договоре отмечаются обязательства университета и учреждения – базовой организации. Договор заключается на срок от 1 года до 4 лет.

Учебно-методическое обеспечение учебной и производственной практики и распределение студентов по видам и базам практики бакалавров профиля подготовки «Безопасность жизнедеятельности» осуществляет отдел практики, деканат факультета адаптивной и оздоровительной физической культуры, кафедра

безопасности жизнедеятельности и профилактики наркомании, выпускающая бакалавров по данному направлению и профилю подготовки.

Список литературы

1. *Абдуллина О. А., Загрязкина Н. Н.* Педагогическая практика студентов: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1989.
2. *Коджаспирова Т. М., Бортникова Л. В.* Педагогическая практика. М.: Академик, 2000.
3. *Матвеев В. С., Матвеева О. М.* Развитие мотивации здорового образа жизни и двигательной активности у подростков в условиях летнего отдыха в детском оздоровительном центре: монография. М.: Триумф, 2014.
4. *Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений* / [Л. А. Михайлов, Э. М. Киселева, О. Н. Русак и др.]; под ред. Л. А. Михайлова. Издательский центр «Академия», 2009.
5. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11 т. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. Т. 2. С. 63–64.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»* // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 20.11.2014).

УДК 37.0+61

Н. Ф. Лысова

(канд. биол. наук, доц. кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),

А. Ю. Кадушкина

(магистрант 1-го курса магистерской программы «Образование в области безопасности жизнедеятельности», ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье представлены результаты динамического исследования состояния некоторых параметров микроклимата (температуры и относительной влажности воздуха) в рабочих и учебных помещениях образовательного учреждения, которые оказывают существенное влияние на работоспособность, состояние здоровья и обострения профессиональных заболеваний педагогов. Выявлены временные периоды несоответствия относительной влажности воздуха гигиеническим нормам. Предлагаются пути для создания в рабочих помещениях благоприятных и безопасных для здоровья педагогов и обучающихся факторов микроклимата.

Ключевые слова: микроклимат помещений, температура, относительная влажность воздуха, безопасность, здоровье.

N. F. Lysova, A. Y. Kadushkina

SOME ASPECTS OF HEALTH AND HYGIENE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

In article results of dynamic research of a condition of some parametres of a microclimate (temperature and relative humidity of air) in working and educational premises of educational institution which make essential impact on working capacity, a state of health and aggravations of occupational diseases of teachers are presented. The time periods of discrepancy of relative humidity of air to hygienic norms are revealed. Ways for creation in working premises of favorable and safe teachers for health and trained factors of a microclimate are offered.

Keywords: a microclimate of premises, temperature, relative humidity of air, safety, health.

Безопасность жизни и охрана здоровья работников – первостепенная задача государства и работодателя по отношению к результатам трудовой деятельности, которая является общечеловеческим принципом, отвечающим Всеобщей декларации прав и свобод человека, конвенциям и декларациям Международной организации труда, а также соответствующим международным обязательствам Российской Федерации, Конституции Российской Федерации [1].

Согласно статье 37 Конституции Российской Федерации право на труд в условиях, отвечающих требованиям безопасности и гигиены, – одно из основных прав человека и гражданина [2]. Поэтому создание благоприятных, безопасных для здоровья санитарно-гигиенических условий для всех участников образовательного процесса – одна из многочисленных задач руководителей образовательных организаций, подразделений различного уровня.

Одной из составляющих санитарно-гигиенических условий в образовательных организациях является состояние микроклимата помещений, оказывающее влияние на здоровье всех участников образовательного процесса, в том числе и педагогов. Как известно, микроклимат в помещениях определяется действующими на организм человека сочетаниями температуры, влажности, скорости движения воздуха и теплового излучения нагретых поверхностей. Однако не все условия, в которых осуществляется педагогическая деятельность, можно признать благоприятными. Некоторые из них содержат факторы риска и оказывают неблагоприятное воздействие на организм.

Высокая работоспособность преподавателей и студентов сохраняется длительное время, если учебная и производственная деятельность протекает при благоприятных микроклиматических условиях. Основные нормативные требования к микроклимату учебных помещений отражены в СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» [3].

Для образовательных организаций наиболее важными показателями микроклимата помещений являются температура и влажность воздуха. Нами было проведено исследование этих двух факторов микроклимата в рабочих помещениях и учебных кабинетах кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности НГПУ. В течение 11 месяцев (с декабря 2012 года по декабрь 2013 г. кроме июля и августа) в рабочие дни (с понедельника по пятницу) производились измерения среднемесячной температуры и относительной влажности воздуха в 6 преподавательских кабинетах и в 3 учебных аудиториях кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности. Температуру и относительную влажность определяли

в одно и то же время суток (с 11 до 13 часов) измерителем влажности и температуры «ТКА-ТВ».

Температура является самым важным экологическим фактором комфортности. В умеренном климатическом поясе оптимальная температура воздуха в холодный период года в учебных и рабочих помещениях должна быть в пределах 18–20 °С [3]. Повышение температуры окружающей среды приводит к тепловому дискомфорту (головная боль, общая слабость, чувство усталости), способствуя более быстрому утомлению. Поэтому необходимо постоянно следить за температурным режимом учебных и рабочих помещений, своевременно их проветривать в часы, когда они свободны.

Результаты наших исследований среднемесячной температуры воздуха в учебных помещениях за исследуемый период показали, что температура воздуха с декабря 2012 года по декабрь 2013 года была оптимальной и поддерживалась в пределах границ нормы (от 20 до 22 °С). Только в мае 2012 года температура воздуха была ниже оптимальных, но не ниже допустимых значений, то есть не ниже 15 °С. Снижение температуры в мае 2012 года было связано с прекращением в НГПУ отопительного периода в целях экономии средств, несмотря на низкую температуру воздуха окружающей среды. Аналогичная тенденция по температуре воздуха наблюдалась и в преподавательских помещениях. Только в декабре 2012 года в одном кабинете среднемесячная температура воздуха была выше оптимальной нормы и составляла 24 °С, что было связано с несоблюдением преподавателями режима проветривания помещения. В целом в НГПУ на протяжении 5–10 лет проводится работа по экономии и сохранению тепла в помещениях. Поэтому, как показали результаты нашего анкетирования, большинство сотрудников кафедры (79 %) устраивает температура

воздуха, которая поддерживается в рабочих и учебных помещениях в течение года.

Не менее важным показателем микроклимата учебных и рабочих помещений является относительная влажность воздуха. Оптимальный ее диапазон составляет 40–60 % [3]. Неблагоприятным является как сырой, так и пересушенный воздух. С приходом осени и началом отопительного сезона влажность воздуха в помещениях снижается до 20–30 %, воздух становится пересушенным. Слишком сухой воздух в помещениях даже у здоровых людей вызывает дискомфорт, ухудшение самочувствия, сонливость, усложняет проникновение в организм кислорода и препятствует его участию в дыхательном процессе. Все это создает угрозу здоровью: ухудшаются защитные свойства слизистой оболочки верхних дыхательных путей, появляется склонность организма к инфекционным болезням и болезням дыхательных путей; появляется першение в горле и заложенность носа; на коже возникает дегидратационная экзема, проявляющаяся в ороговении верхнего слоя кожи, которая имеет склонность к воспалению. Помимо этого, ускоряется процесс старения кожи, она становится менее упругой и эластичной. Сухой воздух негативно влияет не только на кожные покровы и слизистые оболочки, но и на органы зрения. Слизистая глаз также теряет свои защитные функции [4].

Наши исследования относительной влажности воздуха в помещениях кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности НГПУ показали, что в зимние месяцы она была самой низкой во всех исследуемых кабинетах и колебалась от 18–24 %. С наступлением весны относительная влажность воздуха повышалась в связи с возможностью проветривания кабинетов через окна. Однако в большинстве исследуемых кабинетов относительная влажность

воздуха не достигала границ нормы, т. е. 40 %. В целом, практически за весь отопительный период, т. е. с ноября по апрель, относительная влажность была ниже нормы на 9–15 %. С мая по октябрь относительная влажность воздуха во всех исследуемых кабинетах либо соответствовала норме, либо была близка к ее нижним границам. Самый благоприятный микроклимат в помещениях за исследуемый период был зафиксирован в сентябре.

Динамический контроль над состоянием относительной влажности воздуха в рабочих кабинетах НГПУ никогда не проводился. Именно поэтому, по нашему мнению, 72 % анкетированных нами сотрудников недовольны состоянием относительной влажности воздуха в помещениях кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности НГПУ в отопительный период. Кроме того, 71 % педагогов отмечали у себя ухудшение зрения, 50 % – першение в горле и головные боли, 29 % – проблемы с сердечно-сосудистой системой и 21 % – повышенную раздражительность. Из общего числа анкетированных сотрудников кафедры 36 % уверены, что их плохое самочувствие связано именно с неблагоприятным микроклиматом в помещениях, а 57 % считают, что такая зависимость у них частичная.

Для нормализации микроклимата в помещениях кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности мы считаем необходимым:

- установить во все учебные и преподавательские помещения приборы для регистрации температуры и относительной влажности воздуха и систематически осуществлять контроль;
- проверить состояние приточно-вытяжной вентиляции в кабинетах;
- соблюдать и контролировать режим проветривания;
- приобрести устройства автоматического регулирования влажности воздуха (или обычные увлажнители воздуха).

Большинство сотрудников кафедры (71 %) полагают, что в рабочих кабинетах должны устанавливаться устройства автоматического регулирования влажности воздуха, а 21 % считают, что такие устройства необходимы только в отопительный период, когда больше отмечается проблем со здоровьем. Учитывая пожелания сотрудников, в феврале 2014 года был приобретен 1 прибор для увлажнения воздуха в помещениях площадью не более 25 кв. м. Использование этого прибора в отопительный период в течение всего рабочего дня позволило увеличить относительную влажность воздуха до 40 %.

Как известно, безопасность образовательных организаций включает в себя различные виды безопасности, в том числе и санитарную [1]. Значимость их в каждом регионе, на каждом объекте

различна, но не учитывать вообще какой-либо вид безопасности нельзя. Обеспечение общей безопасности образовательных организаций должно решаться только в комплексе и во взаимосвязи.

Список литературы

1. *Петров С. В., Айзман Р. И., Лысова Н. Ф.* Безопасность образовательного учреждения: учебное пособие для вузов: рек. УМО вузов РФ. Новосибирск; М.: Арта, 2011.
2. *Российская Федерация.* Конституция (1993). Конституция Российской Федерации. М., 2001.
3. *Санитарно-эпидемиологические* требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]: СанПиН 2.4.2.2821-10. URL: <http://www.rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html> (дата обращения: 11.12.2014).
4. *Микроклимат* помещений и его влияние на здоровье человека [Электронный ресурс] <http://www.teplovsem.ru/content/microclimate.html> (дата обращения: 10.10.2014).

Е. Е. Старцева

*(магистрант программы «Образовательный менеджмент»,
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический
университет», г. Новосибирск; учитель истории
и обществознания МБОУ СОШ № 9, Кемеровская обл.,
г. Таштагол, Россия)*

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ТАШТАГОЛЬСКОГО РАЙОНА КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье предложен анализ проблемы профессиональной социализации молодых педагогов, моделирование рассматривается как инструмент профессиональной социализации. Понятие профессиональной социализации определяется как процесс вхождения в профессиональную среду, усвоение педагогом профессионального педагогического опыта, овладение стандартами и ценностями педагогического сообщества, активной реализации накапливаемого опыта.

Ключевые слова: модель, профессиональная социализация, профессиональная адаптация.

E. E. Startseva

ANALYTICAL REVIEW OF RESULTS OF QUESTIONING OF YOUNG TEACHERS OF THE TASHTAGOLSKY AREA OF THE KEMEROVO REGION

In article the analysis of a problem of professional socialization of young teachers is offered, modeling is considered as the instrument of professional socialization. The concept of professional socialization is defined as process of occurrence on professional environment, assimilation by the teacher of professional pedagogical experience, mastering standards and values of pedagogical community, active realization of the saved-up experience.

Keywords: model, professional socialization, professional adaptation.

В настоящее время проблеме социализации молодежи уделяется определенное внимание, но изучена она не в полной мере, особенно в плане профессионально-педагогической социализации. Это обусловлено в первую очередь отсутствием научно-педагогических концепций и их содержательно-технологическим сопровождением, адекватным современным социальным отношениям.

С целью определения модели профессиональной социализации мы сов-

местно с Информационно-методическим центром разработали анкету и провели опрос среди молодых педагогов образовательных учреждений Таштагольского района Кемеровской области. В качестве респондентов мы выбрали воспитателей, учителей, педагогов дополнительного образования, возраст которых не превышает 30 лет. В анкетировании приняли участие 53 молодых педагога нашего района.

Проблема обновления педагогических кадров в небольшом населенном пунк-

те весьма актуальна. Сегодня моногорода, поселки нуждаются в молодых кадрах, причем нехватка наблюдается среди не только технических профессий, но и социально-гуманитарных. В школах наблюдается небольшое количество молодых учителей. В подобных условиях все более остро встает вопрос поиска механизма, обеспечивающего эффективность вхождения педагога в профессию и его реализацию в ней.

В основу исследования легли такие понятия, как: «модель», «профессиональная социализация», «профессиональная адаптация», «профессиональное развитие», «молодой педагог».

На наш взгляд, моделирование как сложный процесс поможет решить вышеописанную проблему. Необходимо отметить, что в науке имеется несколько трактовок того, что такое «модель». С точки зрения педагогики «модель (от лат. *modulus* – мера, образец) – схема, изображение, описание какого-либо явления или процесса в природе, обществе; аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности» [10, с. 212].

И. П. Подласый конкретизирует понятие как «технологическую схему; технологию, вписанную в систему» [8, с. 503]. По его мнению, «модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об объекте» [7, с. 49].

А. В. Петровский и коллектив его единомышленников рассматривают «модель» как конечный результат процессов мышления и воображения, некую программу, которая возникает в проблемной ситуации. «Воображение ориентирует человека в процессе деятельности – создает психическую модель конечных или промежуточных продуктов труда» [5, с. 349]. Основная тенденция воображения, по его мнению, есть преобразование представлений (образов), обеспечивающих, в конечном счете, создание модели,

ситуации заведомо новой, ранее не возникшей [5, с. 352].

На наш взгляд, наиболее подходящая трактовка понятия изложена в междисциплинарном словаре: модель – искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и т. п., который, будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого связано с какими-либо трудностями, большими затратами средств и энергии или просто недоступно, и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем предмете [4, с. 193]. В данном случае описание модели полное, без излишней направленности в область педагогики или психологии.

Рассматривая проблему профессиональной социализации молодых педагогов, необходимо обратиться к основам процесса социализации. Данный вопрос изучается исследователями разных областей: педагогики, психологии, социологии и др.

Социализация в социологии – интернационализация социальных норм; важнейший вид социального взаимодействия, в ходе которого совершается формирование любого человека как полноправного и полноценного члена общества; процесс, в ходе которого и с помощью которого люди обучаются приспособляться к социальным нормам, и делающий возможным продолжение развития общества и передачу его культуры из поколения в поколение [11, с. 197]. Процесс социализации пронизывает все фазы развития любого человеческого существа, который называют основными жизненными циклами (детство, юность, зрелость, старость).

Иными словами, социализация – адаптация в обществе, усвоение норм поведения, приобщение к ценностям общества, осознание себя частью этого общества, своей ответственности перед людьми; процесс включения индивида

в жизнь общества, усвоения им образовательного поведения, психологических установок, положительных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в данном обществе, а также самостоятельно осознанно воспроизводить усвоенное в своем поведении [6, с. 278].

Социализация личности в психологии – процесс вхождения индивида в социальную среду, его овладение умениями и навыками практической и теоретической деятельности, преобразование реально существующих отношений в качества личности; процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений; постепенное расширение по мере приобретения индивидом социального опыта сферы его общения и деятельности; процесс развития саморегуляции и становления самосознания и активной жизненной позиции [9, с. 725–726].

Социализация в педагогике – процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм и культурных ценностей, позволяющий ему активно и компетентно участвовать в жизни общества. Процесс социализации включает совокупность четырех составляющих: стихийная социализация человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которого определяются социально-экономическими и социокультурными условиями; относительно направляемая социализация, когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных возрастных и (или) социально-профессиональных групп населения; относительно социально контролируемая социализация – планомерное создание государством организационных, материальных и духовных условий для развития человека; самоизменение человека, имеющего просоциальный, асоциальный или

антисоциальный вектор в соответствии или вопреки объективным условиям его жизни [10, с. 355].

Отталкиваясь от основополагающих компонентов процесса социализации, процесс профессиональной социализации представляется как «процесс вхождения в профессиональную среду, усвоение педагогом профессионального педагогического опыта, овладение стандартами и ценностями педагогического сообщества, активной реализации накапливаемого опыта» [4, с. 318].

В. П. Букин выделил этапы профессиональной социализации: обретение индивидом профессии, вхождение в профессиональную среду, реализация накапливаемого профессионального опыта [2, с. 123]. По его мнению, профессиональная социализация – освоение индивидом определенных профессиональных знаний, умений, навыков, усвоение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества.

Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров конкретизировали понятие, применив его к конкретному виду деятельности – преподаванию. «Профессиональная социализация учителя – профессиональное вхождение учителя в профессиональную среду, усвоение им профессионального педагогического опыта, овладение стандартами и ценностями педагогического сообщества, активной реализации накапливаемого опыта» [4, с. 318].

Некоторые ученые отождествляют процессы социализации и адаптации в профессиональной деятельности. С точки зрения социологии «социальная адаптация – сложное интегративное образование, рассматриваемое в трех аспектах: как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; как результат гармонизации отношений субъекта и социальной среды» [6, с. 278].

Если рассматривать профессиональную адаптацию с позиций менеджмента – это целостный, динамический, относительно устойчивый процесс взаимодействия личности и рынка труда, в ходе которого формируются профессиональные навыки и качества, происходит приспособление, привыкание человека к требованиям профессии, усвоение им производственно-технических и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций, формируются способности людей осмысленно ориентироваться на рынке труда, вырабатывать адекватные модели поведения, рационально использовать различные ресурсы для согласования самооценок и возможностей более полной реализации своих потребностей и притязаний [1, с. 104].

Таким образом, под социализацией понимается освоение способов профессиональной деятельности, приспособление к условиям труда, коллективу и достижения определенных результатов. При этом следует учитывать, что развивающая педагогическая деятельность, то есть дающая позитивный результат – это процесс непрерывного поиска педагогом новых методов, способов, технологий, программ профессионального развития.

Известно, что «развитие личности – сложный процесс становления особых качеств человека, приобретенных им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения» [6, с. 239], в ходе которого «происходит изменение количественных и качественных свойств личности, мировоззрения, само-сознания, отношения к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта» [9, с. 661].

Основанием и движущей силой развития личности является совместная деятельность, в которой осуществляется усвоение личностью заданных социальных ролей.

Под «профессиональным развитием личности» понимается «рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональ-

ных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью его внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии» [4, с. 286].

Чтобы определиться с понятием «молодой педагог», мы обратились к определению понятий «молодой специалист» Закона Кемеровской области от 05.07.2013 № 86-ОЗ «Об образовании» и «педагог» из словаря-справочника В. А. Мижерикова.

Под молодыми специалистами понимаются лица в возрасте до 30 лет – педагогические работники, впервые после окончания образовательной организации высшего образования, профессиональной образовательной организации или организации дополнительного профессионального образования, приступившие к педагогической деятельности и работающие в образовательной организации до истечения трех лет со дня окончания образовательной организации. Датой окончания образовательной организации является дата решения аттестационной комиссии о присвоении квалификации, указанная в дипломе [3].

Педагог – лицо, ведущее практическую работу в области воспитания и обучения или разрабатывающее проблемы педагогики как науки [10, с. 265].

Исходя из двух определений, мы пришли к пониманию термина «молодой педагог» – это лицо в возрасте до тридцати лет, окончившее образовательную организацию высшего образования, профессиональную образовательную организацию или организацию дополнительного профессионального образования, ведущее практическую работу в области воспитания и обучения или разрабатывающее проблемы педагогики как науки.

Сегодня в обществе все чаще стали говорить о проблеме нехватки молодых педагогов; о краткосрочности их трудового стажа в роли преподавателя, учителя, воспитателя; о нежелании идти трудиться в образовательные учреждения

бывших студентов вузов; о непопулярности профессии, особенно в сравнительно небольших населенных пунктах.

Проводя опрос, мы заинтересовались, что привлекло молодых специалистов в педагогической профессии? Среди опрошенных 32 % ответили, что профессия педагога привлекла их возможностью развивать личностные качества; еще 30 % выделили творческий характер труда; 22 % педагогов видят в выбранной профессии возможности для самореализации. «Широта социальных контактов» и «возможность влиять на окружающий мир» оказались менее популярными ответами, их выбрали 10 % и 6 % соответственно.

Молодой педагог с первого дня работы, без скидок на неопытность, несет те же обязанности, что и коллеги-стажисты. Его труд требует проявления особых профессиональных и личностных качеств. Чтобы выдержать большую нагрузку, нужно любить детей и дело, которым занимаешься. Отрадно, что, отвечая на вопрос «Почему вы выбрали педагогическую профессию?», большинство педагогов (35 %) выделили пункт «любовь к детям», не менее популярны ответы «возможность живого общения» (24 %) и «работа в сфере „человек-человек“» (25 %). Несколько человек привлек в работе гибкий график (6 %). Только 3 % вынуждены были пойти в образовательные учреждения ввиду отсутствия других вакансий в городе. Результаты подтверждают наше утверждение, высказанное выше. Крайне важно сегодня сохранить в себе эти потребности, желание заботиться о ком-либо, общаться и делиться знаниями.

Современная образовательная среда и общество стремительно меняются, меняются и усложняются требования к личности педагога, его профессиональной адаптации, социализации, компетенции. Молодые педагоги не всегда теоретически и практически достаточно подготовлены к работе в новых для него психолого-педагогических, социально-экономических, организационно-методических условиях. Главными ресурсами процесса эффектив-

ного включения и функционирования педагога в своей профессиональной деятельности являются, прежде всего, его личностная готовность, желание совершенствоваться. Это, несомненно, должно помочь в приобретении положительного профессионального опыта и роста профессионализма молодого педагога. Более половины опрошенных (59 %) обозначили среди личностных характеристик такие показатели, как «желание развиваться», «чтение специальных изданий, СМИ», «участие в проектах, семинарах, конференциях», «дальнейшее обучение». Однако зачастую внешние факторы или среда играют более значимую роль: климат внутри коллектива, желание коллег прийти на помощь, заинтересованность администрации образовательного учреждения в успешной социализации и развитии начинающего учителя или воспитателя.

Для педагогов Таштагольского района важен и опыт коллег, и общение в профессиональной среде, т. е. внешние условия (41 %). Как свидетельствуют данные нашего опроса, респонденты обладают определенным набором личностных характеристик, способных помочь в работе. По степени важности качества, которые влияют на успех профессиональной деятельности педагогов, распределились следующим образом:

- 1) коммуникабельность;
- 2) способность творчески подходить к принятию решений;
- 3) способность к обучению;
- 4) усидчивость и терпение;
- 5) способность работать в команде;
- 6) готовность к непрерывному образованию;
- 7) умение планировать рабочее время;
- 8) лидерские качества.

В своей профессиональной деятельности молодой педагог сталкивается со многими сложностями: при объяснении материала; при общении с другими участниками образовательного процесса, коллегами и т. д. Зачастую в реальности разрешение этих трудностей – задача его самого, хотя при внешней помощи выше-

описанные ситуации можно решить быстрее и эффективнее. Среди молодых педагогов 41 % в процессе трудовой деятельности столкнулись с проблемой отсутствия опыта; 22 % опрошенных недовольны низкой заработной платой; 15 % испытывают трудности из-за отсутствия наставника; 12 % сложно наладить взаимодействие с детьми, коллегами, родителями; 10 % не могут делать самостоятельную работу по заполнению документации, выбору методов, технологий и т. д.

Педагогам также было предложено ответить на вопрос «Удовлетворены ли вы своей профессией?». Ответили неутвердительно 77 %, 64 % из них – «скорее да, чем нет», а 13 % – «скорее нет, чем да». Утвердительно ответили лишь 23 %. Их ответ – «полностью удовлетворены». Позиция большинства была ожидаема. Ее можно объяснить объективными трудностями, упомянутыми в обзоре, а также субъективными причинами.

Мы опрашивали педагогов в возрасте до 30 лет, то есть стаж работы некоторых превышает срок адаптационного периода (6 мес. – 3 года). Что же затрудняет процесс адаптации и профессиональной социализации молодых педагогов? Анализируя данные, полученные в ходе анкетирования, можно выделить 3 группы факторов, влияющих на успешность и эффективность протекания процесса профессиональной социализации педагогов:

1) индивидуальные особенности:

- мотивация выбора;
- особенности характера;
- готовность к переменам;
- целеустремленность;

2) социально-экономические факторы:

- престиж профессии;
- материальная обеспеченность;
- возможность повышения квалификации и профессионального роста;

3) профессиональная среда:

- взаимодействие с администрацией и коллегами;
- помощь со стороны наставника и ее качество;

- эффективность взаимодействия с заказчиками образовательного процесса.

Из вышесказанного можно сделать вывод о необходимости психолого-педагогической, организационно-методической и других видах помощи специалистам, относящимся к категории молодых. В качестве основных направлений профессиональной социализации и развития молодых педагогов мы предлагаем следующие меры:

- создание благоприятной адаптационной среды, например, школы молодого педагога, где бы можно было получить ответ на интересующий вопрос и обменяться опытом;

- организация и проведение семинаров, практикумов, тренингов, месячников, посвященных деятельности молодых педагогов;

- совместное освоение новых технологий, требований, в том числе и к документообороту;

- модернизация института наставничества, тьюторства, сопровождения;

- мониторинг достижений молодого педагога.

Список литературы

1. *Белая А. В.* Профессиональная адаптация молодых специалистов к рынку труда // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 1. С. 104–110.
2. *Букин В. П.* Интеграция системы образования и работодателей – важнейшее условие профессиональной социализации молодежи: региональный аспект // Интеграция образования. 2008. № 4. С. 123–127.
3. *Закон Кемеровской области от 5 июля 2013 года №86-ОЗ «Об образовании»* [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/07/22/keмеровo-proekt-obrazovanie-reg-dok.html> (дата обращения: 5.05.2014).
4. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике (междисциплинарный). М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
5. *Общая психология: Учебник для студентов педагогических институтов / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.; под ред. А. В. Петровского. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 464 с.*
6. *Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008.*

7. Подласый И. И. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

8. Подласый И. П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006.

9. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Мн: Современное слово, 2006.

10. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004.

11. Социология: Учебник для вузов / А. И. Кравченко, В. Ф. Анурин. СПб.: Питер, 2008.

Н. И. Буковцова

*(канд. пед. наук, доц., декан факультета специального образования,
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия», г. Самара),*

Л. А. Ремезова

*(канд. пед. наук, проф. кафедры спец. педагогики
и спец. психологии, факультета специального образования
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия», г. Самара),*

О. П. Любимова

(МБОУ СОШ № 91, г. Тольятти),

Ю. В. Хапёрская

(МБОУ СОШ № 91, г. Тольятти)

ПРОЦЕДУРА РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ К ОСВОЕНИЮ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

В статье представлены наиболее существенные аспекты процедуры разработки образовательных программ подготовки кадров к освоению новых технологий инклюзивной практики. Описываются основные компоненты, отражающие постановку и реализацию новых профессиональных задач. В рамках общей методологии представлена модульная система повышения квалификации учителей основной школы, включенных в инклюзивный процесс, на примере разработки программы «Адаптация программы обучения русскому языку учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения».

Ключевые слова: инклюзивное образование, повышение квалификации, модульность обучения «до результата», сопровождение ребенка с ОВЗ, моделирование образовательной программы, новые технологии.

**N. I. Bukovtsova, L. A. Remezova,
O. P. Lyubimova, Yu.V. Naperskaya**

PROCEDURE FOR DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL TRAINING PROGRAMMES TO DEVELOPMENT OF NEW TECHNOLOGIES INCLUSIVE PRACTICES

The article presents the most important aspects of the development process of educational training programs to develop new technologies inclusive practices. Describes the main components, reflecting the formulation and implementation of new professional challenges. Within the overall methodology is presented a modular system of training primary school teachers included in the inclusive process, an example of developing the program "Adaptation of teaching Russian students with HIA in terms of inclusive education".

Keywords: inclusive education, training, modular training "to the", accompanying the child with HIA, modeling educational programs, new technology.

Модернизация российской системы образования, направленная на решение в первоочередном порядке задач достижения нового современного качества, связывается в значительной мере с переходом на образовательные технологии нового поколения, ориентированные на развитие современных разработок и инновационных проектов в сфере образования и науки. Разработка и введение подобных технологий требует подготовки адекватной кадровой базы. На современном этапе развития системы образования важной составляющей государственной политики по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам становится обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения ими качественного образования всех уровней с целью оптимальной социальной адаптации и интеграции в общество. Опыт показывает, что дополнительное образование – лучший способ быстро и эффективно подготовить кадры для общеобразовательных организаций, обеспечивающих сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивных классов, ориентируя их на конкретные технологии, используя сформированный потенциал и минимизируя тем самым время и средства для введения новых технологий.

Образовательные программы, разрабатываемые для педагогов инклюзивной практики, как раз и призваны подготовить кадровое сопровождение через подготовку (переподготовку/повышение квалификации) специалистов, которым предстоит осваивать, разрабатывать и управлять новыми технологическими процессами в сфере инклюзивного образования. Профессиональные образовательные программы должны подготовить практиков либо к выполнению новых, ранее не выполняемых профессиональных функций, либо для случаев, когда функции существенно изменены. Сегодня остро стоит вопрос о необходимости

модернизации теоретической и практической подготовки учителя массовой школы в части освоения им теории и технологий интегрированного, инклюзивного образования [2]. Это требует новых профессиональных компетенций, которые не формировались ранее действующими образовательными программами.

Согласно концепции федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [1] сегодня востребованы следующие программы для педагогов, обеспечивающих интегрированное, инклюзивное образование: «Создание условий для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося с ограниченными возможностями здоровья»; «Разработка и реализация программы коррекционной работы, направленной на коррекцию недостатков в физическом и/или психическом развитии детей»; «Оказание помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы»; «Развитие жизненной компетенции ребенка с ограниченными возможностями здоровья»; «Осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей»; «Разработка и реализация адаптированной образовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и др.

Требования сегодняшнего дня ориентируют разработчиков программ переподготовки, повышения квалификации специалистов на современные образовательные технологии, отражение в программах новаций в принципах обучения (модульность обучение «до результата», вариативность сроков обучения в зависимости от исходного уровня подготовленности слушателей, индивидуализация, обучение с профессиональным под-

бором претендентов на различные роли и др.); в формах и методах обучения (активные методы, дистанционное обучение, дифференцированное обучение, оптимизация обязательных аудиторных занятий); в методах контроля и управления образовательным процессом (распределенный контроль по модулям, использование тестирования и рейтингов, корректировка индивидуальных программ по результатам контроля, переход к автоматизированным системам управления, обеспечение профориентации в процессе обучения и т. д.) и др. [3].

Рассмотрим процедуру разработки образовательных программ подготовки кадров к освоению новых технологий инклюзивной практики, осуществляемой преподавателями факультета специального образования совместно со специально подготовленными тьюторами стажировочных площадок на примере программы «Адаптация программы обучения русскому языку учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения».

Сначала формулируются конечные результаты программы модуля, отражающие постановку новых профессиональных задач и означающие, что соответствующим образом должна измениться деятельность педагога по выполнению им той или иной профессиональной функции, т. е. способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Предлагаемый модуль предназначен для повышения квалификации учителей русского языка общеобразовательных учреждений и нацелен на получение следующих результатов.

Результат 1. Осуществляет деятельность по адаптации содержания программы обучения русскому языку учащихся с ОВЗ, методов и приемов организации учебной деятельности.

Результат 2. Проектирует и применяет содержание адаптированной образовательной программы по русскому

языку для обучающихся с ОВЗ, включенных в систему общего образования.

В первой части формулировки описывается деятельность, затем указывается объект, далее следует описание контекста, в котором осуществляется действие. Сформулированные таким образом результаты нацелены на передачу обучающемуся того или иного способа деятельности, а не на его информирование. Важным моментом является то, что таким образом сформулированные конечные образовательные результаты программы диагностичны.

На основе конечных результатов программы модуля определяются входные требования. В нашем случае – это: *«Обучающиеся должны знать требования ФГОС к осуществлению коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; принципы индивидуального подхода и индивидуализации в учебном процессе, осуществляемом в условиях интегрированного, инклюзивного образования; требования к разработке технологической карты»* [3].

После определения конечных результатов модуля и входных требований к обучающимся, формулируются промежуточные результаты.

С целью формирования перечисленных результатов обучающийся в ходе освоения программы модуля должен:

– иметь практический опыт:

- адаптации содержания программы по русскому языку для учащихся с ОВЗ в условиях интегрированного, инклюзивного образования; методов и приемов организации учебной деятельности; выявления трудностей освоения программного материала по русскому языку, возникающих у школьников с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательной школе;

- проектирования и применения содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ, включенных в систему общего образования на основе выявленных трудностей освоения программного материала;

– уметь:

- осуществлять сопоставительный анализ общеобразовательных и коррекционно-развивающих программ по русскому языку;

- определять круг задач, конкретизирующих цель адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ;

- реализовывать принципы индивидуального подхода и индивидуализации в условиях инклюзивного обучения на основе учета особенностей психофизического развития учащихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностей;

- проектировать и применять содержательное наполнение образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов процесса обучения русскому языку учащихся с ОВЗ в соответствии с выявленными трудностями;

- планировать и применять учебные ситуации, отражающие коррекционную направленность образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья на материале русского языка;

– знать:

- требования федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- общие и специфические особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- методологические, теоретические и психолого-педагогические основы проектирования коррекционно-развивающего обучения;

- принципы индивидуального подхода и индивидуализации в учебном процессе, осуществляемом в условиях интегрированного, инклюзивного образования;

- методики педагогической диагностики, направленные на выявление трудностей обучения русскому языку;

- современные коррекционно-развивающие технологии, используемые в обучении русскому языку;

- требования к разработке содержания адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ.

Как видно, опыт деятельности по своей формулировке имеет значительное сходство с формулировками конечных результатов модуля, несколько их конкретизируя, а планируемые умения и знания являются достаточными для осуществления предполагаемой деятельности.

На освоение программы модуля отводится 54 часа, в том числе: обязательной аудиторной учебной нагрузки обучающегося – 36 часов; самостоятельной работы обучающегося – 18 часов.

Конечные и промежуточные результаты позволяют разработать содержание учебно-тематического плана модуля (см. табл. 1).

Согласно учебно-тематическому плану разрабатывается содержание обучения по модулю (см. табл. 2).

В содержании программы отражены все запланированные промежуточные результаты. Содержание теоретического обучения, виды самостоятельной работы, содержание практических занятий, а также виды деятельности в рамках практики позволяют сформировать запланированные знания, умения и получить запланированный опыт деятельности.

Поскольку программы повышения квалификации по проблеме инклюзивного образования призваны решать перспективные задачи по подготовке педагогов к решению новых задач профессиональной деятельности, учебно-методические пособия, обеспечивающие реализацию таких программ, как правило, отсутствуют на рынке учебной литературы. В связи с этим в качестве основных источников информации преподавателями подготавливаются учебные материалы на правах рукописи, которые утверждаются ученым или методическим советом факультета. Обязательным условием является формирование списка дополнительных источников, включая ресурсы Интернета.

Учебно-тематический план модуля

Конечные результаты	Наименования разделов и тем	Всего часов	Обязательная аудиторная учебная нагрузка, часы		Практика, часы		Самостоятельная работа, часы
			всего	в т. ч. практические и лабораторные занятия	под руководством преподавателя	на рабочем месте обучающегося	
1	2	3	4	5	6	7	8
Результат 1. Осуществляет деятельность по адаптации содержания программы обучения русскому языку учащихся с ОВЗ, методов и приемов организации учебной деятельности	Раздел 1. Определение механизмов адаптации и адаптация общеобразовательной программы по русскому языку для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы	24	16	12,5	0	0	8
	Тема 1.1. Анализ и учет общих и специфических особых образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном процессе		6	4,5			
	Тема 1.2. Адаптация содержания программы обучения русскому языку для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы		4	2,5			
	Тема 1.3. Обеспечение коррекционной направленности методов и приемов организации учебной деятельности в процессе комплексного психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка		6	5,5			
Результат 2. Проектирует и применяет содержание адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ, включенных в систему общего образования	Раздел 2. Разработка содержания и применение адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ, включенных в систему общего образования	30	20	14,5	0	0	10
	Тема 2.1. Проектирование содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку, включающего в себя содержательное наполнение образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов		4	2,5			
	Тема 2.2. Планирование форм реализации адаптированной образовательной программы по русскому языку		8	5,5			
	Тема 2.3. Определение форм и критериев мониторинга результатов освоения адаптированной образовательной программы по русскому языку		8	6,5			
	Всего	54	36	27	0	0	18

В приложении к программе повышения квалификации оформляются оценочные средства для итогового контроля конечных результатов. Учитывая то, что конечные результаты программы должны быть деятельностными, наиболее распространенным видом оценочных средств является практико-ориентированное (продуктивное, компетентностное) задание. Оно включает такие обязательные элементы, как задача формули-

ровка и инструмент проверки. Задача формулировка, представленная однозначно и максимально просто, отражает ту деятельность, которую обучающийся должен совершить, и демонстрирует сформированность конечного результата программы. Инструмент проверки определяется таким образом, что позволяет оценить выполнение всех действий, предписанных в задачной формулировке.

Таблица 2

Содержание обучения по модулю

Наименование разделов и тем	Содержание учебного материала, лабораторные работы и практические занятия, практика, самостоятельная работа обучающихся, проекты	Объем часы	
1	2	3	
Раздел 1. Определение механизмов адаптации и адаптация общеобразовательной программы по русскому языку для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы		24	
Тема 1.1. Анализ и учет общих и специфических особых образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном процессе	Содержание		
	1	Анализ требований образовательных стандартов к адаптации общеобразовательной программы по русскому языку для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в основной школе	0,5
	2	Анализ и учет общих для всех категорий учащихся с ОВЗ особых образовательных потребностей в общеобразовательном процессе	0,5
	3	Анализ и учет специфических особых образовательных потребностей, характерных для конкретной категории учащихся с ОВЗ, в общеобразовательном процессе	0,5
	Практические занятия		
	1	Составление интеллект-карты «Анализ требований образовательных стандартов к адаптации общеобразовательной программы по русскому языку для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в основной школе»	1
	2	Использование метода ситуационного анализа (ситуация-оценка) проблемы учета общих для всех категорий учащихся с ОВЗ особых образовательных потребностей в процессе обучения русскому языку	1
	3	Использование метода ситуационного анализа (ситуация-упражнение) проблемы учета специфических особых образовательных потребностей, характерных для конкретной категории учащихся с ОВЗ в процессе обучения русскому языку	2,5
	Тема 1.2. Адаптация содержания программы обучения русскому языку для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы	Содержание	
		1	Определение требований, предъявляемых к обеспечению коррекционной направленности обучения русскому языку учащихся с ОВЗ
2		Формулирование цели адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ и определение круга задач, конкретизирующих цель этой программы	0,5
3		Определение содержательного наполнения образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ	0,5
Практические занятия			
1		Обсуждение проблемы обеспечения коррекционной направленности обучения русскому языку учащихся с ОВЗ в форме групповой дискуссии	0,5
2		Формулирование цели адаптированной образовательной программы по русскому языку для конкретной возрастной группы обучающихся с ОВЗ в соответствии с выбранным разделом или темой, определение круга задач, конкретизирующих цель этой программы на основе техники GROW	1
3	Заполнение таблицы «Содержательное наполнение образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ» в соответствии с выбранным разделом (темой)	1	

1	2		3
Тема 1.3. Обеспечение коррекционной направленности методов и приемов организации учебной деятельности в процессе комплексного психолого-педагогического сопровождении учащихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка	Содержание		
	1	Анализ форм организации учебной деятельности в процессе комплексного психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка	0,1
	2	Характеристика коррекционной направленности методов и приемов, реализуемых в ходе обучения учащихся с ОВЗ русскому языку	0,1
	3	Выбор методов и приемов, реализуемых в ходе обучения учащихся с ОВЗ русскому языку	0,3
	Практические занятия		
	1	Использование метода кейс-стади для решения проблемы выбора наиболее эффективных форм организации учебной деятельности в процессе комплексного психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка	2,5
	2	Обсуждение проблемы использования дистанционных технологий и электронного обучения русскому языку учащихся с ОВЗ как эффективных форм организации учебной деятельности и вопросов, связанных с необходимостью их адаптации	2
3	Проведение занятия «Инвентаризация методов и приемов, реализуемых в ходе обучения учащихся с ОВЗ русскому языку» для оценки адекватности восприятия изученных методов и приемов, глубины их понимания	1	
Самостоятельная работа при изучении раздела 1			8
	1	Аннотирование книг, статей, рекомендованных для самостоятельного изучения по разделу «Определение механизмов адаптации общеобразовательной программы по русскому языку для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы»	4
	2	Составление таблиц для систематизации учебного материала по темам: «Адаптация содержания программы обучения русскому языку для обучающихся с ОВЗ», «Коррекционная направленность методов и приемов организации учебной деятельности учащихся с ОВЗ»	2
	3	Выполнение творческой работы по тематике первого раздела в форме эссе в формате, принятом в Интернете (пост-запись в электронном дневнике (блоге)), объемом около 1000 знаков, сопровождающейся изображением (фотографией, рисунком). Текст должен быть кратким, емким и вызывать отклик, реакцию со стороны читателя, желание поддержать или опровергнуть	2
Раздел 2. Разработка содержания и применение адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ, включенных в систему общего образования			30
Тема 2.1. Проектирование содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку, включающего в себя содержательное наполнение образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов	Содержание		
	1	Педагогическое моделирование (создание модели) содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку, включающего в себя содержательное наполнение образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов для учащихся с ОВЗ	0,5
	2	Педагогическое проектирование, дальнейшая разработка созданной модели содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку для учащихся с ОВЗ и доведение ее до уровня практического использования	0,5
	3	Педагогическое конструирование – дальнейшая детализация созданного проекта содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку для учащихся с ОВЗ, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками образовательного процесса	0,5
	Практические занятия		
	1	Создание модели содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку, включающего в себя содержательное наполнение образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов для конкретной категории учащихся с ОВЗ	1
	2	Разработка проекта содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку для конкретной категории учащихся с ОВЗ для его практического использования	1
3	Детализация созданного проекта содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку для конкретного учащегося с ОВЗ	0,5	

1	2		3
<p>Тема 2.2. Планирование форм реализации адаптированной образовательной программы по русскому языку</p>	Содержание		
	1	Планирование использования различных форм реализации адаптированной образовательной программы по русскому языку, в том числе с использованием дистанционных технологий и электронного обучения	0,5
	2	Планирование участия в реализации адаптированной образовательной программы по русскому языку различных специалистов (педагога-психолога, учителей-предметников, педагога дополнительного образования и др.).	1
	3	Включение в реализацию адаптированной образовательной программы по русскому языку родителей (законных представителей) обучающегося с ОВЗ	1
	Практические занятия		
	1	Обоснование использования различных форм реализации адаптированной образовательной программы по русскому языку в ходе групповой дискуссии	1,5
	2	Коллективное генерирование идей и конструктивная их проработка для решения проблемы взаимодействия специалистов разных профилей в реализации адаптированной образовательной программы по русскому языку	2
	3	Решение ситуационных задач по включению родителей (законных представителей) обучающегося с ОВЗ в реализацию адаптированной образовательной программы по русскому языку	2
<p>Тема 2.3. Определение форм и критериев мониторинга результатов освоения адаптированной образовательной программы по русскому языку</p>	Содержание		
	1	Определение индивидуальной динамики качества усвоения обучающимися с ОВЗ адаптированной образовательной программы по русскому языку	0,5
	2	Анализ видов и форм контрольно-оценочных действий учащихся с ОВЗ и педагогов в ходе реализации адаптированной образовательной программы по русскому языку	1
	Практические занятия		
	1	Отбор, адаптация, разработка материалов для стартовых (входной контроль), итоговых проверочных работ; текущих проверочных работ; тестовых диагностических работ; устных опросов и др. по выбору слушателя курсов повышения квалификации	2,5
	2	Презентация разработанных материалов разных видов контрольно-оценочной деятельности освоения обучающимися с ОВЗ адаптированной образовательной программы по русскому языку с указанием времени проведения, содержания, формы и вида оценки	1,5
	3	Проведение деловой игры «Качественная и количественная оценка сформированности предметных и метапредметных результатов освоения обучающимися с ОВЗ адаптированной образовательной программы по русскому языку»	2,5
Самостоятельная работа при изучении раздела 2			10
	1	Изучение понятийно-категориального аппарата (основных общих и частных понятий) по разработке и применению адаптированной образовательной программы по русскому языку для обучающихся с ОВЗ, включенных в систему общего образования; составление словаря	3
	2	Наглядное изображение систематизированных представлений о моделировании, проектировании и конструировании содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку, включающего в себя содержательное наполнение образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов для учащихся с ОВЗ	2
	3	Поиск, формулирование и реализация идеи решения проблемы проектирования содержания адаптированной образовательной программы по русскому языку для конкретной категории учащихся с ОВЗ	2
	4	Разработка проекта по выбранной теме, подготовка презентации проекта и подготовка к защите проекта	3

Построенная таким образом и реализованная на деятельностной основе программа повышения квалификации позволяет гарантировать эффект для потребителя, что является главным критерием качества программы дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. *Концепция* Федерального Государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Инсти-

тут коррекционной педагогики Российской академии образования [Электронный ресурс]. URL: <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/specialnyj-fgos/> (дата обращения: 11.12.2014).

2. *Назарова Н. М.* К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5–11.

3. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 10.12.2014).

УДК 376.1

И. В. Каргашова

(педагог-психолог, Барабинский филиал ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования», г. Барабинск),

А. А. Серeda

(социальный педагог, Барабинский филиал ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования», г. Барабинск)

**СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
И СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ МОТИВОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПРОВЕДЕНИЯ
ДИАГНОСТИКО-КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ**

В статье представлен совместный опыт работы педагога-психолога и социального педагога по развитию учебно-познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста на интегрированных коррекционно-развивающих занятиях. Авторы описывают основные идеи, подходы и структуру организации занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях групп кратковременного пребывания на базе психолого-педагогического и медико-социального центра.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учебно-познавательная мотивация, рефлексивно-деятельностный подход, диагностико-коррекционно-развивающие занятия, интегрированные занятия.

I. V. Kartashova, A. A. Sereda

**JOINT ACTIVITIES OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST
AND SOCIAL PEDAGOGUE FOR THE DEVELOPMENT
OF EDUCATIONAL-COGNITIVE MOTIVES IN CHILDREN
OF PRIMARY SCHOOL AGE IN PROVIDENTIALITY-
CORRECTIONAL-DEVELOPING PRACTICE**

The article presents the experience of the teacher-psychologist and social pedagogue for the development of learning motivation in children of primary school age in the integrated correctional-developing practice. The authors describe the basic ideas, approaches and structure of a classroom with children with disabilities in terms of groups of short-term stay on the basis of psycho-pedagogical and medico-social centre.

Keywords: inclusive education, learning and cognitive motivation, reflective action approach, diagnostic-remedial and developmental classes, integrated classes.

Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если нет у ученика желания учиться. А оно приходит только с успехом в учении. Получается как будто бы парадокс: для того, чтобы ребенок успевал, хорошо учился, надо, чтобы он не отставал, учился хорошо. Но в этом кажущемся парадоксе и заключена вся сложность педагогического дела. Интерес к учению есть только там, где есть вдохновение, рождающееся от успеха; усидчивость я бы назвал вдохновением, помноженным на уверенность ребенка в том, что он достигнет успеха.

В. А. Сухомлинский [13, с. 8]

«Что делать, если ребенок не хочет учиться?» – это один из самых часто задаваемых вопросов в филиале ГБОУ НСО ОЦДК при проведении консультаций с педагогами и родителями. Ответ на поставленный вопрос неоднозначен, так как проблема формирования учебно-познавательной мотивации младших школьников является одной из центральных проблем современного образования. Да и сам процесс формирования учебной мотивации вызывает дополнительные проблемы: почему одни дети не хотят учиться, другие хотят, но не могут, а третьи и не хотят и не могут. Следовательно, возникают вопросы: как организовать учение, чтобы у ребенка появилась положительная мотивация; что является основной причиной трудностей в обучении; использование каких методов и приемов поможет ребенку быть успешным и освоить определенную школьную программу.

Выявление причин затруднений и поиск наиболее эффективных методов повышения учебно-познавательной мотивации детей младшего школьного возраста осуществляется нами в процессе проведения диагностико-коррекционно-развивающих занятий в условиях Барабинского филиала. Особенностью деятельности нашего филиала является использование возможности коллегиального решения проблем, совместно со специалистами разного профиля. Такая коллегиальная работа позволяет нам в короткие сроки определить приемы и методы, благоприятно влияющие на развитие ребенка, которые в дальнейшем могут быть использованы как в семье, так и в образовательном учреждении.

Коррекционно-развивающую работу в рамках занятий мы проводим на основе использования рефлексивно-деятельностного подхода, при котором ребенок становится субъектом своей деятельности, разумеется, с помощью взрослого, в сотрудничестве с ним. Большое значение в работе мы придаем диагностике соци-

альной ситуации развития, так как она ставит перед человеком на каждом возрастном этапе специфические задачи, разрешение которых и составляет содержание психического развития в данном возрасте. Сущность социальной ситуации развития является основополагающей для совместной работы педагога-психолога и социального педагога при достижении одной цели, но с использованием разных подходов и приемов работы.

В основу совместной работы педагога-психолога и социального педагога легли концептуальные идеи и положения:

– Л. С. Выготского о зоне актуального и ближайшего развития, принципах коррекционной работы с детьми; роли социальной ситуации развития [3];

– П. Я. Гальперина о зависимости умственного развития ребенка от типов учения [4];

– А. Н. Леонтьева о теории ведущей деятельности [6];

– М. М. Семаго о единстве теории, диагностики и коррекции в деятельности специального психолога, а также типология отклоняющегося развития М. М. Семаго и Н. Я. Семаго [11];

– В. К. Зарецкого, М. М. Гордон, П. В. Маслова о выстраивании отношений сотрудничества с ребенком как с субъектом собственной деятельности и ее рефлексии [5, с. 81–98];

– В. В. Давыдова и А. К. Макаровой о становлении учебной деятельности как совершенствования не только операционного, но и мотивационного аспекта учения [8; 9].

Необходимым условием повышения учебно-познавательной мотивации является то, что коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками должна быть для них не только интересной и привлекательной, но и находиться в зоне ближайшего развития. На таких занятиях дети имеют возможность расширить свой опыт, а также использовать опыт взрослого или сверстников, научиться не бояться делать ошибки и исправлять их.

В начале работы с ребенком все интегрированные занятия основаны на использовании игровой мотивации, которая в процессе деятельности постепенно трансформируется в учебную. В этом случае каждый ребенок становится заинтересованной стороной в развитии своих способностей. На занятии создаются такие условия, в которых дети пробуют свои силы в различных областях взрослой деятельности и в то же время развивают необходимые для обучения в школе способности.

Группы формируются из учащихся младших классов, желательного одного и того же возраста, обучающихся в разных школах района и испытывающих трудности в поведении и усвоении программного материала. Оптимальное количество детей в группе – от 4 до 7 человек.

Первые два занятия необходимы для более полной диагностики, на них определяется зона ближайшего развития, учебные мотивы и интересы детей. Эти занятия могут проходить как в индивидуальной форме, так и в групповой, в зависимости от особенностей каждого ребенка. Третье занятие направлено на установление благоприятного психологического климата, определение правил и норм работы в группе, которые в процессе всех занятий должны соблюдаться, а социальный педагог должен осуществлять контроль за их соблюдением.

Основное содержание программы рассчитано на последующие двенадцать занятий. Для каждого занятия педагогом-психологом и социальным педагогом определяется цель и ставятся задачи для достижения этой цели.

Задачи разделяются на три категории:

1) диагностическая – выявить проблемы и ресурсы детей, диагностировать эффективность выбранных педагогом методов;

2) развивающая – развить навыки планирования и контроля своей деятельности, вербализации пространственных

представлений, коммуникативных навыков, норм и правил поведения;

3) коррекционная – подобрать приемы и методы, направленные на коррекцию выявленных трудностей.

Цели занятий достигаются педагогом-психологом и социальным педагогом при использовании разнообразных приемов и методов.

Для того чтобы вызвать интерес к познанию нового, педагог-психолог создает проблемные ситуации, способствующие тому, чтобы дети сами нашли ответ на вопрос, затем организует обсуждение полученного результата. Развитие аналитико-рефлексивных способностей у детей проходит с использованием метода наблюдения, а затем организуется совместный анализ, в процессе которого определяются успехи и трудности выполненной работы. Самостоятельность детей поддерживается через ролевые игры, дополнительные полномочия, поощрения, самооценку и самоорганизацию.

Наиболее эффективными и действенными методами, которые использует социальный педагог, являются:

– методы словесного воздействия (объяснение, разъяснение, внушение, беседа, диспут, дискуссии, метод примера и т. д.);

– методы организации деятельности и формирования позитивного социального опыта (приучение, упражнение, требование, создание воспитывающих ситуаций и т. д.);

– методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения (эмоциональное воздействие, поощрение, игровые методы и т. д.);

– социально-педагогическая помощь и поддержка.

Следует отметить, что каждое занятие должно иметь четкую структуру его проведения. Опыт работы и многочисленные поиски позволили нам спроектировать наиболее оптимальную структуру такого занятия для детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) ритуал приветствия;
- 2) введение в тему;
- 3) развертывание темы;
- 4) разминка;
- 5) практическая работа;
- 6) завершение темы.

Соблюдение данной структуры позволяет не только систематизировать работу в целом на занятии, но и развивать у детей нормы и правила поведения (регулятивный компонент деятельности). С целью развития познавательного интереса все коррекционно-развивающие занятия имеют общую сквозную тему – введение в мир профессий. На каждом занятии дети имеют возможность ознакомиться с определенной профессией, расширить свои знания и практически попробовать себя в той или иной деятельности. При выборе тематики занятий учитываются интересы каждого ребенка, что позволяет ему быть субъектом выполняемой деятельности. Предпочтения ребенка определяются на первых занятиях и обязательно включаются в тематический план занятий.

Каждый этап занятия способствует достижению как психологической, так и социальной цели. Так, например, ритуал приветствия позволяет развивать нормы и правила поведения, создавать благоприятный психологический климат на занятии. По традиции на занятии выбирается «хранитель времени» – ребенок, который следит за временем, объявляет конец занятий, помогает в организационных моментах педагогу (например, разделить по группам при помощи считалочки, распределить между участниками раздаточный материал). Данный организационный момент помогает развивать у детей ответственность, самостоятельность в принятии решений, бережное отношение к отведенному времени и навык определения его.

Этап «Введение в тему» включает в себя разминки, связанные с развитием познавательных процессов, рефлексивных способностей и коммуникативных

навыков. Проводятся упражнения для развития произвольного внимания, памяти, мыслительных операций сравнения, обобщения и классификации с использованием работ Е. В. Бариновой [1; 2], Е. К. Лютовой, Г. Б. Могиной [7], А. В. Семенович [12], М. И. Чистяковой [14], И. А. Пазухиной [10].

Основным этапом является «Развертывание темы». Здесь происходит развитие учебно-познавательного интереса, коммуникативных навыков, общей осведомленности и расширение репертуара ролей. На данном этапе используются ролевые игры, связанные с тематикой занятия, то есть, например, изучая профессию «Продавец», дети играют в магазин. В процессе игры учащимися отрабатываются навыки ориентации в пространстве, проигрываются роли продавца и покупателя, расширяется общая осведомленность, навыки счета, взаимодействия друг с другом. При проигрывании профессии «Повар» дети учатся культуре поведения за столом, происходит развитие культурно-гигиенических навыков и ориентации на плоскости между объектами. Используются игры «Сервировка стола» [1, с. 32], «Правильное поведение за столом» [1, с. 28].

На этапе «Разминка» организуются игры, упражнения И. А. Пазухиной [10, с. 15–34], М. И. Чистяковой [14], А. В. Семенович [12, с. 128–130], направленные либо на регуляцию состояния, либо на релаксацию детей, в зависимости от их эмоционального состояния на данный момент занятия. Этап «Практическая работа» направлен на развитие творческих способностей младших школьников, на развитие коммуникативных навыков и расширение репертуара ролей (проигрывание значимых для ребенка ролей). Предлагаются творческие задания, например, спроектировать магазин для сказочных героев. Анализ деятельности происходит на этапе «Завершение работы», что дает возможность детям учиться понимать свои успехи и неудачи.

Также особенностью деятельности в условиях филиала является организация стажировочных открытых занятий для педагогов и родителей, на которых демонстрируются наиболее оптимальные приемы и методы работы с ребенком, показываются возможности использования его потенциала. На таких занятиях родители и педагоги могут освоить не только эффективные методы работы с ребенком, но и увидеть его в совершенной иной, новой, успешной ситуации. Включенность в занятия позволяет повысить психолого-педагогическую компетентность педагогов и педагогическую грамотность родителей. Помимо этого в системе комплексного сопровождения детей на протяжении всего цикла занятий реализуется консультативно-просветительская форма работы с родителями и педагогами (регулярный контакт специалистов филиала через консультации после занятий, рекомендации по использованию приемов и методов работы, присутствие на занятиях).

Таким образом, посредством реализации интегрированных занятий социального педагога и педагога-психолога происходит развитие учебно-познавательной мотивации младших школьников, что имеет решающее значение для успешности ребенка. Ведь каждый ребенок имеет право быть успешным, задача же взрослых – помочь ему достичь определенных вершин, стать активным участником своего развития.

Список литературы

1. *Барينو́ва Е. В.* Учимся быть гостем и хозяином: пособие для детских садов и школ раннего развития. Ростов н/Д: Феникс, 2013.
2. *Барино́ва Е. В.* Учимся дружить: пособие по детскому этикету для воспитателей детских садов и школ раннего развития. Ростов н/Д: Феникс, 2012.
3. *Выготский Л. С.* Психология. М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985.
5. *Зарецкий В. К.* Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. И. Ю. Калугиной. М.: ТЦ Сфера, 2008. С. 81–98.
6. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1983.
7. *Лютова Е. К., Мошга Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Речь, 2006.
8. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990.
9. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
10. *Пазухина И. А.* Давай поиграем. Тренинговое развитие мира социальных отношений детей 3–4 лет. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
11. *Семаго М. М., Семаго Н. Я.* Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011.
12. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2007.
13. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. М.: Политическая литература, 1982.
14. *Чистякова Г. И.* Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. М.: Владос, 1995.

УДК 376.112.4+374.71+159.99

Н. С. Погуца

(психолог, ГБС(К)ОУ школа-интернат № 115 для детей с ограниченными возможностями здоровья, г. Самара),

О. В. Арзыбова

(канд. психол. наук, доц. кафедры информационных и коммуникационных технологий в образовании ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», г. Самара)

КОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ УЧИТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Авторы в статье приводят экспериментальные данные по итогам исследования когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социальных стереотипов учителей инклюзивного образования. А также дают перечень направлений просветительской работы психолога с этими учителями.

Ключевые слова: социальные стереотипы, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, просвещение учителей.

N. S. Pogutca, O. V. Arzybova

SOCIAL STEREOTYPES CORRECTION OF INCLUSION EDUCATION TEACHERS TO CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The authors analyze results of experiments about social stereotypes of inclusion education teachers. The authors tell us about main lines of educational work with these teachers.

Keywords: social stereotypes, inclusion education, children with special needs, teacher's education.

На протяжении веков социальные стереотипы как одна из наиболее интересных и небезразличных сфер в функционировании общества изучались многими зарубежными и отечественными исследователями (А. А. Бодалев, У. Липпман, Л. Х. Стрикленд, В. П. Трусов, Т. Шибутани, В. А. Ядов и др.) [1]. Особое внимание изучению механизмов возникновения, утверждения и распространения в обществе различных социальных стереотипов стало уделяться с 30-х годов XX века.

Социальные стереотипы – это склонность к типичному мнению (Р. Таджури), предвзятое отношение (И. С. Кон), штамп или клише общества (Ю. А. Сорokin), ложная концепция (Кимбалл Юнг),

примитивное или эмоционально окрашенное представление о действительности, неадекватно отражающее объективные процессы (Л. А. Зак) и т. п. [2; 4]. Как правило, социальные стереотипы усваиваются ребенком в раннем возрасте и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах явлений, к которым они относятся. Социальные стереотипы способны меняться в зависимости от социальных, политических или экономических преобразований, однако этот процесс происходит крайне медленно. Стереотип – явление, включающее в себя элементы возможного истинного знания, но имеющее тенденцию к искажению действительности, сближающееся в определен-

ных пределах с явлениями предрассудка, и играющее огромную роль в социальной жизни общества.

Общество, в котором растет ребенок, окружающая его среда являются условиями и источниками развития ребенка. Однако общество по своей структуре инертно и может препятствовать полноценной социальной интеграции людей. Когда в обществе происходит деление людей на полноценных и неполноценных, и этот фактор опирается не только на объективные факты, но и на отрицательные стереотипы, которые издавна сложились в обществе, педагоги, которые работают с детьми с ОВЗ, испытывают на себе давление общественного мнения. От той или иной позиции общества, а в частности учителей, зависит уровень развития ребенка, его успешность в реализации своих потенциальных возможностей. Позиция учителя, активно принимающего участие в процессе воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии, подвержена влиянию социальных стереотипов. А ведь учитель, несомненно, должен обладать умением видеть проблемы ребенка в обучении и в его развитии, адекватно выстраивать отношения с учеником, правильно подбирать подходы и приемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Все это имеет важнейшее значение для успешного развития ребенка с особыми потребностями.

Отношение же к детям с ограниченными возможностями здоровья бывает самым разным. У учителей массовых школ, к которым в класс попадают дети с нарушениями в развитии, чаще всего уже сформированы навязанные обществом отрицательные стереотипы (А. В. Абрамова, А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова).

Для выявления стереотипов учителей по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья было организовано исследование, которое проводилось в условиях инклюзии в общеобразовательной школе г. о. Самара (но-

мер учреждения не указан в целях соблюдения конфиденциальности). В исследовании социальных стереотипов участвовало 8 учителей начальных классов этой школы. В данном муниципальном образовательном учреждении организовано инклюзивное образование учащихся 1–4-х классов с различными нарушениями в развитии: с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития и с расстройствами аутистического спектра. Всего в школе обучается 15 детей с ОВЗ. Опыт инклюзивного обучения длится в школе с 2010 года.

Возраст учителей, работающих в классах инклюзивного образования, составляет от 40 до 60 лет. Из них 62,5 % учителей имеют высшее педагогическое образование, а 37,5 % учителей – среднеспециальное образование. Специального (дефектологического) образования, предназначенного для работы с детьми с нарушениями в развитии, не имеет ни один учитель. Но в начале текущего учебного года 87 % учителей этой группы прошли курсы повышения квалификации для работы с детьми с ОВЗ. Педагогический стаж работы учителей – от 17 до 44 лет. Стаж работы в условиях учреждений с инклюзивным образованием – от 2 до 3 лет.

В ходе исследования были изучены когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты социальных стереотипов учителей инклюзивного образования по отношению к младшим школьникам с ОВЗ. Для этого применялись следующие методы:

– беседа с учителями, которая позволила выяснить их представления о детях с ОВЗ, о категориях детей, об их учебных и психологических трудностях в обучении, о возможных видах оказания помощи этим детям в школе, то есть когнитивный компонент социальных стереотипов;

– цветовой тест отношений (ЦТО) Е. Ф. Бажина и А. М. Эткинда, направ-

ленный на изучение эмоционального компонента социальных стереотипов;

– наблюдение за деятельностью учителей для выявления взаимодействия и оказания помощи учителями детям с ОВЗ в режиме реального времени, направленный на изучение поведенческого компонента стереотипов.

По результатам беседы оказалось, что точными и правильными определениями того, кто такие дети с ОВЗ, дети с нарушениями в развитии, дети с особыми образовательными потребностями, учителя общеобразовательной школы не обладают. Знания о таких детях поверхностные, недостаточные. Возможно, именно это и препятствует полноценному взаимодействию учителя с ребенком.

Отношение учителей к детям с ОВЗ в основном складывается из жалости, сочувствия, поддержки и более внимательного отношения по сравнению с остальными нормально развивающимися детьми. Объясняется это тем, что, в первую очередь, «таких детей очень жалко и с ними, следовательно, нужно обращаться по-особому».

Многие учителя (75 %) испытывали страх и шок, когда в их класс пришел ребенок с ограниченными возможностями здоровья, а 25 % утверждают, что испытывали положительные эмоции, объясняя это тем, что у самих учителей есть близкие родственники с такими же проблемами, к которым они относятся с пониманием и любовью. И, возможно, поэтому они так отреагировали. Учителя общеобразовательной школы считают, что основной формой работы с такими детьми является индивидуальная форма работы и вовлечение ребенка в игровой процесс. То есть учителя выбирают чаще всего индивидуальный подход к ребенку с нарушениями в развитии. Как сообщили учителя, на уроке приходится постоянно давать индивидуальные задания в связи с тем, что этот ребенок работает в медленном темпе, не успевая за классом.

При выполнении домашней работы у учеников с ОВЗ могут возникать, как и у любого другого ученика, ошибки, следовательно, учителя говорят, что стараются подобрать какой-либо подход в доступном и понятном объяснении учебного материала. Большинство учителей (75 %) утверждают, что стараются заново объяснить задание, 25 % учителей – подбирать задания не очень сложные. Возможно, это связано с тем, что в представлении учителей нет четкой картины о возможных способностях ребенка.

Таким образом, учителя общеобразовательной школы реализуют определенные действия по отношению к детям с ОВЗ, но с некоторой осторожностью. Часто жалеют детей, дают им несложные задания, подразумевая под этим, что с такими заданиями им проще справиться в силу своих психофизиологических особенностей.

По результатам ЦТО на исследовательском этапе было выявлено, что 55 % учителей поставили тот цвет, который выбрали на диагностическом этапе, на среднюю позицию, что характеризуется нейтральным, даже равнодушным отношением к детям с ОВЗ. Получается, что учителя инклюзии понимают, как они должны относиться к таким детям, но не всегда это проявляется в эмоциональных реакциях учителей. Также выяснилось, что чем больше возраст и стаж такого учителя, тем меньше учитель проявляет эмпатию к ученику, тем более равнодушное отношение он демонстрирует к своим ученикам в целом, и к детям с ОВЗ в частности.

А 45 % учителей поставили тот цвет, который выбрали на диагностическом этапе, на первые три места, что по интерпретации методики говорит об эмоционально положительном отношении к детям с ограниченными возможностями здоровья. Эти учителя проявляют эмпатию по отношению к детям с ОВЗ и принимают их. Выяснилось, что этот

процент учителей обладает не большим возрастом и стажем работы.

В ходе наблюдения за поведением учителей на уроках было отмечено, что 25 % учителей часто помогали ребенку с ОВЗ в выполнении задания. Часто вызывали ребенка к доске, часто обращали внимание всего класса на достижения ребенка с ОВЗ, часто хвалили и поощряли, опрашивали по домашнему заданию и старались оценить каждое выполненное задание ребенка с ОВЗ.

А остальные 75 % учителей изредка подходили к ребенку, редко помогали в выполнении задания, еще реже обращали внимание всего класса на достижения ребенка с ОВЗ, в единичных случаях за несколько уроков могли вызвать к доске, не часто хвалили и поощряли и только в конце урока могли оценить работу ребенка с ОВЗ.

Таким образом, было выявлено, что образование стереотипов у учителей происходит как в результате действия индивидуальных когнитивных процессов и эмоциональных состояний личности, так и под воздействием определенной программы поведения социального взаимодействия. По отношению же к детям с ограниченными возможностями здоровья социальные стереотипы педагогов общеобразовательной школы зависят от условий образовательного учреждения, от возраста учителя, от нарушения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и от личного восприятия такого ребенка. Учителя осознают необходимость оказания помощи младшим школьникам с ОВЗ, но не всегда принимают их, оценивают положительно, проявляют чаще равнодушие или жалость.

Исследование показало, что необходимо организовать специальную работу с учителями, целью которой является формирование адекватного отношения учителей общеобразовательной школы к детям с ОВЗ.

Организация работы по формированию адекватного отношения учителей

к детям с ОВЗ опиралась на следующие принципы [3; 5].

1. Принцип развития рефлексии учителя на собственный психолого-педагогический опыт возникает на основе дидактического принципа связи теории и практики обучения. Рефлексивную деятельность следует рассматривать как анализ и мысленное преобразование «продуктов» собственной педагогической деятельности под новым углом зрения – с психологических позиций, но не как их противопоставление, а как взаимодополнение, синтез компетенции учителя и психолога, проявляющийся в избирательном отношении к ранее усвоенным педагогическим методам и конкретным приемам работы, в усвоении новых психологических знаний. Осуществлять рефлексивную деятельность помогает постоянная установка на выработку интернального (внутреннего) контроля всех проявлений собственной личности и самокоррекции.

2. Принцип формирования ориентировочно-поисковой позиции учителя по отношению к любым аспектам своего педагогического опыта дополняет вышеназванный принцип. Важно, чтобы учитель любой факт школьной жизни научился воспринимать как определенную реальность, как психологическую сущность, как проблемную ситуацию, требующую адекватного разрешения и обязательного подхода с оценочных позиций.

3. Принцип формирования у учителя целостного подхода к анализу проблемных педагогических ситуаций позволяет осуществлять этот анализ с различных точек зрения и с возможных позиций, как в «горизонтальной», так и в «вертикальной» плоскости.

4. Принцип формирования у учителя умения решать любую практическую задачу совместно с другими участниками педагогического процесса перекликается с дидактическим принципом сознательности и активности обучения. Суть данного принципа заключается не только

в совместном поиске решения проблем, но и в умении и стремлении понять другого человека, его точку зрения, соотносить свои взгляды со взглядами других.

Теоретической и методической основой просветительской работы с учителями инклюзивного образования являются идеи таких авторов-ученых, как: А. В. Абрамова, Е. А. Леванова, А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, М. А. Писаревская, Е. И. Рогов, Н. П. Слободяник, З. В. Смирнова, О. В. Хухлаева, М. И. Чумакова.

Планирование работы с учителями включает в себя разнообразные формы работы: тренинги, семинары-практикумы, круглые столы, выступление на методическом объединении. Все эти формы работы помогут учителям справляться со своими эмоциями, состояниями, отношением к ученикам и друг к другу.

При составлении программ тренингов необходимо обращать внимание на методические пособия Е. А. Леванова, Е. И. Рогова, Н. П. Слободяника, З. В. Смирнова, М. И. Чумакова.

Задачи и содержание просветительской работы с учителями инклюзивного образования по преодолению их социальных стереотипов.

1. Повысить уровень компетенции учителей общеобразовательной школы в вопросах социальных стереотипов: описать историю понятия «социальный стереотип», его определение и особенности, функции, виды, механизмы возникновения социальных стереотипов, значимость в работе учителя.

2. Ознакомить учителей с возникновением и развитием социальных стереотипов по отношению к детям с нарушениями в развитии, вариантами их проявления у разных групп общества. Очень эффективными формами работы при решении этой задачи являются анализ с учителями подобранных видеоматериалов, разбор конкретных ситуаций из жизни. Для подготовки таких практических занятий были использованы кино- и ви-

деоматериалы кинофестиваля «Кино без границ» (2009, 2010 года).

3. Повысить уровень знаний учителей в области специальной психологии в целом. Предоставить учителям теоретические материалы, включающие определения основных понятий: «дети с ОВЗ», «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с инвалидностью», «дети с нарушениями в развитии»; информацию о различных классификациях и характеристике категорий нарушений в развитии в целом, об особенностях тех категорий младших школьников, которые являются учениками данной школы; закрепить знания учителей с помощью решения психолого-педагогических задач.

4. Мотивировать учителей к повышению профессиональной компетентности в специальной психологии. Регулярно знакомить учителей с новостями в области литературы по специальной психологии и педагогике, организовать сообщество учителей инклюзии в сети Интернет, привлечь к этой работе учителей города, области, работающих в инклюзивных образовательных учреждениях, обсуждать с учителями текущие проблемы и вопросы; организовать проведение мастер-классов, взаимопосещения уроков.

5. Обучить методам саморегуляции и отреагирования собственных отрицательных эмоций и разрешения конфликтных ситуаций во взаимодействии с детьми и коллегами. Познакомить учителей с конкретными техниками отреагирования, показать им возможности каждой техники, провести тренинговые занятия с созданием ситуаций, в которых учителя будут применять данные техники, провести анализ педагогических ситуаций с подбором оптимальных способов поведения учителей в этой ситуации.

6. Оказать помощь в организации учебно-воспитательного процесса в классе с учетом адекватного отношения к детям с нарушением в развитии. Провести

анализ видеозаписей уроков или их фрагментов, чтобы увидеть проявления неадекватного отношения, социальных стереотипов по отношению к ученикам с ОВЗ, подобрать различные варианты разрешения ситуаций. Составить конспект урока с включением возможных реакций учеников и учителя, обусловленных социальными стереотипами, и подобрать способы оказания помощи ребенку с ОВЗ. Составить методические рекомендации для учителя инклюзивного образования, направленные на контроль своего отношения к ребенку с ОВЗ в ходе работы с ним.

Таким образом, выявленные социальные стереотипы учителей инклюзии по отношению к младшим школьникам с различными нарушениями в развитии отрицательно влияют на обучение таких детей, на взаимодействие с одноклассниками, на последующую социальную адаптацию. Необходима организация просветительской работы с учителями, направ-

ленной на преодоление их стереотипов, формирование знаний об особенностях детей с ОВЗ, умений учителей справляться с эмоциями, адекватно реагировать на поведение школьников с ОВЗ, оказывать им помощь в различных ситуациях в школе.

Список литературы

1. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982.
2. *Кои И. С.* Социологическая психология: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1999.
3. *Клюева Н. В.* Психологическое обеспечение педагогической деятельности: Технологии работы психолога с педагогами. Ярославль, 1998.
4. *Сорокин Ю. А.* Стереотип, штамп, клише: К проблеме определения понятий // Общение: Теоретические и прагматические проблемы. М., 1998.
5. *Юркевич В. С.* Преодоление «стереотипов ожидания» у учителей // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. М., 1987. С. 148–154.

Н. П. Терентьева

(канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», г. Самара)

ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕМАТИКА ПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

В данной статье рассматриваются вопросы психологического просвещения по глубинно-психологической тематике педагогов, осуществляющих инклюзию. Рассматриваются содержательные аспекты просвещения по проблемам онтогенеза защитных механизмов, роли семьи и школы в формировании защитных механизмов у лиц с проблемами в развитии, особенностей психологической защиты у детей и подростков с проблемами в развитии, формирования копинг-стратегий – осознанных способов преодоления стресса.

Ключевые слова: психологическое просвещение, психологическая защита, лица с проблемами в развитии, инклюзия, копинг-стратегии.

N. P. Terentyeva

DEPTH PSYCHOLOGICAL EDUCATION TEACHERS INCLUSIVE PRACTICES

This article deals with the psychological education of deep psychological themes teachers conducting inclusion. Considered meaningful aspects of education on the ontogeny of defense mechanisms, the role of families and schools in the formation of protective mechanisms in individuals with developmental problems, especially psychological protection of children and adolescents with developmental problems, the formation of coping strategies – conscious ways of coping.

Keywords: psychological education, psychological defense, individuals with developmental problems, inclusion, coping strategies.

При организации психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии все чаще учитывается такой важный аспект личностного развития, как психологическая защита. Это объясняется требованиями к качеству образовательных результатов, в частности, личностных универсальных учебных действий, которые во многих случаях не могут быть достигнуты без обращения к глубинным структурам личности, к механизмам психологической защиты.

В процессе реализации инклюзии все участники образовательного процесса сталкиваются с большим количеством разнообразных проблемных, стрессовых ситуаций. Именно психологическая защита позволяет, с одной стороны, адаптироваться к ситуации, а с другой – может при избыточном включении приво-

дить к существенному искажению реальности и, как следствие, к дезадаптации.

Данное проблемное поле представляет интерес как для специалистов-психологов, так и для других участников психолого-педагогического сопровождения инклюзии, в первую очередь, учителей.

Далее мы рассмотрим основные содержательные аспекты психолого-педагогического просвещения педагогов инклюзивной практики по указанной тематике.

В качестве проблемных вопросов, мотивирующих педагогов к изучению проблематики действия защитных механизмов личности можно использовать следующие: «Почему родители избегают занятий со своими детьми? И как можно помочь в этой ситуации?», «Почему дети

с ОВЗ являются более “беззащитными” по сравнению со сверстниками?», «Почему чем здоровее человек, тем он психологически более защищен и наоборот?», «Что делать, если ребенок пропускает занятия из-за болезни?», «Каков “взгляд изнутри” на нарушение в развитии?»

Содержание психологического просвещения педагогов может быть разделено на ряд тематических блоков. Рассмотрим их содержание.

Блок 1. Онтогенез защитных механизмов. Уровни психологической защиты. Этапы их формирования.

Психологическую защиту необходимо рассматривать как один из уровней системы жизнеобеспечения личности, которые в ходе онтогенеза развиваются постепенно: первым по времени формирования является уровень психосоматического реагирования. Далее начинается формирование уровня психологических защит. В школьном возрасте складываются копинг-механизмы. В процессе становления личности развиваются высшие личностные ресурсы [1; 2].

Определенный интерес для педагогов представляет рассмотрение взаимосвязи между стрессом, неблагоприятными социальными воздействиями и реакциями организма, например, такими, как простудные заболевания, бронхиальная астма и т. д. С этой точки зрения частые и длительные болезни детей являются индикатором их психологического неблагополучия, поводом задуматься о неблагоприятных воздействиях (в том числе и педагогических). Кроме этого, в данном контексте, можно дать обоснование занятиям физической культурой, дыхательными упражнениями с точки зрения укрепления системы жизнеобеспечения человека, повышения его адаптационных возможностей.

При знакомстве педагогов с систематикой бессознательных механизмов психологической защиты, с функциями конкретных защит наиболее сложным

является вопрос о «пользе» или «вреде» защиты, который решается исходя из роли психологической защиты в адаптации к социуму, адаптации или дезадаптации человека благодаря их действию. Важно, что снижение тревоги в случае действия первичных, примитивных защит дается человеку «дорогой ценой» существенного искажения реальности, в то время как сложные, более эффективные защиты, связанные с интеллектуальной переработкой информации позволяют сохранить контакт с реальностью в большей степени. При изучении данного информационного блока могут быть рассмотрены вопросы: «Почему дети не “слышат” замечания?» или «Почему дети “забывают” выполнить просьбу взрослого?», даны рекомендации по предотвращению подобных ситуаций.

Уровень осознаваемых копинг-стратегий – представлен защитными совладающими стратегиями, которые могут быть как конструктивными, так и неконструктивными.

Уровень высших личностных ресурсов – характеризует здоровую, успешную и зрелую личность, которая продолжает свое развитие, справляясь как с повседневными фрустрирующими ситуациями, так и с кризисами развития [2].

Данные уровни последовательно формируются в онтогенезе и все одновременно функционируют у взрослого.

Поэтому при организации комплексного психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзии необходимо учитывать потенциальное (если речь идет о маленьком ребенке) или фактическое (у взрослого) наличие всех перечисленных уровней.

Блок 2. Роль семьи и школы в формировании защитных механизмов у лиц с ОВЗ.

Для педагога важно понять происхождение особенностей защитного стиля ребенка и механизмы влияния на формирование адекватной и зрелой системы

психологических защит ребенка в онтогенезе.

Важнейшим фактором, влияющим на формирование системы жизнеобеспечения у ребенка является защитный стиль его матери [1; 12].

Рождение ребенка с отклонениями в развитии является тяжелым жизненным событием в семье. Трудности, связанные с воспитанием ребенка с отклонениями в развитии, вызывают качественные изменения жизнедеятельности семьи, нарушают адаптацию как отдельных ее членов, так и группы (семьи) в целом, приводя к утрате жизненных возможностей родителями, прежде всего матерями [4].

Семьи, имеющие детей-инвалидов, являются психологически незащищенными и чувствуют свое отличие от других. Большую роль в адаптации родителей ребенка с ОВЗ к сложившейся ситуации играют механизмы психологической защиты. Родители могут демонстрировать такие формы защитного поведения, как рационализация (родитель не до конца осознает и принимает тяжесть нарушения развития ребенка); идентификация (перенос на ребенка собственного опыта); сопротивление (противодействие родителей вмешательству извне); фантазирование (родители не перестают питать надежду на то, что нарушение ребенка когда-нибудь исчезнет совсем) [7; 8].

Блок 3. Особенности психологической защиты у детей и подростков с проблемами в развитии.

В контексте оказания помощи детям с проблемами в развитии важно оценить вклад когнитивных процессов в формирование защитных механизмов. При изучении взаимосвязей когнитивного развития младших школьников и используемых ими механизмов психологической защиты было выявлено, что дети, имеющие низкий уровень интеллекта, не анализируют проблемную ситуацию, импульсивно осуществляемое вытеснение сочетается с достаточно высокой частотой

использования изоляции, регрессии, деструктивности. Средний уровень интеллекта позволяет дифференцировать психотравмирующую информацию, проблемную ситуацию, но продуктивный выход из нее ребенку найти все еще трудно (показатель изоляции, регрессии, деструктивности уменьшается, а сублимации увеличивается незначительно), поэтому частота использования вытеснения увеличивается. Высокий уровень интеллекта обеспечивает защиту от психотравмирующей информации с помощью сублимации, что позволяет значительно снизить частоту использования не только вытеснения, но и других недостаточно эффективных механизмов. Наряду с этим вытеснение отрицательно коррелирует с образной креативностью, т. е. чем ниже у детей уровень этого показателя, тем чаще диагностировалось вытеснение [3].

За последнее десятилетие был проведен ряд исследований, направленных на изучение механизмов психологической защиты детей и подростков с проблемами в развитии.

Так, показано преимущественное преобладание регрессии и отрицания в качестве механизмов психологической защиты в группе подростков с умственной отсталостью и преобладание компенсации и рационализации в группе нормально развивающихся подростков.

У подростков с умственной отсталостью структура психологической защиты представлена в виде двух не связанных между собой блоков. Триада первого блока (регрессия – отрицание – проекция) в большей степени характерна для умственно отсталых подростков с низким уровнем социально-психологической адаптации. У подростков с умственной отсталостью со средним уровнем адаптации в большей степени проявляются механизмы психологической защиты второго блока (рационализация – вытеснение – компенсация).

У подростков с нормальным интеллектом структура механизмов психоло-

гической защиты представлена более развернуто – выявлены корреляционные связи практически между всеми видами механизмов психологических защит [5; 6].

Были изучены защитные механизмы личности у детей с неврозами и неврозоподобными синдромами, обусловленными резидуально-органической патологией ЦНС [10].

Дети с неврозоподобными нарушениями используют примитивные способы психологической защиты, характерные для более раннего уровня развития, а именно замещение, идентификацию, регрессию, проекцию. Причем выявлена связь между типом личности и способом психологической защиты. Дети с неврозоподобным синдромом инфантильно расторможенного типа часто используют регрессию, а дети интровертированного активного типа часто используют такой защитный механизм, как замещение, т. е. направление агрессии на кого-то другого. Дети с неврозами доминантного типа часто используют проекцию, т. е. перенос своих отрицательных качеств на других лиц, а также подавление и вытеснение. Такие защиты, как рационализация, отрицание, возникающие как результат внутриличностных конфликтов, у детей с неврозоподобными синдромами встречаются достоверно реже, чем у детей с неврозами.

Проведенное нами исследование особенностей психологической защиты у слабослышащих и слабовидящих подростков показало блокирование негативной информации на уровне восприятия либо памяти и недостаточное использование психологической защиты по типу интеллектуализации, связанной с процессами мышления. Полученные данные отражают, с одной стороны, особенности когнитивной сферы детей с сенсорными нарушениями, а с другой – особенности их эмоционального развития.

Блок 4. Формирование копинг-стратегий – осознанных способов преодоления стресса.

Непосредственная постепенная, пошаговая работа с выявлением, осознанием и истолкованием способа защиты может быть реализована только квалифицированным психологом. Она является достаточно сложной, в силу возможного сопротивления ребенка, нежелания сталкиваться с травмирующей реальностью.

При проведении просветительской работы с педагогами рассматривается решение таких задач, как конструктивное изменение психотравмирующей жизненной ситуации, симптоматическое снижение тревоги, укрепление «Я» и повышение самооценки, которые способствуют снижению дезадаптивной защитной деятельности [11], и конечно, проявление сопереживания и эмоциональной поддержки, что также приводит к уменьшению защитного сопротивления.

Педагоги могут участвовать в обучении детей осознанным стратегиям совладания со стрессом – вместе с детьми анализировать трудные ситуации, учить выбирать способ совладания, который может помочь в данном случае.

Поэтому в психолого-педагогическом просвещении должны быть рассмотрены факторы совладающего поведения и их взаимодействие, типология стресса и совладания (виды стрессовых ситуаций и копинг-стратегий: например, копинг избегания и его разновидности); модель ресурсов совладающего поведения (социальные, когнитивные); динамика и развитие совладающего поведения в онтогенезе (в том числе передача и «наследование» паттернов копинга) [9].

В заключение отметим, что психолого-просветительская работа, направленная на обогащение знаний педагогов инклюзивной практики о глубинных структурах личности, их роли в адаптации и в педагогическом процессе не будет результативной без использования практикоориентированных форм работы с педагогами по рассматриваемой тематике – групповых тренинговых занятий, анализа проблемных ситуаций, практических домашних заданий и т. п. В этом

случае педагоги смогут действительно помочь детям с ОВЗ гибко и осознанно адаптироваться к разнообразным условиям, а также достигнуть необходимых личностных образовательных результатов.

Список литературы

1. Богданова М. В., Игошина Н. С. Роль матери в формировании психологической защиты часто и длительно болеющих детей // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. Т. 9. С. 232–240.
2. Богданова М. В. Защитно-адаптационные конструкты в системе жизнеобеспечения личности // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 113–119.
3. Головина С. Г. Психологическая защита у младших школьников: типы механизмов и взаимосвязь с когнитивным развитием // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 73-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-zaschita-u-mladshih-shkolnikov-tipy-mehanizmov-i-vzaimosvyaz-s-kognitivnym-razvitiem> (дата обращения: 10.10.2014).
4. Калачева И. В. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями развития // Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова (28 марта 2013 г.). Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 231–233.
5. Колосова Т. А. Особенности копинг-поведения и механизмов психологической защиты умственно отсталых подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 10, № 31. С. 189–194.
6. Колосова Т. А. Механизмы психологической защиты умственно отсталых подростков в контексте школьной адаптации // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2011. Т. 17, № 5–6. С. 212–216.
7. Красильникова Е. Д., Никольская И. М. Психологические характеристики семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития // Клиническая и специальная психология. 2012. № 4(4). С. 26–39.
8. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005.
9. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2013. Т. 17, № 5. С. 184–188.
10. Мамайчук И. И., Вейц А. Э. Защитные механизмы личности и копинг-поведение у детей с неврозами и неврозоподобным синдромом, обусловленными резидуально-органической патологией ЦНС // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. Т. 5, № 2. С. 34–44.
11. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 2002.
12. Русяева И. А. Изоморфизм психологических защит матери и ребенка // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 157–162.

УДК 37.051.3

Н. А. Чушева

*(канд. психол. наук, доц. кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия»,
г. Барнаул)*

М. В. Сурнина

*(канд. пед. наук, доц. кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия»,
г. Барнаул)*

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются некоторые организационные и содержательные вопросы сопровождения педагогов инклюзивного образования. В том числе представлен опыт работы сотрудников кафедры специальной педагогики и психологии АлтГПА по указанным вопросам.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

N. A. Chuesheva, M. V. Surnina

ORGANIZATION AND CONTENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT INCLUSIVE EDUCATION TEACHERS

The authors discuss some of the organizational and substantive issues of supporting teachers for inclusive education. Including presents the experience of employees of the Department of special pedagogy and psychology AltGPA on these issues.

Keywords: inclusive education, psycho-pedagogical support of children with disabilities.

Инклюзивное образование в России, являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования, находится в стадии становления. Цель инклюзивного образования – обеспечение лицам с ОВЗ наиболее полного взаимодействия, помощи друг другу как членам сообщества, возможности полноценной социальной жизни, активного участия в коллективе, местном сообществе. Исходя из этого, все члены детского коллектива и общества связаны между собой, и обучающиеся не только взаимодействуют друг с другом в процессе обучения, но и развиваются. Следует указать, что инклюзивное образование – это не альтернатива, не подмена

специального образования, это тот вариант обучения, который предполагает планомерное изменение системы образования через сближение двух ее подсистем – общей и специальной.

Как известно, инклюзия, в отличие от интеграции, предполагает создание специальных образовательных условий, что связано с необходимостью удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, включенных в систему инклюзивного образования. Создание для них адекватных условий обучения в общеобразовательной организации, которой отводится центральное место в обеспечении так называемого инклюзивного (включенного) обучения, обус-

ловлено тем, что ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны как с первичным, обусловленным биологическим неблагополучием, так и с его социальными ограничениями, возникающими как результат влияния первичного нарушения. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социального и культурного образовательного пространства, нарушается его связь с социумом, культурой как источником развития. Следовательно, удовлетворяя особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ, можно открыть ему путь к образованию наравне со здоровыми сверстниками.

Важнейшее место в инклюзивной школе отводится психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса и всех его участников. Исходя из специфики рассматриваемого вопроса, в этом случае под сопровождением можно понимать взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение профессиональных проблем. При этом система профессиональной деятельности специалистов, сопровождающих педагогов инклюзивного образования направлена на создание социально-психологических условий для формирования у них профессиональной готовности к организации и реализации инклюзивного образования.

Создание модели психолого-педагогического сопровождения процесса совместного обучения можно рассматривать как одно из основных, обязательных условий, составляющих успешность инклюзии. Психолого-педагогическое сопровождение следует рассматривать как комплексный процесс, который затрагивает все сферы жизнедеятельности всех участников образовательного процесса.

Анализируя опыт работы сотрудников кафедры специальной педагогики и психологии АлтГПА по данному вопросу, остановимся на некоторых аспектах организации и содержания процесса

сопровождения педагогов, обеспечивающих инклюзивное образование. Цель данного сопровождения – это подготовка педагогов для работы как с детьми с ОВЗ, так и с их нормально развивающимися сверстниками, формирование социального интереса к этим детям и толерантного отношения участников образования в отношении детей с ОВЗ.

При организации психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного процесса в образовательном учреждении должны быть учтены следующие принципы [3].

- Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения. От того, насколько сотрудники объединены идеей инклюзивного образования, насколько понимают друг друга и придерживаются единого подхода к сопровождению «особого» ребенка и его семьи, других участников образовательного процесса, зависит эффективность работы, успешность сопровождения ребенка и эмоциональный климат в коллективе. Междисциплинарный подход предполагает опору на следующие положения: единая научно-методологическая концепция в понимании нормативного и нарушенного развития ребенка; общий междисциплинарный язык в трактовке тех или иных результатов диагностики; разработка взаимодополняющей коррекционно-развивающей программы; открытость информации о ребенке для всех специалистов, которые работают с ним и его семьей; единое календарно-тематическое планирование; проведение специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включенном в содержание общеобразовательной программы.

- Непрерывность сопровождения – обеспечивается благодаря тому, что психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования.

- Системность – значимость и продуктивность сопровождения определя-

ется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации. Сопровождение семьи является одним из приоритетных направлений в работе педагогов инклюзивного образования, означает не только поддержку семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития. Это также и формирование социального интереса к «особым» детям у всех родителей инклюзивной группы.

- Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса. На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие обучающихся, положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствующие развитию взаимодействия детей. Учеными установлена прямая связь между наличием социально-эмоционального благополучия ребенка в учебном коллективе и его успешностью во всех видах деятельности, в том числе и учебной. Технология социально-эмоционального взаимодействия предполагает работу с педагогами, нормально развивающимися детьми и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование принятия «особых» детей, понимание их особых потребностей. В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется определенная степень социальной зрелости и понимание факта (одного из главных признаков инклюзивного образования), что ребенок с ОВЗ не

хуже и не лучше других – он такой же, как все.

- Индивидуальный подход. Важный принцип, которым руководствуются специалисты психолого-педагогического сопровождения – индивидуальный подход к каждому педагогу, который в дальнейшем решает задачи индивидуального сопровождения как детей с ОВЗ, так и их семей [3].

Стратегия психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования предполагает: принятие и учет различий, индивидуального своеобразия обучающихся; создание ситуации успеха для всех участников образовательного процесса; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе [2].

Формой организации сопровождения педагогов является создание и реализация программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья в контексте инклюзивного образования. Тематика курсов определяется на основе результатов мониторинга, связанного с динамической оценкой различных параметров процесса инклюзии, как в общеобразовательной организации, так и в системе в целом.

В качестве базы подготовки педагогов и специалистов в Алтайском крае выступает Институт дополнительного образования АлтГПА и АКИПКРО. На базе этого института кафедрой специальной педагогики и психологии реализуются различные мероприятия для педагогов, специалистов, включенных или включающихся в инклюзивную практику. Как показывает практика организации таких мероприятий, наиболее востребованными из них являются следующие:

– обучающие семинары для педагогов и руководителей, которые могут быть организованы как на базе образовательной организации, так и выездные в образовательных организациях города с целью освоения приемов и методов работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; например, кафедрой специальной педагогики и психологии АлтГПА в рамках деятельности лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития» организуются семинары-практикумы по разработке индивидуальных программ сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии;

– включение в программы образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования специальных курсов, подготавливающих будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, а также включение в учебные планы магистрантов, обучающихся по направлениям: «психолого-педагогическое образование», «специальное (дефектологическое) образование» дисциплин, связанных с изучением теории и методики инклюзивного образования, основ сопровождения инклюзивного образования, технологии инклюзивного образования, педагогического оценивания в условиях инклюзивного образования, дистанционного образования и др.;

– участие педагогов в конференциях разного уровня, посвященных проблемам инклюзивного образования;

– организация индивидуальных консультаций для педагогов инклюзивного образования (например, по проблемам привития толерантного отношения к детям с ОВЗ, по формированию комфортной и безопасной среды в классах инклюзивного обучения), а также совместная разработка со специалистами кафедры специальной педагогики и психологии (СПиП) АлтГПА методических рекомендаций по вопросам организации коррекционно-развивающей работы с

детьми с особыми образовательными потребностями;

– создание или активизация деятельности ПМПк на базе образовательных организаций, осуществляющих процесс организации инклюзивного образования. Данная организационная форма работы позволит не только осуществлять комплексное взаимодействие специалистов образовательной организации, но и разрабатывать и внедрять индивидуальные образовательные программы обучающихся с ОВЗ. В целом, данное структурное подразделение образовательной организации позволяет обеспечить оптимальные условия для воспитания и развития детей с ОВЗ и их здоровых сверстников, способствует их успешной социализации и интеграции в общество;

– организация взаимодействия специалистов общего и специального образования;

– взаимодействие организаций общего образования со специалистами ПМПк;

– для изменения стереотипов, профессиональной позиции педагогов используются и активные формы работы с участниками образовательного процесса (тренинги, мастер-классы, мастерские и др.);

– привлечение общественных организаций, родительских ассоциаций и других заинтересованных служб для оптимизации процесса инклюзивного образования, например, посредством участия в совместных мероприятиях.

В качестве задач совместных мероприятий можно обозначить следующие:

- принять философию инклюзии;
- научиться наблюдать за ребенком, отмечая изменения в его поведении и обучении;
- проявить страхи и развенчать предрассудки, связанные с обучением детей с ограниченными возможностями здоровья;
- выявить ресурсы для организации эффективной работы;

- поставить цели для мотивированного восполнения пробелов в профессиональных знаниях;

- осуществить реальное междисциплинарное сотрудничество как внутри своего педагогического коллектива, так и во всех внешних структурах [2].

Также кафедра СПиП участвует в проекте «Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья», реализуемом образовательным кластером одного из микрорайонов г. Барнаула. Одним из направлений в реализации этого проекта является психолого-педагогическое сопровождение педагогов и специалистов, включенных в инклюзию.

Организация эффективного межсетевого взаимодействия в образовательных учреждениях кластера осуществляется по модели непрерывной образовательной вертикали: «Детский сад – школа – профильное обучение», а в будущем и среднее специальное и высшее. В этом случае установленный контакт между специалистами дошкольной и школьной ступеней позволяет осуществлять преемственность реализации принципов и технологий преподавания, обучающих и развивающих программ, предназначенных как для обычных детей, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

Варианты сотрудничества многообразны: преподаватели кафедры участвуют в повышении квалификации педагогов образовательных учреждений кластера, консультируют их по вопросам разработки и написания образовательных маршрутов, индивидуальных образовательных и коррекционно-развивающих программ, рецензируют и проводят экспертизу программ, индивидуально и в группах консультируют педагогов по вопросам обучения и воспитания детей. Это позволяет педагогам быстро и качественно решить проблемы, возникающие при реализации образовательных программ и маршрутов, а обучающимся по-

лучить качественную образовательную услугу, т. к. основными направлениями обеспечения качества получаемого образования являются дифференциация и индивидуализация.

Результатом психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования, по мнению С. В. Алёхиной, должно стать формирование профессиональной готовности, структура которой может быть сведена к следующим параметрам:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии;

- информационная готовность;

- знание основ специальной психологии и педагогики;

- знание общих и специфических закономерностей психического развития детей с ОВЗ;

- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;

- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на занятии (уроке);

- владение педагогическими технологиями;

- готовность педагогов моделировать занятие (урок) и использовать вариативность в процессе обучения;

- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [1];

- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Подводя итог, следует сказать, что на сегодняшний день необходимо говорить о подготовке педагогических кадров нового типа, ориентированных на понимание инклюзии как социального явления в целом, так и образовательной инновации в частности, владеющих компетенцией обеспечения обмена опытом, действиями, ценностями, осуществляющих специальную деятельность по инкультурации детей и взрослых.

Целенаправленное использование технологий организации и сопровождения инклюзивного образовательного процесса, формирование компетентного профессионального сообщества, определенная устойчивость инклюзивных практик делают актуальным вопрос оценки эффективности совместных усилий всех участников продвижения инклюзивного образования.

Список литературы

1. Алёхина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании

[Электронный ресурс]. – URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inclusive-edu.ru%2Fcontent%2FFile%2Fknigi%2Fstatya_itog_pnio.doc&ei=-_CSVLHzGYvmyQP_tnoL4Bg&usg=AFQjCNH7cpxCLrMJ7vY48UBUeGkDy-0jg&bvm=bv.82001339,d.bGQ&cad=rjt (дата обращения: 05.11.2014).

2. *Инклюзивное образование в России* [Электронный ресурс]. – URL: <http://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/pub-lication/incluzivnoe-obrazovanie-v-rossii.pdf> (дата обращения: 05.11.2014).

3. *Командин Е. Н.* Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в дошкольном учреждении [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/10/17/psi-khologo-pedagogicheskoe-sopro-vozhdenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v> (дата обращения: 05.11.2014).

Т. Д. Яковенко

(зав. отделом здоровья и развития детей ГЦОиЗ «Магистр», доц. кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена осмыслению ценности инклюзивного образования и условий, необходимых для его развития на современном этапе. В качестве важнейшего условия становления и развития инклюзивной культуры, инклюзивной политики и инклюзивной практики в детском саду и школе рассматривается профессионально-личностная позиция руководителя образовательного учреждения. Описана последовательность управленческих действий, направленных на развитие инклюзии в образовательном учреждении.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, инклюзивная политика, инклюзивная практика, профессиональная позиция руководителя образовательного учреждения.

T. D. Yakovenko

PROFESSIONALLY-PERSONAL STAND OF THE LEADER AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

The paper dwells on the comprehension of value of inclusive education and conditions that are necessary for its development on the modern stage. Professionally-personal stand of the leader of educational institution is considered as the most important condition of formation and development of inclusive culture, inclusive politics and inclusive practice in a kindergarten and at school. There is described the sequence of managerial solutions directed to the development of inclusion at an educational institution.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, inclusive politics, inclusive practice, professional stand of the leader of educational institution.

Если еще десять лет назад идея инклюзивного образования обсуждалась лишь узким кругом специалистов, то сегодня данная идея получила не только законодательный статус, но и прошла достаточно успешную апробацию в ряде регионов России, в том числе и в Новосибирске. 1 сентября 2011 г. стартовал региональный проект «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области». Сегодня уже понятно, что у инклюзивного образования, предполагающего совместное обучение (воспитание) лиц с ограниченными возмож-

ностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений, есть будущее. Анализ успешной практики инклюзивного образования позволяет утверждать, что инклюзия необходима не только детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям, но и детям с условно нормативным развитием и их родителям, педагогам и обществу в целом. Коротко поясним данный тезис.

Посещение общеразвивающего детского сада или обучение в массовой школе, где созданы специальные образовательные условия, позволяет детям с ОВЗ, с инвалидностью, детям, имеющим осо-

бые образовательные потребности, реализовать свое законное право на получение качественного образования по месту жительства, получить поддержку широкого социального окружения, приобрести жизненно важный опыт взаимодействия со своими сверстниками, стать частью детского или подросткового сообщества с присущей ему субкультурой, что крайне необходимо для решения задачи социализации данной категории детей.

Инклюзия ценна и для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, детей-инвалидов. Включаясь вместе со своим особым ребенком в жизнь обычного детского сада или школы, родители получают возможность усилить воспитательный потенциал своей семьи, расширить контакты, преодолеть искусственную изоляцию, характерную для многих семей с проблемным ребенком.

Но от подлинной инклюзии выигрывают не только дети с проблемами в развитии и их родители, но и все другие участники образовательного процесса. Так, по мнению исследователей, нормативно развивающиеся дети в инклюзивных группах и классах растут более толерантными, открытыми, общительными, менее тревожными и агрессивными [2; 4].

Педагоги, работающие в инклюзивных детских садах и школах с очень разными детьми, учатся осуществлять на деле индивидуальный подход к каждому ребенку, видеть «лица необщее выраженья» Миши или Саши, при организации образовательного процесса ищут, говоря словами Выготского, «обходные пути» развития для каждого ребенка с ОВЗ и, что особенно важно подчеркнуть, стремятся создать условия для раскрытия познавательного и личностного потенциала каждого ребенка: и нормативно развивающегося, и одаренного, и имеющего нарушения развития. А значит, выигрывают все дети. Работа педагогов в инклюзивном ОУ сегодня, на этапе станов-

ления инклюзивной практики в российском образовании, носит творческий, поисковый характер. Инклюзия – это по сути своей системная педагогическая инновация, реализация которой способствует повышению профессиональной компетентности воспитателей и учителей, освоению ими на практике идей гуманной педагогики. Не случайно инклюзию рассматривают как инструмент преобразования и конкретного образовательного учреждения, и всей системы российского образования [2; 3; 4].

Для образовательного учреждения инклюзия – это, прежде всего, новые ценности, новые педагогические технологии, по-новому мыслящие и работающие как единая команда педагоги, по-новому организованная образовательная среда.

Наконец, ведущие зарубежные и отечественные специалисты в области инклюзивного образования полагают, что инклюзивное образование – это путь к инклюзивному обществу – обществу без дискриминации и насилия, где есть место любому человеку, независимо от его пола, возраста, этнической принадлежности, индивидуально-психологических особенностей и состояния здоровья [2].

Одним словом, ценность инклюзии далеко выходит за рамки образования. Чтобы инклюзивное образование успешно развивалось, необходим целый комплекс условий. Формат небольшой статьи не позволяет перечислять все условия. Мы выделим лишь *6 стартовых условий*, необходимых для успешного вхождения уже работающего образовательного учреждения в инклюзивное поле:

- активная позиция руководителя ОУ, принимающего ценности, идеологию инклюзивного, т. е. «включающего» образования – образования для всех;
- принимающая атмосфера в ОУ;
- доступная развивающая среда;
- обученная междисциплинарная команда специалистов;
- адекватное нормативно-правовое обеспечение;

– продуктивное взаимодействие педагогов с родителями и различными социальными институтами (для наращивания ресурсов).

Среди перечисленных условий первое место занимает профессионально-личностная позиция руководителя ОУ. Под профессиональной позицией руководителя образовательного учреждения понимается «такое положение руководителя по отношению к себе, другим субъектам и объектам управления, которое характеризуется субъектностью, профессионализмом, системой отношений с действительностью и влияет на оптимальность профессиональной управленческой деятельности. При этом субъектность – форма проявления активного отношения руководителя к себе как субъекту профессиональной деятельности; основой профессионализма выступает успешное осуществление руководителем профессиональной деятельности; система отношений определяет ценностно-смысловые ориентиры руководителя (личностные смыслы и мотивация профессиональной управленческой деятельности, ценности – основа принятия управленческих решений)» [1].

На современном этапе развития российского образования именно от руководителя (от его личного отношения к инклюзии, от его управленческой воли, от его активности и настойчивости в поиске ресурсов, от его профессиональной честности, от его готовности развиваться самому и вести за собой – как подобает лидеру ОУ – своих коллег) зависит – быть ОУ инклюзивным или не быть, поскольку инклюзию нельзя навязать «сверху», нельзя «ввести» приказом министерства образования. Это приведет к профанации замечательной идеи, к имитации инклюзии.

Подлинную инклюзию можно лишь «вырастить», последовательно и целенаправленно формируя в ОУ особую *инклюзивную культуру, инклюзивную политику и постепенно разворачивая инклю-*

зивную практику. Под *инклюзивной культурой* специалисты [2] понимают систему ценностей, норм, правил, регулирующих отношения между участниками образовательного процесса, определяющих уклад, психологический микроклимат в ОУ. Инклюзивная культура предполагает признание ценности личности, человеческой индивидуальности, принятие особенного ребенка как равного, как имеющего ресурсы для своего развития. Инклюзивная культура – это отношения сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Если для руководителя ОУ сказанное не просто красивые слова, если он сам является в той или иной мере носителем данных ценностей и норм, то он обязательно будет культивировать их в своем педагогическом коллективе и детском сообществе. Как показывает анализ реальной образовательной практики, понимание и принятие руководителем ОУ ценностей, смысла инклюзии является «пусковым механизмом» для выстраивания им *инклюзивной политики*, т.е. системы внутренних законов, локальных актов, необходимых для развития инклюзивной практики. Итак, все три взаимосвязанных процесса: формирование инклюзивной культуры, инклюзивной политики и инклюзивной практики должен «запустить» именно руководитель ОУ. И если сегодня мы слышим от заведующей ДООУ, директора школы сетования по поводу неготовности педагогов к работе в парадигме инклюзивного образования, об отсутствии узких специалистов, об отрицательном отношении родителей к совместному обучению здоровых детей и детей с ОВЗ и т.д. (перечень можно продолжить), можно спросить самого руководителя: а что он сам сделал для изменения ситуации? Сопоставительный анализ реальной образовательной ситуации в городе Новосибирске и области показал, что инклюзивная практика в сельских школах НСО, включившихся в ре-

гиональный проект, успешнее, чем в городских. На первый взгляд, парадокс: сельские школы, располагающие, в сравнении с городскими, значительно меньшими ресурсами для инклюзии, добиваются лучших результатов. Но на самом деле ничего удивительного в этом нет. Просто руководители сельских школ в большинстве своем душой принимают и детей с нарушениями в развитии, и их родителей. Понимают, что этим детям лучше учиться в местной школе и жить в своей семье, а не в интернате за 500 км от дома. Вот и стремятся директора сельских школ сделать все возможное, чтобы инклюзия состоялась и пошла на пользу всем.

А руководители многих городских ОУ, к сожалению, образовательную, социальную ценность инклюзии, о которой шла речь выше, попросту отрицают. Такая позиция оправдывает собственное бездействие.

Руководитель, имеющий ответственную профессиональную позицию, задает себе вопросы: «А что может руководитель?», «Какие шаги нужно сделать на пути к инклюзивному детскому саду или школе?» Ответы на эти вопросы требуют обстоятельного разговора. Опираясь на существующие учебно-методические пособия [2; 3; 4] и материалы собственных наблюдений, обозначим лишь самые первые шаги руководителя, которые необходимо сделать на подготовительном этапе. Полагаем, что деятельность руководителя будет успешной, если конкретные практические действия будут опираться на продуманные проектные решения.

Итак, последовательные шаги руководителя ОУ на подготовительном этапе.

1. Руководитель ОУ обсуждает со своими помощниками (заместителями), специалистами и педагогами необходимость и возможность включения ОУ в работу по развитию инклюзивного образования; организует просвещение пе-

дагогического коллектива по ключевым вопросам: что такое инклюзивное образование, каковы его цели, ценности, принципы, какие условия необходимы для успешной инклюзивной практики; вместе с коллегами оценивает возможности и дефициты, существующие в ОУ.

2. Руководитель ищет различные возможности для организации обучения педагогов ОУ, повышения их компетентности в области специальной психологии, коррекционной педагогики, организации инклюзивного образовательного процесса.

3. Руководитель разрабатывает локальные нормативно-правовые акты, регулирующие реализацию инклюзивного образования в ОУ, назначает ответственного за организацию инклюзивной практики (координатора).

4. Совместно с координатором руководитель формирует междисциплинарную команду специалистов, которые будут работать в формате психолого-педагогического консилиума ОУ.

5. Совместно со специалистами консилиума руководитель организует подготовку родительского и детского коллективов к появлению в ОУ детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

6. Под руководством руководителя начинается подготовка материально-технической базы, необходимой для включения особых детей в образовательный процесс (установка необходимого оборудования, оснащение кабинетов специалистами и т. д.).

7. Руководитель устанавливает отношения сотрудничества с образовательными учреждениями, имеющими опыт инклюзивного образования, с общественными организациями и другими социальными партнерами.

Мы уверены, что последовательная, пошаговая реализация проекта развития ИО обязательно даст положительные результаты, важно лишь начать.

Список литературы

1. *Нелобов С. А.* Становление и развитие профессиональной позиции руководителя образовательного учреждения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2009.

2. *Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие* / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2013.

3. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие* / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. М.: МГППУ, 2012.

4. *Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научной школы с международным участием* / под общ. ред. А. Г. Ряписовой. Новосибирск: НГПУ, 2012.

УДК 376.3

С. А. Ларионова

(учитель-логопед, Барабинский филиал ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования», г. Барабинск)

**ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ,
В УСЛОВИЯХ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКО-КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ**

В статье обозначены проблемы формирования устной и письменной речи первоклассников, представлена специфика организации диагностико-коррекционно-развивающих занятий, раскрыты принципы работы учителя-логопеда, описаны этапы проведения занятий.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, логопедическое сопровождение, диагностико-коррекционно-развивающие занятия, методика, структура занятия.

S. A. Larionova

**FEATURES OF LOGOPEDIC MAINTENANCE OF FIRST-FORMERS
EXPERIENCING DIFFICULTIES IN FORMING OF THE PROCESS
OF WRITING AND READING IN CONDITIONS OF CARRYING
OUT DIAGNOSTIC-CORRECTIONAL-DEVELOPING LESSONS**

The paper dwells on the problems of forming of the spoken and the written language of first-formers, there is shown the specificity of organization of diagnostic-correctional-developing lessons, there are uncovered principles of logopedist's work, there are described the stages of carrying out the lessons.

Keywords: general underdevelopment of ability to speak, logopedic maintenance, diagnostic-correctional-developing lessons, structure of the study.

Родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Поэтому так важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности.

К. Д. Ушинский [5, с. 75]

Недоразвитие устной и письменной речи младших школьников влечет за собой трудности усвоения программного материала, развития и формирования познавательных, коммуникативных, регулятивных УУД, формирование чувства неуспешности, и, как следствие, снижение учебной мотивации. Среди речевых нарушений у обучающихся первого и второго класса, сопровождаемых в условиях Барабинского филиала ГБОУ НСО ОЦДК часто диагностируемым является несформированность процессов письма

и чтения, обусловленная общим недоразвитием речи. Спецификой организации занятий в условиях групп кратковременного пребывания (14 занятий по 25–35 минут) является краткосрочность (2 раза в неделю) реализации программы диагностико-коррекционно-развивающей направленности. Диагностико-коррекционно-развивающие занятия в нашем филиале посещают дети не только разного возраста, но и имеющие различные особенности в развитии. Неоднородность группы детей требует к себе дифферен-

цированного подхода, а это значит, что и содержание, и направления логопедического сопровождения в филиале существенно отличается от работы логопедов других образовательных учреждений, где возможно проведение логопедической работы длительное время, вплоть до устранения речевых нарушений.

При реализации логопедического сопровождения мы опираемся на диагностическое обследование. Учитывая результаты диагностики, подбираем комплекс методов и приемов работы, методике проведения диагностико-коррекционно-развивающих занятий учителя логопеда с первоклассниками, у которых отмечаются недостатки во всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Методика включает в себя комплекс методов и приемов диагностико-коррекционно-развивающей работы и последовательность их использования в процессе занятий. С. М. Вишнякова определяет понятие методики как совокупности способов целесообразного проведения какой-либо работы [1]. Целесообразность и продуктивность методического материала определяется спецификой психофизического развития детей.

Речь первоклассников с ОНР III уровня речевого развития характеризуется ситуативностью, сжатостью, непроизвольностью, имеет форму диалога.

Монологическая речь, как правило, сопровождается поиском необходимых высказываний, многократным повторением слов и предложений. Нарушение звукопроизношения, недостаточная сформированность фонематических процессов, лексико-грамматическое недоразвитие, трудности толкования слов с опорой на вербальный контекст затрудняют осмысленность чтения, становление письменной речи. Так, у детей с ОНР навык чтения и письма может формироваться в более поздние сроки, и для его становления необходима активная дифференцированная помощь специалистов, орга-

низирующих комплексное сопровождение ребенка с ОВЗ.

Н. Я. Семаго отмечает, что, следуя в своем развитии законам нормативного становления, ребенок с речевой патологией проходит те же этапы речевого онтогенеза, что и нормально развивающийся ребенок, но делает это в более поздние сроки и искаженно [7].

У детей с ограниченными возможностями здоровья речевые нарушения характеризуются стойкостью симптоматики вследствие определенных особенностей процесса протекания когнитивных операций. В отдельных случаях наблюдается снижение тонуса познавательной активности в целом, и особенно в сфере языковых явлений. Для таких детей характерен низкий уровень концентрации и распределения внимания, слабая продуктивность запоминания.

Основопологающим моментом при отборе содержания, комплекса методов и приемов является определение принципов работы учителя-логопеда. На основе анализа особенностей детей с ОВЗ можно выделить следующие принципы коррекционно-развивающей работы:

- принцип единства диагностики и коррекции развития;
- принцип дифференцированного подхода, предполагающий учет причин, механизмов, симптоматики нарушения речи, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;
- принцип комплексного подхода, который предполагает одновременное воздействие нескольких специалистов;
- принцип учета «зоны ближайшего развития»;
- принцип создания условий для возникновения у детей положительных эмоций в процессе осуществляемой деятельности;
- принцип воздействия на двигательную функцию;
- принцип оречевления деятельности;

- принцип многократного повторения.

Общее недоразвитие речи представляет собой системное нарушение, характеризующееся недостаточной сформированностью фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, поэтому коррекционно-развивающий процесс предусматривает восполнение имеющихся пробелов.

Учитывая особенности детей с общим недоразвитием речи, внимание учителя-логопеда направлено, прежде всего, на нормализацию звуковой стороны речи: формирование фонематических процессов, представлений о звукобуквенном составе слова, навыков анализа и синтеза звукослогового состава слова, так как нормализация звуковой стороны речи закладывает предпосылки успешного развития лексико-грамматического строя речи и связной речи. Однако формирование фонематических процессов, развитие лексико-грамматического строя речи, развитие связной речи идет одновременно с коррекцией звукопроизношения.

На основании материалов обследования составляется рабочая программа для каждой группы детей и индивидуально, в которой отмечается: состав детей, характеристика возрастных и индивидуальных особенностей, цель, задачи, ожидаемые результаты, методы и приемы работы с ребенком, тематический план. На данном этапе логопедического сопровождения в своей работе используем методики, разработанные авторами: Р. Е. Левина, И. Лалаева, И. Н. Садовникова, Л. Л. Ефименкова, А. Н. Корнев, З. Е. Агронович, З. А. Репина и др.

В соответствии с охарактеризованными принципами и с учетом структуры дефекта выстраивается методика логопедического воздействия. Диагностико-коррекционно-развивающие занятия проводятся поэтапно.

Первый этап – «Организационный момент» – нацелен на создание положительного настроения на занятии и может

проводиться в разных вариантах. Например, на наших занятиях мы можем включать такие элементы, как:

- «приветствие» в стихотворной форме;

- мимические упражнения, способствующие подвижности артикуляционного аппарата;

- релаксационные упражнения, помогающие снять мышечное напряжение, развивающие воображение, помогающие преодолевать двигательную неловкость;

- элементы фольклора;

- элементы воображаемых ситуаций, экскурсий, поездок, приключений;

- литературных персонажей;

- сюжетных и пейзажных картин;

- специально изготовленных пособий.

Эти элементы позволяют сделать логопедические занятия позитивными, побуждают интерес к познанию нового, обогащают речевую активность детей. На данном этапе диагностико-коррекционно-развивающих занятий выявляем, какой метод позволяет включиться в деятельность. Выбор метода зависит от конкретных обстоятельств, темы, цели, задач, содержания занятия, уровня реальных возможностей. На логопедических диагностико-коррекционно-развивающих занятиях, например, мы используем прием воображаемой ситуации, где дети отправляются в увлекательные путешествия, становятся активными участниками событий. С помощью такого приема дети, преодолевая речевые нарушения, проявляют интерес к занятиям, активно и внимательно воспринимают новый материал.

Второй этап «Введение» включает актуализацию усвоенных знаний, повторение пройденного материала, введение новой темы. Тема занятия определяется, исходя из тематического плана. Выбираются две темы: логопедическая и лексическая. Задания, предлагаемые в этой части, позволяют плавно и незаметно перейти к теме занятия.

В течение третьего этапа («Основная часть») решаются поставленные диагностико-коррекционно-развивающие и образовательные задачи, отвечающие целям занятия. На этом этапе проведения занятий мы проводим артикуляционную гимнастику. Для этого уточняем артикуляцию – положение губ, языка, зубов при произношении изучаемого звука, показываем профиль звука на рисунке, используем прием показа-образца, подражания, двойного контроля (одна рука приложена к шее в области гортани для ощущения вибрации гортани, другая поднесена ко рту, чтобы ощущалась струя выдыхаемого воздуха), находим образное сравнение звука, определяем их место в звукобуквенном ряде.

На этом же этапе проводятся упражнения для развития:

– интонационной выразительности речи, речевого дыхания;

– словарного запаса (уточнение и расширение словаря по лексическим темам, введение в речь обобщающих слов, развитие навыков словообразования существительных и прилагательных, работа с многозначными словами, антонимами);

– грамматического строя речи (распространение простого предложения, согласование частей речи во фразе, употребление качественных, относительных и притяжательных прилагательных, развитие навыков связного речевого высказывания (сложного предложения), употребление единственного и множественного числа существительных, употребление предлогов);

– фонематического восприятия (уточнение произношения сохранных звуков, определение наличия звука в слове («хлопни в ладоши», «назови слово с заданным звуком на слух»), выделение звуков на фоне слова;

– умений определять количество, последовательность и место слов в предложении, развитие слогового анализа и синтеза;

– связной речи (установление логической последовательности, связности, отбор языковых средств для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, оценка);

– навыков письма и чтения (задания на узнавание букв, расположенных неправильно, наложенных друг на друга и т.д., упражнения для запоминания букв, тренировочные письменные упражнения на уровне слога, слова).

Для выявления эффективных методов и приемов мы подбираем логопедический материал, учитывая индивидуальные особенности детей.

Четвертый этап («Заключительный») направлен на снятие эмоционального и мышечного напряжения (физкультурные минутки с речевым сопровождением, включающие комплекс физических и дыхательных упражнений), оценку результатов деятельности детей.

Осуществляя логопедическое сопровождение на занятиях, большое внимание уделяем диагностике развития. Диагностические данные систематически анализируются, фиксируются в речевой карте. Анализ логопедического обследования позволяет нам сделать прогноз и наметить пути дальнейшего логопедического сопровождения. На заседании психолого-педагогического консилиума, консультациях специалистов после занятий обсуждаются эффективные методы и приемы работы с ребенком с нарушениями речи, и каждый из специалистов включает в свою работу рекомендации учителя-логопеда.

Процесс комплексного сопровождения фиксируется в дневнике динамических наблюдений, где каждый специалист филиала может отметить наиболее высокую эффективность применения того или иного метода или приема, которые были реализованы в работе с ребенком, что помогает в проектировании специальных образовательных условий для образовательных учреждений и родителей. В рамках проведения диагностико-

коррекционно-развивающих занятий реализуется консультативно-просветительская форма работы с родителями и педагогами.

Работая с данной категорией детей в условиях филиала, мы пришли к выводу о необходимости координации работы между специалистами: дефектологами, психологами, учителями, логопедами, а также важности взаимодействия с родителями для обеспечения непрерывности сопровождения, потому что только совместными усилиями можно преодолеть возникшие у детей трудности и добиться желаемого результата. Такое сопровождение помогает обеспечивать осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей. Ведь только при комплексном сопровождении всех специалистов мы можем преодолеть трудности в развитии устной и письменной речи и определить специальные образовательные условия для полноценного развития и становления совершенствующейся социально успешной личности. Каждый ребенок имеет право на равен-

ство возможностей, на полноценное участие в жизни общества, право на образование, социальную защиту и поддержку.

Список литературы

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: Новь, 1999.
2. Гладкая В. В. Младшие школьники с трудностями в обучении: научно-теоретические основы методики проведения коррекционных занятий // Коррекционно-развивающее образование. 2013. № 3. С. 11–14.
3. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973.
4. Ишимова О. А., Бондарчук О. А. Логопедическая работа в школе. М.: Просвещение, 2012.
5. К. Д. Ушинский о воспитании: Для педагогов, родителей и студентов педагогических вузов / сост. Н. М. Матвеева. М.: Школьная пресса, 2003.
6. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: ВЛАДОС, 1998.
7. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011.
8. Философия культуры и философия науки: проблемы и гипотезы: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. С. Ф. Мартыновича. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999.
9. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. М.: Когито-центр, 1996.

С. М. Плиткина

*(воспитатель, ГБУ НСО «Социально-реабилитационный центр
для несовершеннолетних “Виктория”», г. Новосибирск)*

О РОЛИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ВНИМАНИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Автор, обращая особое внимание на проблему социального сиротства в нашей стране, анализирует схемы взаимодействия образовательных школ и учреждений общественного воспитания в вопросах коррекционного обучения детей с социальной девиацией и школьной дезадаптацией. В процессе исследования выявлена специфика обучения воспитанников в учебно-воспитательных учреждениях закрытого и открытого типов, обозначены типовые преимущества и недостатки. Обобщая результаты теоретических исследований, автор предлагает новаторскую идею организации образовательной школы «Продленка» в центрах реабилитации как залог успешной педагогической деятельности.

Ключевые слова: социальное сиротство, коррекционное обучение, социальная девиация, школьная дезадаптация, новаторская идея «Продленка».

S. M. Plitkina

ON THE ROLE OF INDIVIDUAL ATTENTION AND DIFFERENTIATED INSTRUCTION AT PUBLIC EDUCATION FOR CHILDREN AND TEENAGERS

The author paying special attention to a problem of a social orphanhood in our country analyzes schemes of interaction of educational schools and establishments of public education in questions of correctional training of children with social deviation and school disadaptation. In the course of research specifics of training of pupils in teaching and educational establishments of the closed and opened types are revealed, standard advantages and shortcomings are designated. Thus, generalizing results of theoretical researches, the author offers innovative idea of the organization of educational school “After-school club” in the centers of rehabilitation as pledge of successful pedagogical activity.

Keywords: social orphanhood, correctional training, social deviation, school disadaptation, innovative idea “After-school club”.

На начальном этапе нового тысячелетия, в условиях глубоких социальных перемен, происходящих в России, идет перестройка психологии человека, его взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей [4]. И если для одних такие преобразования проходят сравнительно легко, то для других они становятся личной трагедией, приводя к депрессии, дискомфорту, стрессам, алкоголизму, наркомании, бродяжничеству, социальной деградации, правонарушениям. Это особенно опасно,

когда к описанной категории людей относятся дети, подростки.

По официальным данным, на 1 января 2002 года в российских школах обучалось 19,8 млн детей, 8 млн из них не вписываются в обычный учебный процесс, а еще более миллиона детей младшего школьного и подросткового возраста нигде не учатся и относятся к категории беспризорных. Образы и нравственные ценности литературных героев и исторических личностей как идеал для подражания сведен в нынешнем восприятии к нулю [5].

В последние два – три десятилетия в России отмечается резкое обострение проблемы социального сиротства. По данным информационно-аналитического управления Аппарата Совета Федерации РФ лишь 10 % из общего количества детей, лишившихся попечения родителей, стали сиротами вследствие смерти или инвалидности родителей, остальные 90 % детей имеют живых кровных родителей – это так называемые «социальные сироты» [6].

Критический рост числа детей – социальных сирот представляет для России настоящую беду – это тысячи безнадзорных детей, имеющих негативный опыт проживания в асоциальной среде и, как следствие, – рост количества детей с отклонениями в развитии и поведении, увеличение числа подростков с социальной девиацией и школьной дезадаптацией.

Проблемы школьной дезадаптации – это хроническая неуспеваемость, сопротивление педагогическому воздействию, негативное отношение к учению, пропуски занятий, побеги из школы и дома.

Оказавшись на улице вне школы и дома, такие дети оказываются в Центрах реабилитации для несовершеннолетних. Дети с педагогической и социальной запущенностью – это большая часть подростков от общего числа воспитанников реабилитационных центров школьного возраста.

Нередко такие дети попадают в спецшколы. Спецшкола – это специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа для детей и подростков с делинквентным поведением. В такие учреждения дети направляются принудительно по постановлению судьи или приговору суда, это дети, которые уже успели вступить в конфликт с законом и совершить преступления, за которые не могут быть привлечены к уголовной ответственности из-за своего возраста [1].

Как работать с такими детьми, у которых целый ряд патологических факторов различного происхождения и как

включить ребенка с отклонениями в развитии и поведении в социальную среду, в нормальную общественно-полезную деятельность и адекватные взаимоотношения с окружающими?

Проблемы организации учебно-воспитательного процесса с детьми и подростками, испытывающими временные адаптационные затруднения и сложности в освоении школьных образовательных программ привлекают внимание как специалистов различных областей специальной педагогики [7], социальной педагогики [5], так и исследователей новых научных направлений в общей педагогике. Одно из них – коррекционная педагогика [2].

В педагогической науке в настоящий момент отсутствуют системные исследования коррекционно-педагогической деятельности, не ведется пока целостного изучения взаимосвязи между коррекционной деятельностью и единым педагогическим процессом [2]. Поэтому, чтобы выяснить сущность и природу коррекционно-педагогической деятельности с детьми с отклонениями в развитии и поведении, следует обратиться к педагогической практике специальных учебных заведений, учреждений общественного воспитания закрытого и открытого типов: детских домов, спецшкол, реабилитационных центров помощи семье и детям, центров реабилитации для несовершеннолетних.

Анализируя работу по психолого-педагогическому сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые находятся в учреждениях общественного воспитания, а именно, в детских домах [6], участники муниципального опыта указывают на общие положительные тенденции в организации и планировании работы по оказанию образовательных услуг воспитанникам детских домов № 6, 7, 11, 12, 13. Особо отмечены детский дом № 2 «Сибирячок», детский дом «Приют Святого Николая». Ярким примером высокопро-

фессиональной работы является деятельность педагогического коллектива детского дома № 12 Калининского района. Положительная динамика составляет 100 %, из 54 школьников, воспитанников детского дома, хорошую и отличную успеваемость в школе имеют 27 детей.

Одним из условий эффективности обучения детей в урочное и внеурочное время является индивидуальный подход к каждому ребенку, наличие необходимых условий для работы по индивидуальным коррекционным программам для детей с особыми потребностями. Так же успешно решаются вопросы обучения и в других детских домах г. Новосибирска, где взвешенное сочетание индивидуального и коллективного педагогического воздействия, применение различных форм и видов внеучебной деятельности усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности с девиацией в поведении подростков реальным [6].

Особое внимание обращает на себя опыт работы психолого-педагогического коллектива Красногорской спецшколы г. Ярославля [1].

Красногорская спецшкола – это специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа, в котором постоянно находится около 100 воспитанников. Сюда принудительно, по приговору суда, направляются дети, совершившие кражу (88 %), различные хулиганские действия (63 %), склонные к частым уходам из дома, бродяжничеству (42 %). Подавляющее число воспитанников – второродники либо те, кто прекратили обучение в школе уже в 1–3-м классах.

Группы воспитанников – это 8–10 мальчиков одного возраста. С группой работают два воспитателя и классный руководитель. Эффективность работы спецшколы во многом определяется комплексным, системным подходом к учебной, воспитательной и реабилитационной работе с детьми. Эта система включает в себя один из важнейших процес-

сов – образование, которое является показателем умственного развития ребенка. Образовательный процесс осуществляется в учебной и внеучебной деятельности детей, где главной задачей является индивидуальная помощь и педагогическая поддержка каждому воспитаннику.

Для внеурочных учебных занятий есть отдельная комната-класс, оснащенная всем необходимым для полноценной работы педагога: учебники и пособия по предметам, карточки, таблицы, наборы обучающих игр, иллюстрации, репродукции, богатая учебная фильмотека. Таким образом, в созданной эмоционально благоприятной ситуации воспитанник осознает недостаточность своих знаний и умений и необходимость приобретения новых.

Систематичность в обучении и закреплении учебного материала, индивидуальный подход в работе педагогов – один из показателей успешности всей реабилитационной работы с детьми в спецшколе.

В Томской области реализуется проект, направленный на развитие системы специальной защиты детства. Задача одного из блоков – создание реабилитационных центров помощи семье и детям. Основная работа центров должна быть направлена на профилактику социального сиротства, оказание услуг по преодолению проблемы социального сиротства.

При изучении опыта педагогов Томской области по психолого-психологическому сопровождению детей группы риска в образовательном пространстве [3] обращает на себя внимание исследовательское наблюдение: традиционно общеобразовательная школа не относится к числу учреждений, которые преследуют цели профилактики социального сиротства. Чаще всего школа ограничивается дисциплинированием детей либо опекой и личным человеческим участием педагогов в оказании «единичной» помощи детям и их моральной поддержке.

Ситуация обостряется следующими обстоятельствами: рост социальной дифференциации сделал практически недоступными многие из возможных образовательных услуг для детей из группы риска по социальному сиротству. Сегодня сама организация образования в школах, особенно резкий крен в сторону учебных достижений, выделение и распределение детей по классам с разным уровнем образовательных потребностей и способностей, введение ЕГЭ в школах – все это выталкивает детей из группы социального риска на «периферию» школьной жизни.

Несмотря на то что дети целевой группы неоднородны по возрасту, полу, умственному и физическому развитию, объединение и выделение их в особую группу в общеобразовательных школах оправдано тем, что все эти дети характеризуются нарушенной системой социальных и коммуникативных связей, низким уровнем социальных норм, неразвитыми интересами и очень низким уровнем учебной мотивации.

Поскольку дети группы риска, относящиеся к категории «социальные сироты», не успешны в учебе, педагогам общеобразовательной школы приходится думать, как обучать этих детей, чтобы они не становились «отверженными». Таким образом, создаются классы компенсирующего обучения, классы выравнивания. Важнейшей задачей общеобразовательных школ с классами коррекции, выравнивания является решение проблемы организации эффективной работы по профилактике и коррекции девиантного поведения детей и подростков [2].

Воспитанники нашего центра реабилитации для несовершеннолетних «Виктория» обучаются в так называемых классах выравнивания при общеобразовательной школе № 58 Заельцовского района г. Новосибирска. Школа на официально-договорной основе предоставляет образовательные услуги в соответствии с уровнями общеобразовательных

программ двух ступеней общего образования:

1-я ступень – начальное общее образование – 1–4-й классы;

2-я ступень – основное общее образование – 5–9-й классы.

Дети в этих классах занимаются по учебникам массовых общеобразовательных школ с некоторыми изменениями (сокращение некоторых учебных тем, объема материала в них).

Перед школой стоит следующая задача: помочь детям группы риска овладеть разнообразными предметными знаниями, в процессе медико-психолого-педагогической коррекции развивать личность ребенка, укреплять его общественную позицию.

Педагоги, которые занимаются с нашими воспитанниками, стараются использовать в своей деятельности те виды заданий, которые активизируют ребят, пробуждая в них потребность в познавательной деятельности, приспособляют к уровню развития детей темп изучения учебного материала и методы обучения. Причем общедидактические методы и приемы, организация учебного процесса дифференцируется в зависимости от степени отставания или педагогической запущенности конкретного ребенка.

Определение ребенка в центр реабилитации предполагает переход из одной школы в другую. Резкие условия обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, смена позиции в школе, в классе – все это является серьезным испытанием для детской психики.

Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения. Это проявляется в возрастании тревожности, снижении работоспособности, повышенной робости или, напротив, неорганизованности, забывчивости. У большинства обычных детей подобные отклонения исчезают через 2–3 недели учебы. Однако у детей, имеющих множественные функ-

циональные, психические отклонения, процесс адаптации затягивается на 2–3 месяца и больше.

Для детей из приютов выход в такой «открытый мир» провоцирует трудности во взаимодействии со сверстниками, учителями, их переживания по поводу непохожести и отверженности. И очень часто учебный день заканчивается, не начавшись, т. е. воспитанники уходят с уроков, либо сразу возвращаясь в центр, либо прогуливают время учебных занятий, бесполезно гуляя по улицам в одиночестве или компании подростков, подержавших идею «побега» из школы.

К сожалению, не очень успешно обстоят дела в центрах реабилитации в решении вопроса образовательно-коррекционной деятельности. Специалисты нашего центра, педагоги школы № 58 тратят много сил и энергии в процессе работы с педагогически запущенными подростками, но, увы, мы очень медленно продвигаемся в решении этой задачи, акцентируя свое внимание на том, что выстроенная система взаимодействия общеобразовательных школ с центрами реабилитации требует серьезной доработки.

Педагогическая коррекция на протяжении всего ее срока в отношении конкретного ребенка должна быть не только систематической, комплексной, но и индивидуализированной [4].

Недостаток учебного времени, строгий его регламент не дают возможности учителям школы оказывать индивидуальную помощь ученикам в усвоении и закреплении учебного материала. Поэтому педагогическая и психологическая службы нашего центра в процессе динамического наблюдения за продвижением воспитанников отмечают очень небольшие, к сожалению, успехи и продвижения.

Несовершенство системы взаимодействия общеобразовательных школ и центров реабилитации в вопросах именно оказания индивидуальных образовательных услуг детям, которым эта по-

мощь необходима, накладывает негативный отпечаток на всю работу в направлении комплексной реабилитации детей и подростков школьного возраста. Если нарушена цепочка «обучение, воспитание, развитие», программу реабилитации необходимо пересматривать, корректировать, дополнять с учетом возникающих проблем.

Обучение детей в классах компенсирующего обучения или в классах выравнивания предполагает работу с детьми в группе продленного дня, где учителю предоставляется возможность заниматься с каждым ребенком, учитывая его индивидуальные проблемы в развитии, отставания в обучении, обращая внимание на состояние различных сторон его психической деятельности – памяти, внимания, речи, мышления. Учитываются также его личностные характеристики: отношение к учению, другим видам деятельности, работоспособность, усидчивость, темп работы, умения преодолевать затруднения в решении поставленных задач, использование разнообразных способов умственных и предметно-практических действий для выполнения заданий.

Таким образом, недостаточно продуманная модель обучения воспитанников центра в общеобразовательной школе, невозможность предоставления образовательных услуг во внеурочное время: индивидуальная помощь в подготовке домашних заданий, объяснение сложного учебного материала неуспевающим ученикам, его закрепление – делают насуточно необходимым создание в центрах реабилитации для детей и подростков специальной организации, которая будет помогать воспитанникам в учебной деятельности, предоставит возможность восполнять существующие пробелы в знаниях и получать новые по своей индивидуальной программе.

Предлагаемый новаторский проект образовательной школы «Продленка» – это уникальная возможность использо-

вать максимально методику индивидуализации, обеспечения каждому воспитаннику активной, личностно заинтересованной позиции. Появится также возможность создания благоприятных условий в реализации потенциальных возможностей развития личности каждого ребенка посредством выстраивания индивидуальной траектории. Образовательная школа «Продленка» будет главным звеном в общей системе педагогических воздействий в направлении усвоения и закрепления учебного материала по программе общеобразовательной школы.

Главная цель проекта – направить педагогическую деятельность на оказание образовательных услуг воспитанникам центра школьного возраста во внеурочное время: используя приемы индивидуальной и коллективной деятельности, предоставить детям возможность получения необходимых знаний по программе образовательной школы.

Так как для детей с отклонениями в развитии и социально дезадаптированных детей обучение в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств затруднительно или невозможно [5], проект образовательной школы «Продленка» предоставит таким детям возможность выбора занятий, которые могут принимать различные синтетические формы подачи материала педагогом: беседа, списывание, практическое упражнение, обучающая игра. Это будет такая универсальная система образования детей, которая предполагает целенаправленное воздействие на все сферы личности ребенка путем разностороннего и гармоничного развития его через разнообразные формы индивидуальной и коллективной работы, включения в разнообразные виды взаимоотношений. Определен стартовый уровень, который обеспечит осуществление проекта:

– наличие рабочей комнаты для проведения занятий;

– необходимое методическое оснащение и материальная база;

– рабочий план составлен в соответствии с личностными потребностями и интересами воспитанников;

– осуществление проекта – заранее предусмотренное взаимодействие медико-психолого-педагогических служб центра (обеспечение, руководство, контроль);

– воспитатели, принимающие активное участие в создании образовательной школы «Продленка», отвечают следующим требованиям: высокая профессиональная компетентность, достаточно высокий уровень теоретической и практической подготовки по проблеме, владение возрастной психологией, наличие организаторских способностей и высокий педагогический такт.

Таким образом, учитывая необходимость и оценивая потенциальные возможности центров реабилитации в вопросе создания образовательной школы «Продленка», предположим, что данная новаторская идея будет поддержана административно-педагогическими службами центров реабилитации для несовершеннолетних и поможет исправить недочеты в вопросах взаимодействия образовательных школ и центров реабилитации. Наши воспитанники, которые в силу своей непохожести не вписываются в общий педагогический процесс образовательных школ, будут иметь возможность получения предметных знаний в достаточном объеме с учетом их индивидуальных желаний, наклонностей и способностей, а центры будут проводить комплексную реабилитацию детей школьного возраста более эффективно.

Список литературы

1. *Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие* / под ред. М. И. Рожкова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

2. *Гонеев А. Д., Лифшицева Н. И., Ялтаева Н. В.* Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М.: Издательский центр «Академия», 2002.

3. *Инновационные услуги в профилактике социального сиротства. Опыт Томской области: сборник статей, методических материалов, нормативно-правовых документов / под ред. М. О. Егоровой. М., 2006.*

4. *Коррекционная педагогика / под ред. В. С. Кукушина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2004.*

5. *Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 4-е изд., доп. М.: Издательский центр «Академия», 2003.*

6. *Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях муниципального учреждения. Новосибирск: Альфа-Виста, 2007.*

7. *Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2001.*

**ПЕРЕЧЕНЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ
В № 1–4 2014 Г.**

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- Авдеева О. В.** Развитие системы образования Великобритании: от традиций к инновациям № 1. С. 5–16
- Алтыникова Н. В., Лейбова Е. К.** E-learning сегодня: электронные образовательные ресурсы для педагогического вуза № 3. С. 5–13
- Бабенко К. Б.** Изобразительное искусство как вид символической деятельности и средство оценки интеллектуального развития художника № 3. С. 70–75
- Булыгина Е. Ю., Трипольская Т. А.** Обучающий и контролирующий модули в электронном учебнике по лексикологии: знание языка и знания о языке № 3. С. 38–44
- Добрынина Т. Н.** Интерактивная технология портфолио в контексте педагогических инноваций № 2. С. 43–51
- Добрынина Т. Н.** Интерактивная технология портфолио в контексте педагогических инноваций № 3. С. 45–49
- Иашвили М. В., Макарова О. Б.** Использование цифровых лабораторий в школьном и вузовском образовании № 3. С. 82–85
- Качалова Г. С.** Использование ИКТ в подготовке учителя химии № 3. С. 86–98
- Кононова О. А.** Опыт проведения популяционных исследований редких видов растений обучающимися сельской школы № 1. С. 34–41
- Кошман Н. В., Сафонова Н. Ю.** Опыт-экспериментальная деятельность МКОУ ДОД ДЮЦ «Планетарий» в организации воспитательной работы с детьми и подростками в летний период № 3. С. 76–81
- Кретьова Л. Н., Кожевникова Ю. Д.** Инновативность переводческой модели в процессе работы с историческим текстом-стилизацией и специфика применения модели при подготовке выпускных квалификационных работ студентов факультета иностранных языков № 3. С. 30–37
- Лейбов А. М.** Некоторые аспекты создания ресурсного центра «Технология» № 3. С. 99–103
- Макиев О. Б., Дейч Б. А.** Возможности использования реципрокной модели молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях № 3. С. 20–25
- Мельникова М. М., Дума С. Н.** Формирование элементов профессиональных компетенций у студентов по специальности «Социальная работа» в курсе «Содержание и методика социально-медицинской работы» № 1. С. 27–33
- Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В.** Проективный тест сказочных персонажей – инновационная методика диагностики бессознательных тенденций у детей и подростков № 3. С. 61–69
- Разуменко И. А.** Формирование профессиональных компетенций бакалавра в процессе изучения графических дисциплин № 3. С. 50–54
- Севостьянов Д. А.** Инверсивный анализ в практике преподавания психологии художественного творчества № 1. С. 17–26
- Севостьянов Д. А.** Противоречие как основа современных образовательных технологий № 2. С. 33–42
- Умбрашко К. Б.** Гуманитарное образование в школе и вузе: традиции и инновации № 3. С. 14–19

- Цепкова А. В.** Инновационные методы обучения английскому языку (по материалам стажировки в «Ливерпульской школе английского языка», г. Ливерпуль, Великобритания) № 3. С. 55–60
- Чернов Д. В.** Подготовка кадров к реализации социальных технологиче- ской работы с молодежью в образовательном пространстве современного города № 3. С. 26–29

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

- Акимова Л. А.** Мониторинг качества образовательных результатов подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности: проектирование, реализация № 4. С. 17–21
- Догуревич О. А., Филатова О. М., Савина Л. Н.** К вопросу о формировании последовательности преподавания дисциплин в процессе подготовки преподавателя ОБЖ № 4. С. 22–25
- Королев В. А.** Применение дистанционной формы обучения в повышении квалификации преподавателей ОБЖ № 4. С. 50–55
- Лысова Н. Ф., Кадушкина А. Ю.** Некоторые аспекты санитарно-гигиенической безопасности образовательных организаций № 4. С. 43–48
- Матвеева О. М., Матвеев В. С., Рева В. А.** Особенности проведения практики по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности» № 4. С. 37–40
- Матвеева О. М., Матвеев В. С., Рева В. А.** Практика прикладного бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности» № 4. С. 33–36
- Филанковский В. В., Лесняк Т. В.** Практико-методическая подготовка будущих учителей безопасности жизнедеятельности № 4. С. 26–28
- Филатова О. М.** Особенности подготовки преподавателя-организатора ОБЖ в Пензенском государственном университете № 4. С. 29–32
- Чернышова О. Н.** Информационно-коммуникационная компетентность учителя начальных классов в условиях внедрения ФГОС начального общего образования № 4. С. 5–13
- Ширшов В. Д., Блинов Д. И.** Современные технологии профессионально-ориентированного обучения № 4. С. 47–49

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Абакирова Т. П., Жинко Т. В., Мельникова О. А.** Инклюзивная школа – школа для всех № 3. С. 104–108
- Андронникова О. О.** Образовательная интеграция и инклюзия: теоретические основы и перспективы № 1. С. 58–67
- Буковцова Н. И., Ремезова Л. А., Любимова О. П., Хапёрская Ю. В.** Процедура разработки образовательных программ подготовки кадров к освоению новых технологий инклюзивной практики № 4. С. 56–64
- Ганчукова Д. Р.** Некоторые особенности включения детей с ОВЗ в учебную деятельность общеобразовательной школы № 3. С. 109–119
- Дружинина Ю. В.** Из практики инклюзивного образования № 2. С. 83–89
- Зайкова Р. В.** Инклюзивный детский сад: особенности и возможности совместного воспитания детей № 3. С. 115–119

- Иванченко В. А., Кулевцова Т. И., Циснецкий А. К.** Инновационность образовательных технологий в условиях инклюзивной практики № 2. С. 52–61
- Игнатенко О. Е., Агавелян О. К.** К вопросу формирования механизмов толерантности и прощения у студентов педагогического вуза № 1. С. 41–47
- Карташова И. В.** Диагностико-коррекционные занятия как форма организации помощи детям с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения в условиях реализации инклюзивного образования № 2. С. 62–71
- Карташова И. В., Серeda А. А.** Совместная деятельность педагога-психолога и социального педагога по развитию учебно-познавательных мотивов у детей младшего школьного возраста в условиях проведения диагностико-коррекционно-развивающих занятий № 4. С. 65–69
- Клокова Е. О.** Методы педагогической помощи детям с синдромом Дауна в условиях реализации инклюзивного дошкольного образования № 3. С. 120–122
- Коваленченко Е. Н.** Подготовка студентов вуза к работе с одаренными детьми в условиях инклюзивного образования № 1. С. 68–77
- Ларионова С. А.** Особенности логопедического сопровождения первоклассников, испытывающих трудности формирования процессов письма и чтения, в условиях проведения диагностико-коррекционно-развивающих занятий № 4. С. 92–96
- Немальцева С. Ю.** Логопедическое сопровождение детей с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения № 2. С. 72–82
- Палецкая Т. В., Рюмина Т. В.** Отношение общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования № 1. С. 90–97
- Пискун О. Ю.** Применение опорных конспектов в условиях инклюзивного и специального образования школы и вуза как ресурс эмоционально-волевого развития лиц с нарушениями слуха № 3. С. 132–137
- Плиткина С. М.** О роли индивидуального внимания и дифференциации обучения в учреждениях общественного воспитания для детей и подростков № 4. С. 97–103
- Погуца Н. С., Арзыбова О. В.** Коррекция социальных стереотипов учителей инклюзивного образования по отношению к детям с ОВЗ № 4. С. 70–75
- Рюмина Т. В., Сафронова А. А.** Социализация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках занятий по подготовке к школе № 1. С. 78–89
- Терентьева Н. П.** Глубинно-психологическая тематика просвещения педагогов инклюзивной практики № 4. С. 76–80
- Чепель Т. Л., Луцкая М. Е.** Специальные образовательные условия как гарантия качества инклюзивного образования № 1. С. 48–57
- Чушева Н. А., Сурнина М. В.** Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования № 4. С. 81–86
- Шарыпова М. Н.** Особенности методики дошкольного обучения детей с расстройствами аутистического спектра при реализации инклюзии № 3. С. 123–131
- Яковенко Т. Д.** Профессионально-личностная позиция руководителя как условие развития инклюзивного образования № 4. С. 87–91

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- Алтыникова Н. В.** Инновационная образовательная среда современного педагогического вуза (на примере Новосибирского государственного педагогического университета) № 2. С. 5–14
- Гозман Т. М.** Субъектная позиция руководителя в решении вопросов оценки эффективности управления образовательной организацией № 2. С. 15–24
- Самбур О. С.** Имидж организации как инструмент управленческого воздействия № 2. С. 25–32

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Старцева Е. Е.** Аналитический обзор результатов анкетирования молодых педагогов Таштагольского района Кемеровской области № 4. С. 14–16

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Ведущий редактор – *Л. В. Безродная*

Корректор – *О. А. Разумова*

Компьютерная верстка – *Т. Ю. Новикова*

Подписано в печать 16.01.2015 г. Формат бумаги 70 × 108/16.
Цифровая печать. Уч.-изд. л. 7,5. Усл. печ. л. 6,18. Тираж 500 экз.
Заказ №

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»