

Індэкс: 00725 — для індывід. падп.  
007252 — для арганізацый

ШТОМЕСЯЧНЫ НАВУКОВА-ПРАКТЫЧНЫ І  
ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

### Чытайце ў наступных нумарах

- Інавацыйныя формы работы з педагогамі і вучнямі ва ўмовах функцыянавання рэсурснага цэнтра
- Фінансавая культура — інтэгральная ўласцівасць чалавека сучаснага грамадства
- Полікультурнае выхаванне на ўроках французскай мовы

# ВЕСОНІК



## АДУКАЦЫІ

ВЫДАЕЦА  
СА СТУДЗЕНЯ  
2003 ГОДА

### У НУМАРЫ

- Метадычныя рэкамендацыі па фарміраванні метапрадметных кампетэнцый у кантэксце падрыхтоўкі да профільнага навучання
- Фарміраванне інфармацыйнай граматынасці вучняў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі
- Ацэнка якасці дашкольнай адукацыі ва ўстановах дашкольнай адукацыі бацькамі і выхавальнікамі

5  
2017



5  
2017

Пасведчанне аб рэгістрацыі № 671 ад 18 верасня 2009 г.  
ШТОМЕСЯЧНЫ НАВУКОВА-ПРАКТЫЧНЫ І  
ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

# ВЕСНІК

ВЫДАЕЦЦА  
СА СТУДЗЕНЯ  
2003 ГОДА

5

2017

## АДУКАЦЫІ

### ВЕСТНИК ОБРАЗОВАНИЯ

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ И  
ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**Заснавальнік і выдавец**  
**Навукова-метадычная ўстанова**  
**«Нацыянальны інстытут адукацыі»**  
**Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь**

#### РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

С.А.ВАЖНІК – **галоўны рэдактар**, кандыдат філалагічных навук  
Г.М.ПРАСАЛОВІЧ – намеснік галоўнага рэдактара  
А.М.КАНАПЛЁВА, кандыдат педагагічных навук  
Н.К.КАТОВІЧ, кандыдат педагагічных навук  
А.С.ЛАПЦЁНАК, доктар філасофскіх навук  
В.Ф.РУСЕЦКІ, доктар педагагічных навук  
Л.А.ХУДЗЕНКА, доктар педагагічных навук  
В.І.ЦІРЫНАВА, кандыдат педагагічных навук  
І.Л.ШАЎЛЯКОВА-БАРЗЕНКА, кандыдат філалагічных навук  
М.Б.ШПІЛЕЎСКАЯ

#### РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ

М.Г.ЯЛЕНСКІ – **старшыня**, доктар педагагічных навук  
Г.М.ВАЛОЧКА, доктар педагагічных навук  
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, доктар філалагічных навук  
М.А.МАЖЭЙКА, доктар філасофскіх навук  
А.П.МАНАСТЫРНЫ, кандыдат фізіка-матэматычных навук  
Г.У.ПАЛЬЧЫК, доктар педагагічных навук  
У.П.ПАРХОМЕНКА, доктар педагагічных навук  
Д.Г.РОТМАН, доктар сацыялагічных навук  
Т.М.САВЕЛЬЕВА, доктар псіхалагічных навук  
Р.С.СІДАРЭНКА, кандыдат педагагічных навук  
В.А.САЛЕЕЎ, доктар філасофскіх навук  
М.С.ФЯСЬКОЎ, кандыдат педагагічных навук

Часопіс уключаны ў  
Пэралік навуковых выданняў  
Рэспублікі Беларусь  
для апублікавання вынікаў  
дысертацыйных  
даследаванняў



Нумар падрыхтавалі:

**Камп'ютарная вёрстка**

Л.Залужная

**Дызайн-макет**

Л.Залужная

**Рэдактары**

В.Паніна

М.Шпілеўская

**Карэктар**

С.Сысоева

**Камп'ютарны набор**

І.Мазурэнка

Думкі, выказаныя ў матэрыялах часопіса, не заўсёды супадаюць з пунктам гледжання рэдакцыі.

Адказнасць за дакладнасць інфармацыі, змешчанай у артыкулах, нясуць аўтары.

Пераписы некаторых слоў зроблены не па правілах граматыкі, а паводле магчымасцей камп'ютара.

**Адрас рэдакцыі:**

вул. Караля, 16,

г. Мінск, 220004

Тэл.: (017) 200 54 09

факс: (017) 200 56 35

red.pednauka@gmail.com

Падпісана ў друк 16.05.2017

Фармат 60x84 1/8

Ум. друк. арк. 7,44

Ул.-выд. арк. 7,68

Тыраж 511 экз.

Заказ № 0461

Навукова-метадычная ўстанова  
«Нацыянальны інстытут  
адукацыі»

Міністэрства адукацыі

Рэспублікі Беларусь.

Ліцэнзія

ЛВ № 02330/0494469

ад 08.04.2009.

Вул. Караля, 16, 220004, Мінск.

Адкрытае акцыянернае  
таварыства «Прамдрук».

ЛП № 02330/233

ад 11.03.2009.

Вул. Чарняхоўскага, 3, 220049, Мінск.

У НУМАРЫ

**ЭКАНОМІКА АДУКАЦЫІ**

**3** *Смирнова Е.Ю.*

Расходы на образование: что они включают и от чего зависят

**2017 — ГОД НАВУКІ**

**10** *Лозицкий В. Л.*

Опыт разработки электронных образовательных ресурсов на базе платформы «MOODLE» для школьного исторического и обществоведческого образования

**ПРАБЛЕМЫ НАВУЧАННЯ**

**16** *Иеуць А.Н.*

Формирование информационной грамотности учащихся на I ступени общего среднего образования

**20** *Пирютко О.Н., Плескаевич И.В.*

Методические рекомендации по формированию метапредметных компетенций учащихся в контексте подготовки к профильному обучению

**У ДАПАМОГУ НАСТАЎНІКУ**

**29** *Каменский Ю.П., Хорунжий С.Г.*

Интегрированный урок по Всемирной истории и допризывной подготовке в X классе по теме «Начало Великой Отечественной войны»

**ПРАБЛЕМЫ ВЫХАВАННЯ**

**39** *Глинский А.А., Журба А.Ф.*

Приоритеты образовательного процесса в детских интернатных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

**ДАШКОЛЬНІК – БУДУЧЫ ВУЧАНЫ**

**46** *Козырева Н.В.*

Оценка качества дошкольного образования в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь родителями и воспитателями

**ІНКЛЮЗІЎНАЯ АДУКАЦЫЯ**

**53** *Якубоўская Т.С.*

«Размаўляем па-беларуску»: на карэктыйных занятках гучыць беларускае слова (заканчэнне. Пачатак у № 4 за 2017 год)

**ВОПЫТ КАЛЕГ**

**60** *Собкин В.С.*

Современный подросток в социальных сетях (окончание. Начало в № 3, 4 за 2017 год)

© Нацыянальны інстытут адукацыі, 2017

## Расходы на образование: что они включают и от чего зависят

**Е. Ю. Смирнова,**

заместитель начальника управления перспективного планирования  
и образовательных стратегий Образовательного центра  
Национального института образования

В 2013 году расходы на образовательные институты (от начальной ступени до высшей) в странах ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития) составили в среднем 5,2 % от ВВП (в 2012 г. — 5,3 %) в диапазоне от менее 4 % (в Индонезии, Российской Федерации, Венгрии, Словакии) до 6 % и выше (в Канаде, Колумбии, Коста-Рике, Дании, Новой Зеландии, Норвегии, Португалии, Великобритании, США) [1]. За этими цифрами скрывается целый комплекс разнообразных и зачастую взаимосвязанных проблем.

В структуре затрат основную долю занимают текущие (систематически повторяющиеся) расходы. В 2013 году в среднем по странам ОЭСР они составили около 92 % от общих расходов на образование (на всех уровнях). Причём текущие расходы, предназначенные для сфер начального и общего среднего образования, в большинстве стран превышают таковые на уровне высшего образования (к примеру, в Италии, Литве, Люксембурге, Словакии) более чем на 10 %. Противоположная тенденция характерна для скандинавских стран — Норвегии, Дании, Швеции, Финляндии, где систематически повторяющиеся расходы в области высшего образования в среднем на 4 % выше, чем на уровне начального и общего среднего.

Значительный удельный вес текущих расходов в образовании объясняется преобладанием живого труда в данной сфере. И это атрибутивное свойство сохраняется на протяжении всей истории образования. В то же время в отраслях материального производства живой труд постепенно замещается машинным (овеществлённым). Это отличие имеет серьёзные последствия с экономической точки зрения, в том числе для сокращения издержек производства (в специальной литературе особый характер роста производительности труда в культуре, образовании осмысливается в феноменах «болезни издержек» Уильяма Баумоля, «производственного лага (интервала)» Джеймса Хейлбруна и др.).

Распределение текущих расходов характеризуется количественными и качественными параметрами. В 2013 году по странам ОЭСР на уровне начального и среднего образования оно представлено следующим образом: в среднем 76 % систематически повторяющихся расходов предназначалось на оплату труда персонала (61 % — педагогического, 16 % — иного), 23 % составили другие текущие расходы. В областях высшего образования расклад таков: 42 % — оплата труда педагогического персонала, 25 % — иного, 33 % — другие систематически повторяющиеся расходы. Возрастание расходов на оплату тру-



да непедагогического персонала (на 9 %) на уровне высшего образования вызвано, как правило, увеличением численности персонала, занятого научно-исследовательскими и конструкторскими разработками (R&D). На другие текущие расходы только в четырёх странах ОЭСР — Чехии, Эстонии, Финляндии и Швеции — на уровне общего среднего образования выделено более 35 % от общих текущих расходов, тогда как на уровне высшего образования такое превышение имеет место в 12 из 32 стран ОЭСР, по которым имеются данные [1].

Итак, расходы на оплату труда педагогов составляют наибольшую долю текущих расходов на образование. В силу того, что особую актуальность в настоящее время приобретает управление расходами, обеспечивающее максимальную отдачу от них, возникает вопрос: какие факторы влияют на данные расходы?

В одном из выпусков издаваемого под эгидой ОЭСР журнала «Education Indicator in Focus», озаглавленном «Что влияет на расходы на образование?», указываются следующие четыре фактора:

- 1) объём учебной (аудиторной) нагрузки учителей;
- 2) количество учебных часов в учебном плане;
- 3) размер заработной платы учителей;
- 4) численность учителей, необходимых для организации процесса обучения (зависит от расчётного (среднего) размера класса) [4].

Каждая страна пытается найти баланс между этими факторами, необходимый для достижения основных целей — гарантированного качественного образования и устойчивого финансирования системы образования. В таблице 1 представлены средние, максимальные и минимальные значения всех факторов в зависимости от уровня обучения.

Первые два фактора являются достаточно стабильными. Их значения варьируются в разных странах, но изменения незначительные. Например, с 2010 года по 2014 год в среднем в государствах ОЭСР объём годовой учебной (аудитор-

ной) нагрузки учителей на начальном и базовом среднем уровнях образования увеличился менее чем на 0,5 %. Самое значительное сокращение за указанный период по данному параметру характерно для Кореи (18,8 %). За этот же отрезок времени количество годовых учебных часов для учащихся начального уровня возросло в среднем в странах ОЭСР на 2 %, базового среднего образования — на 0,8 %. В качестве исключения можно отметить Эстонию, Венгрию, Испанию. В первых двух странах за период 2010—2014 годы количество учебных часов на начальном уровне обучения увеличилось на 11 %, в последней — уменьшилось на 10 %.

Объектами пристального внимания со стороны управленцев в сфере образования являются размер заработной платы учителей и расчётный размер класса. Как правило, они взаимосвязаны. Увеличение одного и уменьшение другого стимулируют повышение расходов на оплату труда педагогов.

За одинаковыми цифрами данных расходов в разных странах могут стоять различные стратегии. Так, в 2014 году в Ирландии и Португалии расходы на оплату труда учителей в расчёте на одного учащегося в сфере общего среднего образования были почти одинаковы и превосходили средний уровень стран ОЭСР. Но одни и те же суммы представляют собой результаты разных сочетаний вышеуказанных факторов. У этих двух стран единственный общий фактор — расчётная наполняемость класса ниже среднего уровня (среди государств ОЭСР). Три остальных: заработная плата учителей, количество учебных часов в учебном плане и объём учебной (аудиторной) нагрузки учителей, — в Ирландии выше среднего, в Португалии — ниже.

В связи с этим важно проанализировать, в какой степени каждый фактор воздействует на указанные расходы в той или иной комбинации. С помощью экономико-математического моделирования авторами [4] была предпринята попытка выявить взаимосвязь приведённых факторов, установить наиболее общие, усреднённые

**Таблица 1 — Средние, максимальные и минимальные значения четырёх факторов в зависимости от уровня обучения ( 2014 г.) [4, с. 2]**

Перечень факторов	Начальная ступень	Базовое образование	Общее образование
Размер заработной платы (в год)	<b>В среднем по ОЭСР:</b>		
	42 675 \$	44 407 \$	46 379 \$
	<b>Максимальный размер:</b>		
	65 543 \$ (Канада)	69 431 \$ (Германия)	73 632 \$ (Германия)
	<b>Минимальный размер:</b> 16 663 \$ (Словакия)		
Средний размер класса	<b>В среднем по ОЭСР:</b>		
	15 учащихся	17 учащихся	19 учащихся
	<b>Максимальный размер:</b>		
	28 учащихся (Мексика)	40 учащихся (Мексика)	26 учащихся (Турция)
	<b>Минимальный размер:</b> 10 учащихся (Люксембург)    10 учащихся (Словения)    11 учащихся (Люксембург)		
Объём учебной (аудиторной) нагрузки учителей	<b>В среднем по ОЭСР:</b>		
	771 ч	692 ч	641 ч
	<b>Максимальный размер:</b> 1 146 ч (Чили)		
	<b>Минимальный размер:</b>		
	569 ч (Греция)	459 ч (Греция)	386 ч (Германия)
Количество учебных часов в учебном плане, которые должны получить учащиеся	<b>В среднем по ОЭСР:</b>		
	788 ч	902 ч	929 ч
	<b>Максимальный размер:</b> 1 049 ч (Чили)    1 167 ч (Мексика)    1 165 ч (Чили)		
	<b>Минимальный размер:</b>		
	592 ч (Латвия)	710 ч (Венгрия)	805 ч (Португалия)
Годовые расходы на оплату труда учителей в расчёте на одного учащегося	<b>В среднем по ОЭСР:</b>		
	2 832 \$	3 389 \$	3 776 \$
	<b>Максимальный размер:</b>		
	4 542 \$ (Дания)	5 379 \$ (Австрия)	6 166 \$ (Бельгия, Фландрия)
	<b>Минимальный размер:</b> 969 \$ (Словакия)    1 000 \$ (Мексика)    1 205 \$ (Словакия)		

закономерности их взаимодействия. Отметим, что известный экономист Дени Родрик в работе «Экономика решает: сила и слабость “мрачной науки”» характеризует экономические модели как «упрощения, предназначенные для того, чтобы показать работу отдельных взаимосвязей изолированно от прочих искажающих факторов. При создании модели строится вымышленный мир, раскрывающий определённые виды связей между частями целого — связей, которые было бы

трудно заметить, изучая реальный мир во всей его полноте и сложности» [5, с. 41].

Для сравнения влияния каждого фактора («переведённого» в доллары США по ППС (паритету покупательной способности)) на уровень расходов на оплату труда учителей в расчёте на одного учащегося в разрезе стран и в сравнении со средним его уровнем в странах ОЭСР (*диаграмма*) применялась формула, предложенная в Бюллетене по статистике в сфере образования Министерства образова-

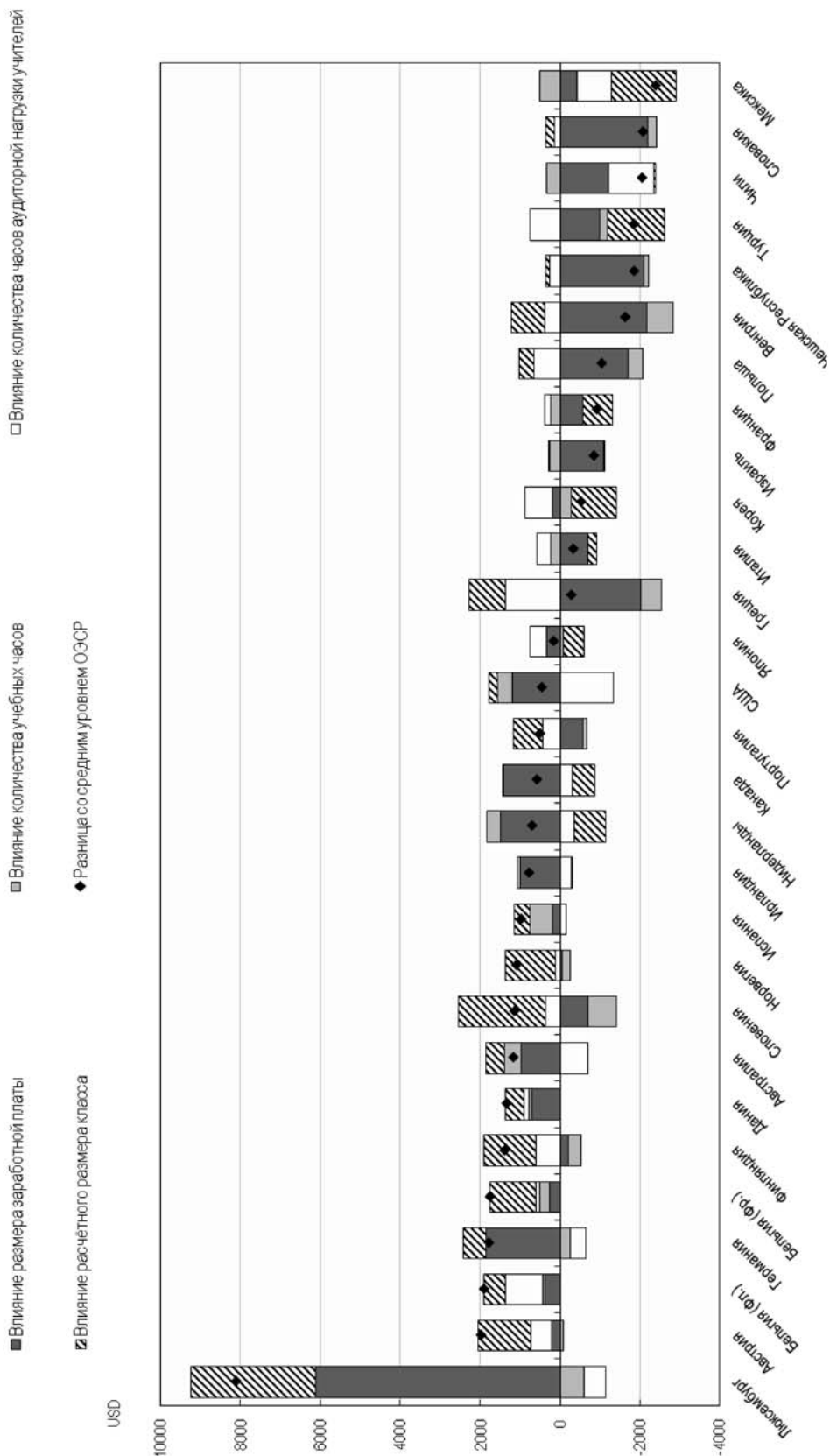


Диаграмма — Влияние различных факторов на расходы на оплату труда учителей в расчёте на одного учащегося на уровне базового среднего образования (государственные учреждения образования, в долларах США по ППС, 2014 г.) [4, с. 3].



ния, отдыха и спорта Квебека [1, р. 264]. В основе расчёта заработной платы лежит базовый оклад учителя с квалификацией, типичной для 15 лет стажа. Количество учеников в классе — приблизительный (косвенный) показатель, который рассчитывается как отношение количества обучающихся к количеству классов:

Расходы на оплату труда

$$\text{учителей в расчёте на одного учащегося} = \frac{\text{заработная плата учителей в год} \times \text{количество учебных часов в год для учащихся}}{\text{годовой объём аудиторной нагрузки учителей} \times \text{расчётный размер класса}}$$

Используя диаграмму, сравним расходы на оплату труда учителей в расчёте на одного учащегося, к примеру, в Финляндии и Корее. В Финляндии они превышают среднее значение по ОЭСР на 1 399 \$. Это обусловлено тем, что здесь размер заработной платы педагогов ниже среднего значения по странам ОЭСР на 187 \$, количество учебных часов меньше на 332 \$, аудиторная нагрузка учителя выше на 613 \$, средний размер класса меньше на 1 306 \$. В Корее рассматриваемые расходы ниже среднего значения по ОЭСР на 507 \$: размер заработной платы выше среднего на 184 \$, количество учебных часов меньше на 268 \$, аудиторная нагрузка учителя выше на 707 \$, средний размер класса меньше на 1 130 \$.

В некоторых странах выбор сделан в пользу классов с небольшим количеством учащихся, но при этом уровень заработной платы и объём учебных часов в учебном плане установлены ниже среднего уровня. Такая ситуация наблюдается в системе базового образования в Чехии, Финляндии, Греции и Венгрии. В странах с высоким уровнем заработной платы и относительно низкой наполняемостью классов (например, в Германии) данные факторы компенсируются меньшим количеством учебных часов и большим объёмом учебной (аудиторной) нагрузки учителей.

В других странах при относительно высоком уровне заработной платы педагогу предоставляется больше времени для деятельности вне учебной аудитории, таким образом сокращается объём учебной (аудиторной) нагрузки учителей. Вари-

рование этих факторов увеличивает расходы на оплату труда педагогов в расчёте на одного учащегося, следовательно, происходит своего рода уравнивание за счёт высокой наполняемости классов и уменьшения количества учебных часов в учебном плане. Такой подход характерен для Кореи и Японии. Отметим, что,

как показывает пример этих двух стран, выбор одинаковых факторов приводит к разному уровню рассматриваемых расходов: в Японии он незначительно, но выше среднего уровня в государствах ОЭСР, в Корее — ниже.

Возникает вопрос: комбинация каких факторов является наиболее оптимальной?

Практически отсутствует консенсус во мнении относительно влияния количества учебных часов в учебном плане на эффективность образовательного процесса. В сравнении с данным фактором более значимыми выступают организация учебного времени и методы преподавания. Факт широкого разброса в образовательных системах различных стран количества учебных часов в учебном плане и объёма учебной (аудиторной) нагрузки учителей позволяет сделать вывод: отмеченные факторы в меньшей мере гарантируют положительную динамику образовательных успехов обучающихся.

Итоги ряда циклов PISA являются подтверждением того, что в странах — лидерах качества школьного образования приоритет отдаётся повышению уровня подготовки преподавателей.

Один из существенных показателей в области привлечения и сохранения квалифицированных кадров — заработная плата педагогов. В странах с ВВП на душу населения свыше 20 000 \$ (в их число входят большинство участников ОЭСР) отмечается положительная взаимосвязь между её высоким уровнем (относительно национального дохода на душу населения) и результатами учебных дости-

жений учащихся по математике [3]. Подобное влияние увеличения размеров оплаты труда в данной ситуации актуально даже в случаях, когда это достигается за счёт большей наполняемости классов. А они довольно многочисленны практически во всех странах, участвующих в PISA, в которых высок уровень заработной платы учителей. Вместе с тем необходимо отметить, что достижение компромисса в части комбинации факторов зависит и от общего контекста — национального менталитета государства,

его экономического положения. В менее богатых странах значительные ресурсы необходимы, в первую очередь, для поддержания и развития материальной инфраструктуры. В противном случае инвестирование в человеческий капитал (заработную плату) не даст максимального эффекта [2]. Следует учитывать и особенности учащихся (поведенческие и др.). Между тем выбор между меньшей наполняемостью и большей заработной платой делается в пользу последней. «Характеристики педагога значат, очевидно, боль-

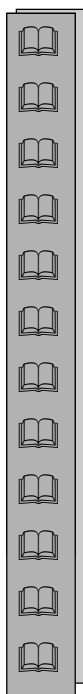
**Таблица 2 — Главные факторы, влияющие на расходы на оплату труда учителей в расчёте на одного учащегося в различных странах на разных уровнях образования [1, с. 269]**

Перечень факторов	Начальная ступень (данные по 28 странам)	Базовое образование (данные по 28 странам)	Общее образование (данные по 16 странам)
Размер заработной платы (годовой)	21 страна Австрия (+), Бельгия (Фландрия) (+), Бельгия (Франция) (+), Канада (+), Чили (-), Чехия (-), Дания (+), Франция (-), Германия (+), Греция (-), Венгрия (-), Ирландия (+), Израиль (-), Италия (-), Япония (-), Люксембург (+), Нидерланды (+), Польша (-), Португалия (-), Словакия (-), Турция (-)	15 стран Австрия (+), Канада (+), Чили (-), Чехия (-), Дания (+), Германия (+), Греция (-), Венгрия (-), Ирландия (+), Израиль (-), Италия (-), Люксембург (+), Нидерланды (+), Польша (-), Словакия (-)	12 стран Канада (+), Чили (-), Франция (-), Дания (+), Венгрия (-), Ирландия (+), Израиль (-), Италия (-), Люксембург (+), Нидерланды (+), Словакия (-), Турция (-)
Количество учебных часов в учебном плане, которые должны получить учащиеся	2 страны Финляндия (-), Корея (-)	1 страна Испания (-)	0 стран
Объём учебной (аудиторной) нагрузки учителей	1 страна Словения (-)	2 страны Бельгия (+), США (-)	2 страны Австрия (+), Бельгия (Фландрия) (+)
Средний размер класса	4 страны Австрия (+), Мексика (-), Норвегия (+), Испания (+)	11 стран Австрия (+), Бельгия (франц.) (+), Финляндия (+), Франция (-), Япония (-), Корея (-), Мексика (-), Норвегия (+), Португалия (+), Словения (+), Турция (-)	2 страны Бельгия (франц.) (+), Португалия (+)

ше, чем размер класса», — утверждает главный разработчик и куратор программы PISA Андреас Шляйхер [6].

В большинстве стран ОЭСР, по которым имеются данные за 2014 год, заработная плата учителя является фактором первостепенной важности: в 21 из 28 стран на начальном этапе, в 15 из 28 — на базовом уровне и 12 из 16 — на III ступени образования. В таблице 2 показано, как влияет тот или иной фактор на расходы на оплату труда учителей в расчёте на одного учащегося («+» — увеличивает; «-» — уменьшает).

В заключение отметим, что, помимо указанных в данной статье, существуют и другие факторы, влияющие на успех образовательной системы. Это педагогическая и предметная составляющие профессиональной подготовки учителей до включения в трудовую деятельность, пространство и качество программ повышения квалификации педагогов, а также факторы, которые нельзя установить законодательно, например, уровень доверия общества к учителю, осознание им своей ценности в социуме.



1. Education at Glance 2016 OECD Indicator, OECD Publishing [Electronic resource] // OECD iLibrary. — Mode of access : [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en#.WOz3nYjyiUk](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#.WOz3nYjyiUk). — Date of access : 10.04.2017.
2. How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom? [Electronic resource] // Education Indicator in Focus. — № 22. April 2014. — Mode of access : [http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202014-N22%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202014-N22%20(eng).pdf). — Date of access : 10.04.2017.
3. PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV) : Resources, Policies and Practices [Electronic resource] // OECD iLibrary. — Mode of access : <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>. — Date of access : 10.04.2017.
4. What influences spending on education. Education Indicator in Focus [Electronic resource] // Education Indicator in Focus. — № 46. November 2016. — Mode of access : <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jln041965kg-en.pdf?expires=1491925953&id=id&accname=guest&checksum=864C3AB33D7A76928D6CBE57144C6C4F>. — Date of access : 10.04.2017.
5. Родрик, Д. Экономика решает: сила и слабость «мрачной науки» / Д. Родрик // Экономическая социология. — 2015. — Т. 16. — № 4. — С. 39—59.
6. Эффективность в образовании. Новые школьные ценности [Электронный ресурс] «ScandiNews». — Режим доступа : <https://scandinews.fi/business/story/20150130370-effektivnost-v-obrazovanii.-novyie-shkolnyie-czennosti>. — Дата доступа : 10.04.2017.

*Материал поступил в редакцию 12.04.2017.*



# Опыт разработки электронных образовательных ресурсов на базе платформы «MOODLE» для школьного исторического и обществоведческого образования

**В. Л. Лозицкий,**

доцент кафедры гуманитарных наук, философии и права  
Полесского государственного университета,  
кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена обобщению теоретических и практических результатов разработки электронных образовательных ресурсов по учебным предметам социально-гуманитарной направленности (всемирная история, история Беларуси, обществоведение) в рамках использования дидактического и технологического потенциала информационно-коммуникационных технологий — применения облачного сервиса платформы «MOODLE» в обучении. Автором обосновываются положения, реализация которых позволит эффективно внедрять в педагогическую практику школьного исторического и обществоведческого образования предлагаемый высокотехнологичный дидактический инструментарий.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, облачный сервис, электронный образовательный ресурс, обучение, образовательные услуги, школьное историческое и обществоведческое образование.

The article is devoted to generalization of theoretical and practical results of working out electronic educational resources in academic subjects of a social and humanitarian orientation (world history, history of Belarus, social science) within the use of didactic and technological potential of information and communication technologies – application of the cloud service of the MOODLE platform in training. The author justifies the provisions, implementation of which will make it possible to effectively implement the suggested high-tech didactic tools in the pedagogical practice of school history and social science education.

**Keywords:** information and communication technologies, cloud service, electronic educational resource, training, educational services, school historical and society education.

В соответствии с положениями Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [5] в качестве одной из основных задач определено обеспечение всех субъектов образовательного процесса — активно взаимодействующих в дан-

ной социальной сфере учителей, учащихся и их родителей — удобным и постоянным доступом к образовательным ресурсам и сервисам. Применение в школьном образовании средств облачных сервисов выводит на существенно новый высокотехнологичный уровень организацию и

осуществление учебной деятельности учащихся при обучении истории и обществоведению. Данный процесс, как и системная включённость в него всех участвующих субъектов, эволюционируют сегодня в сторону достижения устойчивой мобильности. Школьники (и не только они) получают возможность интегрироваться в систему обучения в любое удобное для них время и в любом месте, где есть подключение к сети Internet и дистанционным курсам обучения. Сама организация процесса обучения в характерной для него интерактивности информационно-образовательной среды (ИОС) учреждения образования позволяет ученику на любом этапе учебно-познавательной деятельности осуществлять обратную связь с учителем.

Мобильность как качественная составляющая современного образования должна обеспечиваться эффективной инфраструктурой выстраиваемой ИОС учебного заведения, что, безусловно, должно опираться на высокотехнологичные возможности коммуникации между потребителем образовательных услуг и субъектом, их предоставляющим. Технологический потенциал облачных сервисов в данной ситуации становится особенно востребованным. Уровень существующих технических решений, а также разработанность нормативной правовой базы и самих научно-методических основ применения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении позволили значительно продвинуться в направлении практического решения задач по созданию комплекса образовательных ресурсов, ориентированных на потребности школы.

В силу перечисленных факторов в 2011 году Министерством образования Республики Беларусь и Национальным институтом образования было принято решение о разработке чрезвычайно важного направления — создании и дальнейшей интеграции в педагогическую практику эффективного педагогического инструментария — электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для гуманитарного

и социокультурного образования в рамках отраслевой научно-технической программы (ОНТП) «Разработка электронных образовательных ресурсов для дошкольного, общего среднего, специального, высшего педагогического и дополнительного образования педагогических работников» («Электронные образовательные ресурсы») на 2012—2014 годы. Образованные временные научные коллективы (ВНК) объединили в себе известных учёных-педагогов, историков и обществоведов, методистов и учителей-практиков. Коллектив ВНК по истории Беларуси составили Е. Н. Балыкина, В. В. Гинчук, А. А. Корзюк, О. В. Кравченко, В. Л. Лозицкий, О. В. Новик, С. В. Панов, А. И. Филимонов. В ВНК по всемирной истории на различных этапах реализации проекта входили В. М. Воронович, О. В. Забельникова, М. А. Краснова, Н. И. Миницкий, Е. Н. Мох, А. В. Солодилова, С. Н. Темушев. В ВНК по обществоведению объединили свои знания и опыт А. А. Войтович, В. Н. Гирин, П. М. Гламбоцкий, Е. А. Полейко.

Алгоритмизация деятельности ВНК на протяжении 2012—2014 годов предполагала реализацию определённых этапов:

- научное обоснование стратегии осуществления проекта в рамках технологических возможностей, предоставляемых облачным сервисом платформы «MOODLE»;
- определение и разработку структурной модели, а также и самого контента — содержательного наполнения предметных ЭОР по всемирной истории, истории Беларуси, обществоведению;
- методическое сопровождение и последующую верификацию созданного информационного ресурса.

Авторами была учтена проблематика определения дидактической роли разрабатываемых компонентов, составивших в своей совокупности цельные электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК). Это позволило рассматривать создаваемые функциональные модели электронных образовательных ресурсов в качестве высокотехнологичных инстру-

ментальных средств, предназначенных для эффективного дидактического обеспечения организации и осуществления процесса обучения. В таком понимании ЭУМК целесообразно детерминировать как программный продукт учебного назначения, который обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержит организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, оптимизированные по отношению к разработанным научно-методическим основам их создания и системного применения [6].

В качестве критериев содержательного наполнения ЭУМК по всемирной истории, истории Беларуси и обществоведению авторами-разработчиками были определены многокомпонентный состав школьных исторических и обществоведческих знаний, а также основные содержательные линии образовательного стандарта по учебным предметам. Авторам ЭУМК удалось избежать соблазна предоставить учителям-практикам уже готовые примеры — модели учебных занятий. В этом проявилось бы жёсткое навязывание каких-либо конструкций авторских разработок уроков, кроме того, понятно, что готовые разработки учебных занятий в случае изменения содержания учебных программ сразу же потеряют свою актуальность и, следовательно, не будут затребованы.

Чрезвычайно важным для авторов-разработчиков предметных электронных учебно-методических комплексов являлось сохранение открытости и гибкости контента создаваемого информационного образовательного ресурса, что предполагало учёт возможности изменения структуры и содержания образования, требований и содержания образовательного стандарта, а также учебных программ. Опыт разработки электронных средств обучения по социально-гуманитарным дисциплинам за рубежом и на постсоветском образовательном пространстве свидетельствует о том, что пренебрежение данным положением очень часто

приводит к преждевременной утрате актуальности имеющихся информационных ресурсов обучающего характера. Таким образом, в процессе разработки функциональной модели ЭУМК реализация модульного принципа выстраивания его архитектуры позволила минимизировать процесс оптимизации содержания образовательного ресурса в условиях изменения содержания исторического и обществоведческого образования в 2016 году.

Очевидно, что наиболее значимым в оказании дидактической и методической помощи учителю истории и обществоведения является предоставление гибкого инструментария, дающего педагогу возможность создавать из предлагаемых элементов собственные неповторимые и индивидуальные модели учебных занятий, выстраивать индивидуальные траектории обучения. Данное положение определяется авторами-разработчиками ЭУМК в качестве главного методического требования к системному применению электронных и традиционных средств обучения истории и обществоведению. В связи с этим определение дидактической роли ЭУМК по всемирной истории, истории Беларуси и обществоведению в управлении процессом усвоения учащимися многокомпонентного состава учебных знаний, а также освоения способов учебно-познавательной деятельности при её алгоритмизации педагогически оправданно.

Технологическое выстраивание структуры электронного учебно-методического комплекса в рамках возможностей, предоставляемых облачным сервисом платформы «MOODLE» (<http://moodle.edu.by>), было реализовано с учётом заявленного авторами принципа модульности [4]. При этом под модулем ЭУМК понималась составная часть создаваемого электронного информационного ресурса, относительно самостоятельная организационно-содержательная единица системы обучения, выполняющая свою конкретную дидактическую роль. В таком представлении, а также в соответствии с предложенными нормативно-техническими заданиями все предметные



ЭУМК в своей системности объединили следующие модули:

- нормативно-методический;
- справочно-информационный;
- контрольно-диагностический;
- интерактивный.

При структурировании и содержательном наполнении самих модулей в разработке их элементов авторами были учтены также предметная специфика, дидактическая направленность и функции, выполняемые тем или иным средством обучения.

Рассмотрение технологических и дидактических возможностей, предоставляемых в рамках облачного сервиса платформы «MOODLE», ЭУМК по всемирной истории, истории Беларуси и обществоведению целесообразно осуществлять через определение использования потенциала их структурных модулей.

Так, *нормативно-методический модуль* содержит программные требования и основные методические рекомендации по организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке, факультативном занятии, во внеклассной работе по предмету, в ходе самоподготовки при изучении истории и обществоведения с применением компонентов модулей ЭОР. В своей практико-ориентированности данные элементы усиливают методическую составляющую электронного ресурса, применяемого на определённых этапах организации и осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся [6; 7].

Чрезвычайно важным представляется использование учителями истории комплексов задач и заданий по хронологии истории, которые предназначены для организации и осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся по усвоению хронологического компонента школьных исторических знаний и освоению специальных способов учебной деятельности на II ступени общего среднего образования. С целью эффективной организации процесса обучения истории полезными окажутся и методические рекомендации — памятки учащимся по

формированию умений и навыков способов учебно-познавательной деятельности. Как учителям, так и выпускникам учреждений общего среднего образования помогут рекомендации по практической подготовке к обязательному экзамену по истории Беларуси по итогам обучения на III ступени общего среднего образования, разработанные В. В. Гинчук, В. Л. Лозицким, С. В. Пановым и включённые в структуру ЭУМК по национальной истории в X—XI классах.

В *справочно-информационный модуль* ЭУМК входят материалы дидактического обеспечения организации и проведения учебных занятий. Являясь справочными и информационными по своему содержанию, они могут использоваться учителем истории и обществоведения для информационной поддержки процесса обучения при решении различных учебных задач на уроке, факультативных занятиях и в ходе самоподготовки учащихся. В качестве компонентов справочно-информационного модуля ЭУМК по истории и обществоведению, определяемых в соответствии со сформулированными авторами-разработчиками критериями содержательного наполнения, следует выделить:

- электронный глоссарий (включает элементы теоретического знания — определения исторических понятий, терминов);
- электронный тезаурус (содержит понятийно-тематическое структурирование предметного курса, позволяющее синхронизировать изучение понятийно-терминологического, хронологического аппарата в рамках соответствующих тем учебной программы и учебного пособия);
- справочник по исторической хронологии (включает материалы исторической хронологии в школьном историческом знании);
- справочник по историческим персоналиям, изучаемым в соответствии с программными требованиями;
- электронная хрестоматия, в которую входят электронные исторические документы.

Обширный иллюстративный материал значительно расширяет дидактические возможности предлагаемого учителю истории справочно-информационного инструментария.

В *контрольно-диагностическом модуле* ЭУМК по всемирной истории, истории Беларуси и обществоведению представлены комплексы разноуровневых тестовых материалов, позволяющих осуществлять диагностику и контроль с целью определения соответствия результатов учебно-познавательной деятельности учащихся требованиям образовательного стандарта и учебных программ, а также тренинг и коррекцию процесса усвоения школьниками учебных знаний и освоения ими способов учебной деятельности. Авторами-разработчиками были учтены психофизиологические особенности развития учащихся, необходимая оптимизация диагностического и контрольно-оценочного инструментария по отношению к существующим критериальным требованиям интегральной десятибалльной системы оценивания и уровням усвоения содержания учебного материала, а также положения дидактики, базирующиеся на понимании специфики использования средств ИКТ в процессе обучения истории и обществоведению, обосновании алгоритмизации обучения и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, что предполагает возможность постепенного перехода обучаемого с одного уровня усвоения на другой при условии успешно осуществленной коррекции. При этом, соглашаясь с В. Ф. Берковым, М. Е. Бершадским и В. В. Гузевым [1–3], мы опираемся на контекстное понимание коррекции как процесса анализа, развития и распространения успешных дидактических решений. Авторами-разработчиками учитывалось, что в научно-методическом плане оптимизация обучающей, контрольно-диагностической и корректирующей функций предметных ЭУМК чрезвычайно значима в рамках создания моделей и дальнейших практических образцов информационных ресурсов — программных продуктов, адапти-

рованных к задачам школьного исторического и обществоведческого образования. Данный аспект важен для достижения максимально эффективного выполнения дидактической роли всеми компонентами ЭУМК, интегрируемыми в процесс обучения, а также для разработки и реализации положений методики системного применения предметных электронных компонентов учебно-методических комплексов по дисциплинам социально-гуманитарной направленности.

*Интерактивный модуль* в структуре ЭУМК объединяет информационные ресурсы интерактивного и аттрактивного характера, направленные на решение педагогических задач в ходе изучения всемирной истории, истории Беларуси и обществоведения. В качестве компонентов данного модуля определены:

- элементы, созданные в рамках использования конструктора интерактивных заданий LearningApps.org на базе платформы «MOODLE» (игровые упражнения, которые применяются на этапах объяснения нового материала, закрепления, тренинга и контроля);
- морфинг-трансформация по истории Беларуси в ЭУМК, используемых на II ступени общего среднего образования (программное средство, созданное в рамках Advanced Viewer v0.70, которое знакомит школьников с портретными изображениями исторических деятелей и позволяет с помощью компьютерной анимации и тематического музыкального сопровождения осуществлять плавное преобразование формы или объекта для реализации аттрактивного и познавательного потенциала ресурса при решении педагогических задач в процессе обучения истории Беларуси на II ступени общего среднего образования);
- исторический атлас (интерактивные исторические карты);
- конструкторы генеалогического дерева (инструментарий для разработки и анализа родословных выдаю-

щихся исторических деятелей, а также самих учащихся);

- видеофайлы, медиа-азбуки, динамические диаграммы и веб-квесты (виды проектной деятельности по той или иной теме исследования, проблеме).

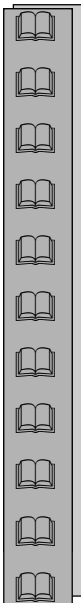
В силу своего технологического и дидактического потенциала ЭУМК по всемирной истории, истории Беларуси и обществоведению являются действенным средством дидактического обеспечения процесса обучения социально-гуманитарному знанию в школе. К их основным системным преимуществам относятся:

- концентрация сгруппированного дидактического материала;
- наличие обратной связи в управлении, диагностике и контроле;
- оперативность в поиске необходимой учебной информации;
- возможность применения компонентов ЭУМК на любом этапе орга-

низации и осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся;

- интегрируемость в индивидуальные модели учебных занятий при системном применении электронных и традиционных средств обучения;
- возможность интенсификации и рационализации профессиональной деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся, в том числе и в аспекте организации и осуществления самообразования.

Таким образом, благодаря своим технологическим и дидактическим свойствам предметные электронные учебно-методические комплексы позволяют осуществлять эффективное управление учебно-познавательной деятельностью учащихся при оптимизации различных её видов в зависимости от результатов усвоения учебного материала и освоения способов учебной деятельности.



1. Берков, В. Ф. Теория понимания и методика преподавания / В. Ф. Берков // Теоретико-методологические проблемы исторического познания : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 1—2 февр. 2001 г. : в 2 т. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : В. Н. Сидорцов [и др.]. — Минск, 2000. — Т. 1. — С. 91—93.
2. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев. — М. : Пед. поиск, 2003. — 256 с.
3. Бершадский, М. Е. Понимание как педагогическая категория / М. Е. Бершадский. — М. : Пед. поиск, 2004. — 176 с.
4. Всемирная история. История Беларуси. Обществоведение / Moodle [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://moodle.adu.by>. — Дата доступа : 04.06.2014.
5. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Главный информационно-аналитический центр [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.giac.unibel.by/main.aspx?guid=14591>. — Дата доступа : 15.04.2017.
6. Лозицкий, В. Л. Информационно-коммуникационные технологии в школьном историческом образовании : использование облачного сервиса при обучении истории / В. Л. Лозицкий // Гісторыя і грамадазнаўства. — 2014. — № 9. — С. 10—19.
7. Темушев, С. Н. Организационные формы применения информационно-образовательных ресурсов нового поколения на уроках истории / С. Н. Темушев // Педагогическая наука и образование. — 2015. — № 4 (13). — С. 40—49.

*Материал поступил в редакцию 26.04.2017.*

## Формирование информационной грамотности учащихся на I ступени общего среднего образования

**А. Н. Ивуть,**

учитель начальных классов средней школы № 51 г. Минска,  
магистр педагогических наук

В статье рассматриваются варианты формирования информационной грамотности младших школьников: работа по классно-урочной модели, организация проектно-групповой работы, самостоятельная работа, «1 ученик : 1 компьютер (eLearning 1:1)»; «перевернутый класс (Flipped Classroom)», «обучение вне стен классной комнаты (Outdoor education, Outdoor learning)». Представлены фрагменты применения данных моделей на практике.

**Ключевые слова:** информационная грамотность, информационная культура.

The article deals with the variants of information literacy formation of junior schoolchildren: a class-lesson model organization in work, group project work, independent work, "1 student: 1 computer (eLearning 1:1)"; "Flipped Classroom", "Outdoor Education (Outdoor Learning)". Fragments of application of these models in practice are presented.

**Keywords:** information literacy, information culture.

Система образования XXI века развивается в рамках информационного общества, когда умелое и эффективное владение современными информационными технологиями даёт человеку существенное преимущество во всех сферах его жизни и деятельности. Сегодня информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют самые широкие возможности для развития творческих и интеллектуальных способностей учащихся [1, с. 18]. В сложившихся обстоятельствах важным становится наличие у обучающихся необходимого уровня сформированности информационной грамотности. Достижение такового происходит в результате усвоения новых знаний и умений, под воздействием информации, получаемой из различных источников, но

вместе с тем формирование информационной грамотности должно организовано и целенаправленно осуществляться в процессе обучения и воспитания.

Вопросами поиска и анализа оптимальных путей и способов внедрения ИКТ в педагогическую науку и практику занимаются педагоги, психологи, а также специалисты в области информатики (Б. С. Гершунский, В. Г. Житомирский, Ю. А. Кузнецов, М. П. Лапчик, Г. В. Рубина, Ю. А. Первин и др.). Большое количество исследований (Р. Вильямс, К. Клейман, С. Пейперт, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, Т. В. Минькович, И. В. Левченко, Г. Л. Луканин, И. В. Роберт и др.) посвящено изучению психолого-педагогических основ использования ИКТ в образовательном процессе. Научные изыскания в области

информационной грамотности на I ступени общего среднего образования проводятся Е. В. Никотиной, Т. Е. Соколовой, Т. П. Петуховой, Е. В. Егоровой. Тем не менее, в настоящее время отсутствие целостной концепции формирования информационной грамотности младших школьников остаётся проблемой, настоятельно требующей скорейшего разрешения.

Современным обществом востребованы учащиеся, которые будут способны:

- самообразовываться, а приобретённые знания приспособлять к различным жизненным ситуациям;
- правильно и эффективно использовать имеющуюся информацию;
- критически мыслить, понимать и применять приобретённые знания;
- быть готовыми к коммуникации в различных обстоятельствах, сотрудничать в социуме независимо от области знаний.

В связи с вышесказанным становится очевидной необходимость определить наиболее эффективную модель формирования информационной грамотности учащихся на I ступени общего среднего образования для правильного построения учебного занятия в рамках современной системы образования.

Под термином «информационная грамотность» мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, которые связаны с функционированием информации в социуме и требуются каждому индивиду для того, чтобы её найти, верно оценить и эффективно использовать. Эти умения формируются на уроках по разным учебным предметам образовательной программы, на факультативных и внеклассных занятиях и т. д.

Информационная грамотность является одной из составляющих информационной культуры человека [2, с. 73]. Исходя из сущности культурологического подхода, данное понятие трактуется как способность индивидуума функционировать в развивающемся информационном обществе, как один из компонентов общей культуры личности XXI века.

Эффективность процесса формирования информационной грамотности на I ступени общего среднего образования, надлежащий уровень её сформированности обеспечиваются личностью учителя, его ценностными ориентациями, приоритетами и напрямую зависят от владения педагогом соответствующими методическими приёмами. Рассмотрим некоторые способы формирования информационной грамотности учащихся.

**Работа по классно-урочной модели** наиболее распространена в начальной школе. Широко используются задания обучающего и контрольного характера, которые предлагаются всему классу. В результате выполнения контрольных заданий по какой-либо теме определяются правильность восприятия и понимания учащимися учебного материала, степень его закрепления в памяти. В данной модели формирования информационной грамотности компьютер, являясь своего рода многофункциональной школьной доской, предоставляет возможность повысить уровень наглядности в образовательном процессе [3].

В качестве наиболее удачной формы подготовки и демонстрации материала следует отметить мультимедийные презентации, для создания которых педагоги часто пользуются программой PowerPoint. С помощью презентации учитель может представить новый материал классу, применяя при этом графику, видео; ввести в структуру урока практическую часть, например, самостоятельную работу, тест; проиллюстрировать свой рассказ. При этом нет перегрузки зрительного пространства, внимание учащихся акцентируется на изучаемом объекте. Кроме того, педагог может быстро вернуться в любую точку урока, используя гиперссылки.

Варианты применения мультимедийных презентаций на уроках могут быть следующими.

*Математика.* С помощью соответствующих слайдов осуществляются представление геометрического материала, составление краткой записи задачи. При этом возможно проведение самопроверки.

*Человек и мир.* В ходе презентации демонстрируются животные, растения, моря и океаны, явления круговорота воды в природе, строение человека. Для проверки знаний целесообразно использовать тесты, кроссворды, ребусы, шарады, что сделает урок увлекательным и запоминающимся.

*Русский язык.* Материалы презентаций будут полезны в процессе работы над формированием орфографической зоркости, пополнением словарного запаса учащихся и т. п.

*Литературное чтение.* На уроках по этому учебному предмету учащимся представляются портреты писателей, факты биографий, эпизоды литературных произведений. Словарная работа, изучение пословиц, скороговорок и многое другое — всё становится интересным при обращении к современным методам обучения.

**Организация проектно-групповой работы** требует наличия двух-трёх или более компьютеров — в зависимости от того, на сколько групп делится класс [4, с. 195].

Алгоритм работы над проектом с использованием ИКТ может быть следующим:

- выбор темы проекта;
- формулировка его цели и задач;
- обсуждение предполагаемого результата проекта;
- выявление нужных для реализации проекта умений;
- короткое практическое занятие для ознакомления с необходимыми навыками применения компьютера в работе над проектом;
- проектирование и планирование работы, объединение учащихся в группы, распределение обязанностей;
- выполнение проекта. Уточнение плана действий;
- демонстрация участниками проекта результатов работы друг другу в виде мультимедийной презентации, совместно ими созданной;
- обсуждение полученных результатов и освоенных в ходе проекта навыков, которые могут пригодиться в дальнейшем [5].

Создание проекта детьми — это инструмент, который позволяет формировать у них познавательные умения и развивать мотивацию к учебной деятельности.

При реализации **модели организации самостоятельной работы** каждому учащемуся требуется компьютер. В данном случае самостоятельная работа предполагает общение в Сети, поиск информации в Интернете, редактирование текста, оформление какого-либо материала, контроль знаний, а также позволяет дифференцировать задания для учащихся.

В ходе самостоятельной работы важное место отводится тестированию на компьютере, которое предоставляет учащимся возможность анализировать и фиксировать результат своей деятельности.

Благодаря использованию на уроке компьютерных тестов и диагностических комплексов учитель за короткое время может получить реальную картину уровня усвоения изучаемого материала всеми учащимися и соответственно его скорректировать.

В последнее десятилетие всё более популярными становятся такие модели формирования информационной грамотности, как «1 ученик: 1 компьютер (eLearning 1:1)», «перевёрнутый класс (Flipped Classroom)», «обучение вне стен классной комнаты (Outdooreducation, Outdoorlearning)».

**Модель электронного обучения «1 ученик : 1 компьютер»** (модель 1:1, eLearning 1:1) предполагает обучение, при котором главным инструментом является компьютер. В данном случае технологии и сервисы социального взаимодействия, информационного поиска выступают в качестве методов обучения. В образовательной модели «1:1» информационные технологии применяются с целью создания среды, в которой коммуникация учащегося происходит по принципу «один на один». С помощью модели формирования информационной грамотности «1 ученик: 1 компьютер (eLearning 1:1)» обучение становится личностно-ориентированным, а технологии и программ-

ное обеспечение — доступными в любое удобное время.

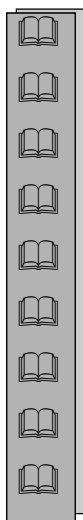
Суть **модели смешанного обучения «Flipped Classroom»** заключается в привлечении учащихся к активной работе на уроке. С этой целью абсолютно меняются структура и содержание таковой на уроке и дома. Учащиеся в рамках домашнего задания получают обучающее видео или электронный образовательный ресурс для изучения нового материала. Это задание учащиеся могут выполнить в любом месте, в любое время и любое количество раз. На уроке учитель организует совместную деятельность по уже изученной теме.

С момента появления переносных ноутбуков особую актуальность приобрела **модель обучения вне стен классной комнаты (Outdooreducation, Outdoorlearning)**. Появилась возможность наблюдать, фиксировать и сохранять в нужном виде результаты разнообразных опытов и наблюдений сразу же на месте события. Среда обучения, включающая окружающую природу или музейно-культурные объекты, дополнилась электронной средой, в которой можно пополнять фото- и видеокolleкции, составлять план действий, вести дневники наблюдений и даже зарисовывать карту. Основным достоинством

данной модели является возможность применить в конкретной ситуации уже имеющиеся навыки и знания, самостоятельно выработать новое знание, получить новый опыт [1, с. 12].

Анализ существующей практики обучения младших школьников позволяет констатировать, что необходимость совершенствования средств ИКТ постоянно инициирует трансформацию принципов обучения с использованием ИКТ и методик их применения в образовательном процессе.

Таким образом, сегодня важным направлением деятельности учителя является формирование информационной грамотности младших школьников. В качестве эффективных вариантов реализации данного процесса можно отметить следующие: работа по классно-урочной модели; организация проектно-групповой работы; самостоятельная работа; «1 ученик : 1 компьютер (eLearning 1:1)»; «перевёрнутый класс (Flipped Classroom)»; «обучение вне стен классной комнаты (Outdooreducation, Outdoorlearning)». Наиболее широко на I ступени общего среднего образования представлена работа по классно-урочной модели.



1. *Бордовский, Г. А.* Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе : науч.-метод. материалы / Г. А. Бордовский, И. Б. Готская, С. П. Ильина, В. И. Снегурова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 31 с.
2. *Гендина, Н. И.* Информационная грамотность и информационная культура личности : международные тенденции и российский опыт / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. — 2007. — № 8. — С. 71—79.
3. *Лау, Х.* Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / Х. Лау [Электронный ресурс]. — 2006. — Режим доступа : <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006-ru.pdf>. — Дата доступа : 20.04.2017.
4. *Никотина, Е. В.* Содержание и методы формирования информационной культуры детей младшего школьного возраста в ходе дополнительного образования / Е. В. Никотина // Мир образования — образование в мире. — 2011. — № 4. — С. 191—196.
5. *Петухова, Т. П.* Формирование информационной грамотности младшего школьника в учебной деятельности: монография / Т. П. Петухова, И. Н. Вашук. — Нижний Новгород : ВГИПУ, 2007. — 192 с.

*Материал поступил в редакцию 01.03.2017.*



# Методические рекомендации по формированию метапредметных компетенций учащихся в контексте подготовки к профильному обучению

**О. Н. Пирютко,**

доцент кафедры математики и методики преподавания математики  
Белорусского государственного педагогического университета  
имени Максима Танка,  
кандидат педагогических наук,

**И. В. Плескацевич,**

студентка V курса физико-математического факультета  
Белорусского государственного педагогического университета  
имени Максима Танка

Реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени общего среднего образования ставит выпускника перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления будущей деятельности. Соответственно, особую важность приобретает предпрофильная подготовка учащихся.

Согласно инструктивно-методическому письму Министерства образования Республики Беларусь от 30.05.2016 № 05-20/94 «Об организации в 2016/2017 учебном году допрофильной подготовки и профильного обучения на III ступени общего среднего образования» основными структурными компонентами предпрофильной подготовки являются:

- информирование;
- психолого-педагогическое сопровождение;
- пропедевтическое изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне через факультативные занятия.

К основным задачам предпрофильного обучения математике относятся:

- углубление знаний по математике;
- обеспечение формирования у учащихся устойчивого интереса к предмету;
- выявление и развитие математических способностей обучающихся;
- расширение представления учащихся о приемах и методах решения задач;
- формирование личностно-ориентированных, предметных и метапредметных компетенций, позволяющих обучающимся самоопределиваться и выбрать траекторию собственного развития.

Одним из средств реализации этих задач является включение в традиционную систему практических заданий так называемых практико-ориентированных задач, к которым предъявляются следующие требования:

1. Доступность содержания сюжета для понимания учащимися: используемые нематематические термины

известны им в результате изучения других дисциплин, легко определяемы или интуитивно ясны.

2. В математическом содержании задачи численные данные должны соответствовать реальным значениям, а фактические данные — реальному процессу, объекту, ситуации, описанным в задаче.

Использование практико-ориентированных задач в обучении школьников математике позволяет научить их:

- анализировать ситуации, возникающие на практике, применять математические знания для их объяснения;
- использовать знания о возможностях математики для решения проблем, поставленных другими областями знаний;
- навыкам эффективного поиска информации, понимания математического содержания информации научно-популярного характера в СМИ, перевода информации из одной знаковой системы в другую, умению критически её оценивать, приёмам определения достоверности информации, использования полученной информации для принятия практических решений.

Такие задания (необычная формулировка, связь с жизнью, межпредметные связи) вызывают повышенный интерес обучающихся, способствуют развитию любознательности, творческой активности учащихся, раскрытию роли математики в их дальнейшей деятельности. Учащиеся получают возможность развивать логическое и ассоциативное мышление, наблюдательность, творческие способности, умения воспринимать и перерабатывать информацию, применять полученные знания для анализа наблюдаемых процессов.

Для реализации задач предпрофильного обучения необходим комплекс дидактических средств, которые представлены не только практико-ориентированными задачами, но и другими компонентами системы обучения. Требования форми-

рования метапредметных, предметных и личностно-ориентированных компетенций относятся к различным этапам урока: от постановки целей, процесса формирования знаний и применения их в различных изменённых ситуациях по сравнению с теми, в которых эти знания формировались, до диагностики ожидаемых результатов.

При формировании метапредметных компетенций в образовательном процессе возникают дидактические проблемы, касающиеся требований к системе формирующих данные компетенции заданий. Например, как сформулировать задание на базе предметного материала так, чтобы оно было ориентировано на формирование конкретного метапредметного умения; стимулировало учащихся на активную деятельность по поиску его решения; чтобы не терялась предметная составляющая? При решении этих проблем у учителей появляются вопросы технологического характера: каким образом учащиеся должны оформлять решение такого задания; как оценивать и каким образом корректировать формирование компетенций?

Система метапредметных компетенций включает регулятивные, познавательные, информационные, коммуникативные компоненты:

1. Принимать и понимать учебную задачу.
2. Планировать своё действие в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации.
3. Осуществлять итоговый и пошаговый контроль.
4. Выполнять учебные действия в материализованной и умственной форме.
5. Уметь контролировать и анализировать свои действия.
6. Осуществлять поиск необходимой информации. Самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её.

7. Использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения задач.
8. Строить речевое высказывание в устной и письменной форме.
9. Ориентироваться на разнообразие способов решения задач.
10. Выделять существенную информацию из текстов разных видов.
11. Осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков. Осуществлять синтез как составление целого из частей.
12. Проводить сравнение по заданным критериям.
13. Строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях.
14. Логические умения (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.).
15. Уметь создавать модели на основе выделения существенных признаков объекта и представления их в графической, знаково-символической и других формах. Учитывать установленные правила в планировании и контроле способа решения.
16. В случае работы в интерактивной среде пользоваться реакцией среды на решения задачи.
17. Оценивать правильность выполнения действия и соответствия результатов требованиям данной задачи.
18. Обобщать, то есть осуществлять генерализацию и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи.
19. Уметь задавать вопросы.
20. Уметь точно формулировать обоснование выбора способа деятельности.
21. Уметь использовать полноту аргументации.

При формировании математических знаний некоторые виды метапредметных компетенций детализируются, уточняются, конкретизируются в соответствии со спецификой познавательных действий при решении задач, доказательстве тео-

рем, поиске закономерностей отношений между математическими объектами.

Общая структура заданий для формирования компетенций по различным темам содержания предметной области «Математика» предполагает особый вид формулировок. Приведём общие схемы предъявляемых заданий:

- Опишите план выполнения следующего задания...
- Составьте план и последовательность действий...
- С какого вопроса нужно начать анализ условия...
- Можно ли узнать (определить, построить)...
- Составьте модель...
- Примените алгоритм...
- Выберите правильный ответ...
- Найдите ошибку...
- Составьте алгоритм по предложенному способу решения... и т. д.

Рассмотрим, каким образом формирование метапредметных компетенций реализуется в процессе решения конкретных задач.

**Пример.** Длина прямоугольной ванной комнаты равна 4 м, ширина в два раза меньше длины, а высота на 50 см больше ширины. Сколько штук облицовочной плитки понадобится для стены, если размер плитки 50 х 50 см? Составьте план решения задачи (*таблица 1*).

Рассмотрим соответствие предъявляемых заданий формируемым компетенциям и критерии оценки результата их освоения (*таблица 2*).

Представленные в таблице критерии оценки результата освоения компетенций содержат рекомендации по оценке письменного или устного ответа учащегося, примечания к решению задач, формирующих те или иные виды компетенций, корректировку ответов и решений учащихся. Систематическое и планомерное включение учителем в систему задач заданий указанной структуры и интегрированная оценка формируемых знаний, умений, навыков и способов деятельности содействуют овладению учащимися метапредметными компетенциями.

**Таблица 1**

Метапредметные компетенции	Реализация через пооперационные действия учащихся
Планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе во внутреннем плане (внутренний план действий — это способность выполнять действия в уме. Данное умение является одной из универсальных характеристик человеческого сознания и представляет собой ключевое условие для развития интеллекта).	Для составления плана решения задачи нужно определить: <ul style="list-style-type: none"> <li>• о каких величинах идёт речь в задаче;</li> <li>• значения каких величин известны;</li> <li>• значения каких величин нужно найти;</li> <li>• какие зависимости между значениями величин описаны в условии задачи;</li> <li>• какие зависимости между величинами нужно найти.</li> </ul>
Осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков.	Существенными признаками являются размеры комнаты и размеры облицовочной плитки.
Организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку собственной познавательной деятельности.	Для решения задачи нужно определить: достаточно ли в условии известных значений величин и зависимостей между ними, чтобы ответить на главный вопрос задачи с помощью одного действия. Для определения количества плиток нужно знать: площадь всей поверхности и площадь одной плитки. Если данных недостаточно, поставить вопрос к неизвестному компоненту действия. Для нахождения площади поверхности нужно определить площади стен. Эти данные известны. Для вычисления площади плитки данных достаточно.
Описывать результаты, формулировать выводы.	Составлен план решения задачи: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определить площади всех стен.</li> <li>2. Определить площадь одной плитки.</li> <li>3. Разделить площадь всей поверхности на площадь одной плитки.</li> </ol>

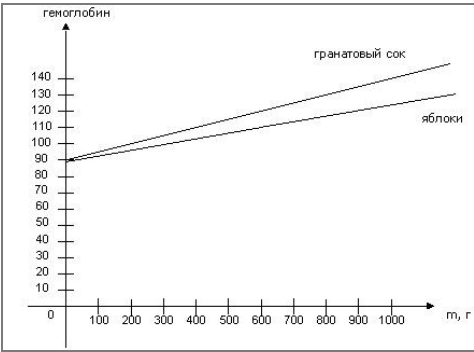
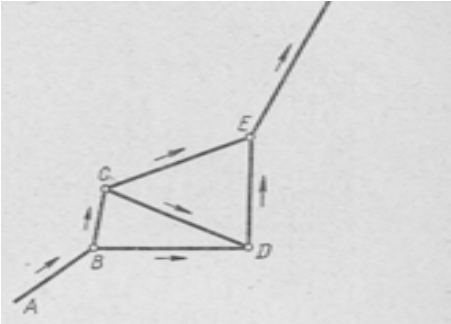
**Таблица 2**

Метапредметные компетенции	Структура заданий для формирования метапредметных компетенций	Критерии оценки результата
Регулятивные	Виды заданий	
1. Принимать и понимать учебную задачу.	Сколько членов должно быть у многочлена, чтобы применить способ группировки для разложения многочлена на множители? Разложите на множители многочлен, используя способ группировки: $3x^3y^2 - 4x^2y^3 - 27x + 36y$ .	<i>Ответ:</i> не менее 4. Если правильно выполнено только разложение на множители, то при устном ответе задаётся уточняющий вопрос. А при письменном — считается недочётом.

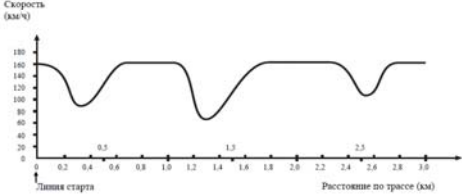
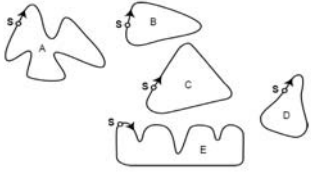
Продолжение таблицы 2

<p>2. Планировать своё действие в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации.</p>	<p>а) Можно ли оценить площадь участка газона в виде прямоугольного треугольника, если известны границы длины его катетов?                  б) Какие способы решения системы вам известны? Почему следующие системы уравнений целесообразнее решать способом сложения?</p> <p>а) <math>\begin{cases} 2x + y = 13, \\ 3x - y = 2. \end{cases}</math>                  б) <math>\begin{cases} 4x + 7y = 40, \\ -4x + 9y = 24. \end{cases}</math>                  в) <math>\begin{cases} 5x - 2y = 3, \\ 7x + 2y = 9. \end{cases}</math></p>	<p>а) <i>Ответ:</i> можно. Задание считается выполненным, если был дан алгоритм оценки произведения с указанием формулы площади прямоугольного треугольника.                  б) <i>Ответ:</i> способ сложения и подстановки. Способ сложения рациональнее, так как в уравнениях есть переменные с противоположными коэффициентами.</p>
<p>3. Осуществлять итоговый и пошаговый контроль.</p>	<p>Прочитайте два указанных многочлена в словесной форме. Используя эту форму, выберите правило и разложите многочлены на множители:                  а) <math>49y^2 - 9x^2</math>; б) <math>64x^2 - 1</math>.</p>	<p>В задании проверяется умение символьный способ записи информации представлять в словесной форме.</p>
<p>4. Выполнять учебные действия в материализованной и умственной форме.</p>	<p>Для строительства гаража можно использовать один из двух типов фундамента: бетонный или из пеноблоков. Для фундамента из пеноблоков необходимо <math>5 \text{ м}^3</math> пеноблоков и 2 мешка цемента. Для бетонного фундамента необходимы 4 тонны щебня и 40 мешков цемента. <math>1 \text{ м}^3</math> пеноблоков стоит 2 400 руб., щебень стоит 640 руб. за 1 тонну, а мешок цемента стоит 240 руб. Можно ли утверждать, что фундамент из пеноблоков обойдётся дешевле?</p>	<p><i>Ответ:</i> нет, нельзя. Если выполнены все расчёты правильно (12 480, 12 160) и сформулирован вывод, то задание выполнено верно.</p>
<p>5. Уметь контролировать и анализировать свои действия.</p>	<p>Укажите наибольшее и наименьшее целое число, принадлежащее множеству решений системы:  <math display="block">\begin{cases} \frac{1}{3}(x + 3) \geq \frac{6x - 7}{4} \\ \frac{1}{4}x + 3 \leq 6,5x + 2 \end{cases}</math>                  а) 1 и 0; б) 2 и 1; в) 2 и -1; г) 3 и 1.</p>	<p>Традиционное задание требует ответа на вопрос в нестандартной формулировке: не просто получить множество решений, а выбрать из него решения с определёнными условиями.</p>

Продолжение таблицы 2

Информационные	Виды заданий	Критерии оценки результата
<p>1. Осуществлять поиск необходимой информации.</p>	<p>Закончите предложение: «Арифметическим квадратным корнем из числа <math>a</math> называется ...». Найдите арифметический квадратный корень из чисел: а) 25; б) 0,16; в) 1.</p>	<p>При ответе достаточно записать «неотрицательное число <math>b</math>, квадрат которого равен <math>a</math>» и после указать арифметические корни из чисел.</p>
<p>2. Использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения задач.</p>	<p>а) Используя график зависимости повышения гемоглобина от массы употребления в пищу яблок или гранатового сока (рисунок 1), ответить на вопросы: 1) Что обозначает общая точка графиков? 2) На сколько поднимется гемоглобин в крови у человека, употребляющего в пищу 600 г яблок или 600 г гранатового сока? 3) Сделать вывод о зависимости гемоглобина от массы употребляемого в пищу продукта. Одинакова ли эта зависимость для яблок и для гранатового сока?</p>  <p style="text-align: center;"><b>Рисунок 1</b></p> <p>б) По графу с фиксированными ребрами определите оптимальный маршрут (рисунок 2).</p>  <p style="text-align: center;"><b>Рисунок 2</b></p>	<p>а) При ответе на вопрос необходимо обсудить начальное количество гемоглобина в крови у человека, а затем по графику найти изменения. Ответ на вопрос содержит установление линейных зависимостей для каждого случая и графической интерпретации полученных результатов. б) Если анализ модели приводит к применению неравенства треугольника и обоснованию маршрута, то задание выполнено.</p>

Продолжение таблицы 2

<p>3. Строить речевое высказывание в устной и письменной форме.</p>	<p>а) В организме человека всегда есть определенное число бактерий, их около 10 000. Во время эпидемии гриппа, если больной не принимает антибиотики, то количество бактерий в организме каждый день увеличивается на 100 000. Сколько бактерий будет в организме человека через 3 дня, через 5 дней? Запишите формулу в тетрадь и ответьте на следующий вопрос: будет ли данная зависимость линейной?</p> <p>б) Используя определение линейной функции построить график, который описывает следующий процесс: в зимние месяцы люди начинают болеть гриппом, процент заболевших людей достигает 70 % на 10-й день эпидемии. Количество заболевших начинает снижаться на 20-й день эпидемии и уже на 28-й день составляет 10 % населения. Дополнительные вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Из скольких частей состоит график каждого процесса?</li> <li>• Что происходит с функцией на первом этапе?</li> <li>• Что происходит с функцией на втором этапе?</li> <li>• Что происходит с функцией на третьем этапе?</li> </ul>	<p>а) Оценивается умение словесную формулировку переводить в символическую (составлять формулы по данным задачи).</p> <p>б) Оценивается умение словесную формулировку переводить в графическую (строить графики и читать их).</p>
<p>4. Ориентироваться на разнообразие способов решения задач.</p>	<p>Сколько прямых можно провести через две различные точки? А как составить уравнение прямой, проходящей через две заданные точки? Выберите один из способов и составьте уравнение прямой, проходящей через точки А(2; 3) и В(-6; -1).</p>	<p>Ответы на вопросы способствуют осознанному выбору способа решения и его обоснованию.</p>
<p>5. Выделять существенную информацию из текстов разных видов.</p>	<p>На графике (рисунок 3) показано, как изменялась скорость гоночной машины, когда она проходила второй круг по трёхкилометровой кольцевой трассе без подъёмов и спусков.</p>  <p style="text-align: center;"><b>Рисунок 3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Чему примерно равно расстояние от линии старта до начала самого длинного прямолинейного участка трассы?</li> <li>2) В каком месте трассы скорость машины была наименьшей при прохождении второго круга?</li> <li>3) Что можно сказать о скорости машины при прохождении трассы между отметками 2,6 км и 2,8 км?</li> <li>4) Ниже изображены пять различных по форме гоночных трасс (рисунок 4):</li> </ol>  <p style="text-align: center;"><b>Рисунок 4</b></p> <p>По какой из этих трасс ехала гоночная машина, график скорости которой приведён ранее?</p>	<p>Проверяется умение читать график и сопоставлять график описания движения и его реальную модель.</p>



*Продолжение таблицы 2*

Познавательные	Виды заданий	Критерии оценки результатов
1. Осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков.	Для строительства дома для семьи в агрогородке выделили прямоугольный участок земли, периметр которого равен 100 м. Семья хочет осуществить свои планы по строительству на шести сотках. Не превышает ли это наибольшую возможную площадь участка с заданным периметром?	Анализ значений площадей прямоугольников различных форм с постоянным периметром приводит к выводу о наибольшей возможной площади прямоугольника в случае квадрата.
2. Проводить сравнение по заданным критериям.	Выберите из чисел: $\sqrt{49}$ ; $\sqrt{8}$ ; $-\sqrt{7^2}$ ; $\sqrt{0,0001}$ , $-\sqrt{5}$ те, которые могут обозначать: а) длину отрезка; б) температуру воздуха; в) количество яблок в корзинке.	Если сравнение по заданным критериям приводит к верному соответствию между числовыми множествами и описанием реальных значений элементов множества, соответствующих заданию, то задача решена.
3. Строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях.	Можно ли поместить 210 коробок в форме прямоугольного параллелепипеда размерами 30 x 40 x 50 см в кузов машины размерами 2 x 3 x 2 м?	Анализ задания приводит к необходимости деления объёма кузова машины на объём одной коробки. Если расчёты и вывод сделаны правильно, то ответ будет следующим: невозможно поместить всё количество коробок в кузов.
4. Логические умения (анализ, сравнение, синтез, обобщение и т. д.).	Столяру нужно заделать отверстие треугольной формы. Что он должен измерить, если отверстие имеет форму: • прямоугольного треугольника, • равностороннего треугольника, • равнобедренного треугольника, • разностороннего треугольника?	Логические умения позволяют сопоставлять свойства реального объекта со свойствами математических объектов: треугольников различных видов. Правильный ответ соответствует виду треугольника.
5. Уметь создавать модели на основе выделения существенных признаков объекта и представления их в графической, знаково-символической и других формах.	Первый цех ежемесячно производит $y = 10x$ условных единиц продукции и выполняет годовой план выпуска продукции. Второй цех первые три месяца года проводил реконструкцию и после этого стал ежемесячно производить $y = 15x$ условных единиц продукции, где $x$ — это время работы цеха в месяцах, а $y$ — количество полученной продукции. Определить графически, выполнит ли второй цех годовой план производства продукции. Можно ли утверждать, что первый цех произвёл продукции больше за этот год?	Решение задачи направлено на составление графической модели, её анализ и интерпретацию результатов для ответа в поставленной практической задаче.

*Окончание таблицы 2*

Коммуникативные	Виды заданий	Критерии оценки результатов
1. Уметь задавать вопросы.	<p>Какое из неравенств системы не изменит решения системы неравенств? Выберите метод решения системы неравенств.</p> $\begin{cases} 4x^2 + 6 > 0 \\ \frac{4x + 5}{x - 2} + 1 \geq 0 \end{cases}$	<p>Задание предлагается для работы в группах. Предполагаемые вопросы: Что называется решением системы? Сколько решений может иметь система неравенств? Каковы методы решения системы неравенств? и т. д.</p>
2. Уметь точно формулировать обоснование выбора способа деятельности.	<p>К какому типу текстовых задач относится следующая задача: прозаик хочет набрать на компьютере рукопись объемом 450 страниц. Если он будет набирать на 5 страниц в день больше, чем запланировал, то закончит работу на 3 дня раньше. Сколько страниц в день планирует набирать прозаик? Выберите модель для решения задачи.</p>	<p>Отнесение задачи к задачам на процессы является первым этапом решения, а обоснование графического или аналитического метода решения отвечает на второй вопрос.</p>
3. Уметь использовать полноту аргументации.	<p>Простое число — число, которое имеет два делителя. Верно ли, что простое число то, которое имеет два делителя? Найдите ошибки в определении простого числа.</p>	<p>Приведение примеров и контрпримеров обеспечивает полноту аргументации в уточнении определения понятия простого числа.</p>

*Материал поступил в редакцию 14.03.2017.*

**КОРОТКОЙ СТРОКОЙ**

На протяжении 2017/2018 учебного года устанавливаются каникулы: осенние — 10 дней с 29 октября 2017 г. по 7 ноября 2017 г. включительно; зимние — 15 дней с 24 декабря 2017 г. по 7 января 2018 г. включительно; весенние — 8 дней с 25 марта 2018 г. по 1 апреля 2018 г. включительно; летние — 92 дня с 1 июня 2018 г. по 31 августа 2018 г., для учащихся, завершивших обучение на II ступени общего среднего образования, — 80 дней с 13 июня 2018 г. по 31 августа 2018 г. включительно.

Для учащихся I—II классов (III классов — для учащихся с ОПФР с пятилетним сроком обучения на I ступени общего среднего образования) в III четверти проводятся дополнительные зимние каникулы с 12 февраля 2018 г. по 18 февраля 2018 г. продолжительностью 7 дней.

# Интегрированный урок по Всемирной истории и допризывной подготовке в X классе по теме «Начало Великой Отечественной войны»

**Ю. П. Каменский,**  
учитель истории средней школы № 33 г. Гродно,  
**С. Г. Хорунжий,**  
учитель допризывной подготовки средней школы № 33 г. Гродно

## **Задачи:**

### *образовательные:*

- используя первоисточники, определить, какими были военные планы и соотношение сил Германии и СССР накануне Великой Отечественной войны;
- на основе изучения и анализа документов выяснить причины военных поражений РККА в начальный период Великой Отечественной войны;
- продолжить изучение героического прошлого нашего народа, зарождения и развития Вооружённых Сил Республики Беларусь;

### *развивающие:*

- формировать умения и навыки анализа исторических фактов на основе документов;
- развивать представления о сложности и противоречивости исторических событий, умение аргументировать свою точку зрения;
- продолжить развивать творческую деятельность учащихся, включая их в решение проблемных задач;

- расширять знания об отечественном вооружении, учёте военнослужащих в условиях войны и в мирное время;

### *воспитательные:*

- воспитывать чувство патриотизма, гордости за свою страну; настойчивость в достижении учебной цели, умение отстаивать свои взгляды и прислушиваться к чужому мнению.

**Тип урока:** интегрированный.

**Обеспечение урока:** учебное пособие для X класса «Всемирная история Новейшего времени: 1918—1945 гг.»; учебное пособие для XI класса «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)»; учебник для X—XI классов «Допризывная подготовка»; настенные карты «Вторая мировая война (1939—1945 гг.)» и «Великая Отечественная война»; мультимедийная установка; презентация PowerPoint «Начало Великой Отечественной войны»; видеопрезентация учащегося «Московская битва»; видеоролики: «Винтовка Мосина», «Пулемёт “Максим”».

## Ход урока

### I. Организационный момент.

#### Учитель истории:

— Сегодня мы проводим урок на базе школьного музея «Солдаты Победы» для более полного погружения в атмосферу начала Великой Отечественной войны. Кроме того, некоторые экспонаты музея мы будем использовать в качестве демонстрационного материала.

Особенность нашего занятия состоит в межпредметной интеграции учебных предметов «Всемирная история» и «Допризывная подготовка».

### II. Актуализация содержания материала по ранее изученной теме.

Учитель истории проводит фронтальный опрос класса:

- Назовите хронологию Второй мировой войны. (1 сентября 1939 года — 2 сентября 1945 года.)
- Какое государство первым подверглось нападению Германии? (Польша.)
- Как назывался немецкий план войны против Польши? («Вайс» («Белый»)).
- Сколько времени отводилось для захвата Польши? (2 недели.)
- Что такое операция «Гиммлер»? (Ряд провокаций со стороны Германии, которые позволили бы возложить ответственность за начало войны на Польшу.)
- Что такое Глейвицкий инцидент? (Инсценировка нападения на радиостанцию в приграничном городе Глейвице в ночь с 31 августа на 1 сентября 1939 года.)
- Когда был осуществлён поход Красной армии в Западную Беларусь и Западную Украину? (17—28 сентября 1939 года.)
- Дата заключения Договора о дружбе и границе между Германией и СССР. (28 сентября 1939 года.)
- Почему и когда Франция и Великобритания объявили войну Германии? (Следуя договорённости 3 сентября 1939 года.)

- Что такое «странная» война? (Военные действия на Западном фронте с сентября 1939 года по май 1940 года, когда активных военных действий ни одна из сторон не вела.)
- Дата начала и причина советско-финской войны. (30 ноября 1939 года; территориальные претензии СССР — перенос границы от Ленинграда на 90 километров в обмен на территории в Восточной Карелии; передача в аренду островов в Балтийском море для советских военных баз.)
- Как отреагировало мировое сообщество на объявление СССР войны Финляндии? (СССР исключили из Лиги Наций.)
- Что такое план «Гельб» («Жёлтый»)? (Немецкий план блицкрига в Бельгии, Нидерландах, Люксембурге, Франции.)
- Какое название носила операция по переправке британских и союзнических войск через Ламанш? («Динамо».)
- Что такое «Дюнкерское чудо»? (Приостановка германского наступления во Франции, которая дала возможность эвакуировать союзнические войска через Ламанш.)
- Как назывался оборонительный рубеж Франции? (Линия «Мажино».)
- Что такое «Вишистское правительство»? (Правительство маршала Петена в неоккупированной части Франции.)
- Что такое «Битва за Англию»? (Маскированная германская бомбардировка на Британских островах.)
- Что такое «План “Зеелёве”» («Морской лев»)? (План высадки немецкого морского десанта на Британские острова.)
- Когда Гитлером был подписан «План “Барбаросса”»? (18 декабря 1940 года.)

### III. Изучение нового материала.

Учитель истории предлагает учащимся ознакомиться с планом урока:

1. Нападение Германии на СССР.
2. Битва под Москвой.

3. Создание антигитлеровской коалиции. Вступление в войну США.
4. Бои на советско-германском фронте летом 1942 года.

**Учитель истории:**

— 22 июня 1941 года гитлеровская Германия без объявления войны напала на Советский Союз. В 3 часа 30 минут утра, когда немецко-фашистские войска получили условный сигнал «Дортмунд», по советским пограничным заставам и укреплениям был внезапно нанесён артиллерийский удар, а через несколько минут вражеские полчища вторглись в пределы СССР. Крупные силы германской авиации обрушили тысячи тонн смертоносного груза на советские аэродромы, мосты, склады, железные дороги, военно-морские базы, линии и узлы связи, на спящие города. Для советского народа началась жестокая и неимоверно тяжёлая Великая Отечественная война.

Сегодня мы с вами будем работать в группах. Каждая группа получит индивидуальное задание, которое необходимо выполнить в течение 5 минут.

Первая группа анализирует таблицы 1—3 (*приложение 1*) и отвечает на вопросы:

1. Какое соотношение сил на западной границе сложилось накануне 22 июня 1941 года?
2. Имел ли Вермахт накануне вторжения количественное и качественное превосходство над РККА?

Вторая группа работает с текстом документа «Директива № 21» (учебное пособие «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)», с. 63—64; *приложение 2*) и отвечает на вопросы:

1. Какая стратегия была положена немецким командованием в основу «Плана “Барбаросса”»?
2. Определите основные задачи «Плана “Барбаросса”».
3. Назовите союзников Германии в войне против СССР.
4. Назовите направления основных ударов Вермахта по СССР согласно «Плану “Барбаросса”».

Третья группа составляет хронологическую таблицу: «Создание антигитлеровской коалиции» (учебное пособие «Всемирная история новейшего времени: 1918—1945 гг.», с. 164—165).

Затем проанализируем результаты вашей работы.

(После анализа работы первой группы — комментарий учителя допризывной подготовки о состоянии вооружения РККА на начальном этапе военных действий.)

**Учитель допризывной подготовки:**

— Основным индивидуальным стрелковым оружием бойца РККА была винтовка Мосина.

(Просмотр видеоролика «Винтовка Мосина» ([https://www.youtube.com/watch?v=dxoxgJZiqls&index=10&list=PL1STAHm4qDApSjvUnGd7vn8zPZHfW\\_S7](https://www.youtube.com/watch?v=dxoxgJZiqls&index=10&list=PL1STAHm4qDApSjvUnGd7vn8zPZHfW_S7)).

— С технической точки зрения, винтовка системы Мосина представляет собой магазинное оружие с ручным перезаряданием. В целом эта винтовка, воспетая советской пропагандой как великолепное оружие, была отнюдь не самым плохим, но и совсем не идеальным образцом. Винтовка, несомненно, отвечала выставленным к ней требованиям: она была проста, дешева в изготовлении и обслуживании, доступна даже малообученным солдатам, в целом прочна и надёжна, имела хорошие для своего времени баллистические качества. С другой стороны, сами по себе требования в значительной мере основывались на уже устаревших представлениях о тактике применения и роли стрелкового оружия.

В силу этого, а также ещё некоторых причин винтовка системы Мосина имела ряд значительных недостатков: штык устаревшей конструкции, примкнутый постоянно к винтовке, что делало её менее маневренной и более тяжёлой; горизонтальная рукоятка затвора, менее удобная при переноске оружия и перезарядании, чем загнутая книзу, и расположенная слишком далеко впереди от шейки приклада (что замедляло перезарядание и способствовало сбиванию прицела при стрельбе).

В целом же конструкция русской трёхлинейки, обладавшей высокими боевыми и эксплуатационными качествами, простотой устройства и надёжностью действия, обеспечила оружию столь долгую «жизнь», с которой не может сравниться, пожалуй, ни один из иностранных образцов.

Помимо винтовки Мосина на вооружении РККА находилось автоматическое стрелковое оружие — пулемёт «Максим».

(Просмотр видеоролика «Пулемёт "Максим"» (<https://www.youtube.com/watch?v=5OFi0JcR2-l>)).

— Станковые пулемёты — групповое автоматическое оружие пехоты, предназначенное для ведения длительного непрерывного огня. Стрельба из них ведётся со специально сконструированных станков. Станковые пулемёты, являясь наиболее мощным видом стрелкового оружия, предназначались для поражения открытых и находящихся за небольшими складками местности групповых живых целей и огневых средств противника на дистанциях до 1 000 метров, обладая возможностью создания плотного огня (с практической скорострельностью до 300 выстрелов в минуту) за счёт ведения непрерывной стрельбы длинными очередями, что достигалось наличием ленточного питания и интенсивным охлаждением ствола. Станковые пулемёты имели более высокие боевые качества по сравнению с другими видами стрелкового оружия. Благодаря наличию устойчивого при стрельбе станка кучность боя из них была чрезвычайно высока.

(Анализ работы второй группы с текстом «Директива № 21».)

#### **Учитель допризывной подготовки:**

— В годы Великой Отечественной войны, особенно в начальный период, сложилась такая парадоксальная ситуация — большое число военнослужащих Красной Армии на фронте не имели удостоверения личности. Только средний, старший и высший комсостав армии, флота и авиации имел командирские удостоверения.

Эта ситуация была на руку Абверу. В условиях отступления РККА, паники и беспорядка, в июне-июле 1941 года немцам не надо было снабжать своих диверсантов фальшивыми удостоверениями.

С другой стороны, единственным первичным методом проверки и установления личности военнослужащего Заградительными отрядами НКВД стал опрос. Проверить документы на подлинность не представлялось возможным, так как у красноармейцев, сержантов, старшин, находящихся в действующей армии, вообще отсутствовали удостоверения личности.

Поэтому осенью 1941 года вышел приказ о введении красноармейских книжек. Их появление сыграло положительную роль при проверке лиц, выходящих из окружения или отступающих из числа разбитых соединений, и осложнило немцам заброску своих агентов в тыл Красной Армии.

Учёт военнослужащих берёт своё начало с металлического жетона. Во время Великой Отечественной войны в Рабоче-Крестьянской Красной Армии вместо металлических жетонов использовались закручивающиеся пластмассовые пенальчики (медальоны), в которые вкладывался листок бумаги с данными бойца: специальный бланк либо обычная рукописная записка. Бланк заполнялся в двух экземплярах. В случае гибели бойца один экземпляр отправлялся в канцелярию, второй передавался родственникам после погребения.

Если солдатам по какой-то причине не хватало пеналов, то они использовали гильзы от патрона к винтовке Мосина. Вытащив пулю, высыпали порох, клали в гильзу записку, а затем затыкали отверстие перевёрнутой пулей. Многие солдаты вообще не вкладывали записку в «смертный медальон», считая это плохой приметой.

В настоящее время основными документами персонального воинского учёта являются: военный билет — для военнослужащих срочной службы, введённый в 1961 году, и удостоверение личности офицеров и прапорщиков.

**Учитель истории:**

— Сложившуюся летом — осенью 1941 года обстановку на советско-германском фронте можно охарактеризовать как катастрофическую. Несмотря на мужественное сопротивление, Красная Армия с тяжёлыми боями отступала, потеряв только за первые три недели войны около 850 000 человек, 3,5 тысяч самолётов, около половины танков, имевшихся в приграничных округах. К середине июля противнику удалось продвинуться на 300—600 километров в глубь страны, потеряв при этом 100 000 убитыми. Немецкие войска заняли Литву, Латвию, часть Белоруссии, Правобережной Украины, вышли на дальние подступы к Ленинграду. По оценкам Генштаба РККА, безвозвратные потери армии за первые шесть месяцев войны составили 5 000 000 человек (это около 9/10 всей предвоенной численности Красной Армии). В 1941 году в плен были захвачены 3,9 млн советских солдат и офицеров. Наши неудачи и поражения в начале войны были обусловлены рядом объективных и субъективных факторов: репрессиями в армии накануне войны; ошибками и просчётами в отношении сроков начала войны; военной доктриной, предусматривающей военные действия только на чужой территории; опозданием с приведением войск в боевую готовность; демонтажем старых и отсутствием новых укреплений на границе.

23 июня 1941 года был образован высший орган стратегического руководства Вооружёнными Силами — Ставка Главного Командования (с 8 августа — Ставка Верховного Главнокомандования). 29 июня вышла Директива Совета народных комиссаров СССР и ЦК ВКП(б) о превращении страны в единый военный лагерь. 30 июня был создан Государственный Комитет Обороны (ГКО) под председательством Генерального секретаря ЦК ВКП(б) Иосифа Виссарионовича Сталина. В руках ГКО была сосредоточена вся полнота власти в государстве. Было введено военное положение, объявлена мобилизация, началось формирование народного ополчения, развернулось партизанское движение. Проводилась эва-

куация населения и промышленных предприятий.

Предлагаю вам ознакомиться с видеопрезентацией о битве под Москвой.

(Класс слушает сообщение учащегося к видеопрезентации (приложение 3).

Далее анализируется работа третьей группы. Учащиеся предлагают классу ознакомиться с таблицей «Создание антигитлеровской коалиции» (приложение 4).)

**Учитель истории:**

— Фашистское руководство летом 1942 года делало ставку на захват нефтяных районов Кавказа, плодородных областей юга России и промышленного Донбасса. Сталин допустил новую стратегическую ошибку в оценке военной ситуации, в определении направления главного удара противника, недооценив его силы и резервы. В связи с этим приказ Сталина о наступлении Красной Армии одновременно на нескольких фронтах привёл к серьёзным поражениям под Харьковом и в Крыму. Были потеряны Керчь, Севастополь.

В конце июня 1942 года развернулось общее немецкое наступление. Фашистские войска в ходе упорных боёв вышли к Воронежу, верхнему течению Дона и захватили Донбасс. Далее ими была прорвана наша оборона между Северным Донцом и Доном. Это дало возможность гитлеровскому командованию решить главную стратегическую задачу летней кампании и развернуть широкое наступление по двум направлениям: на Кавказ и на восток — к Волге.

На кавказском направлении в конце июля 1942 года сильная гитлеровская группировка форсировала Дон. В результате были захвачены Ростов, Ставрополь и Новороссийск. Велись упорные бои в центральной части Главного Кавказского хребта, где в горах действовали специально подготовленные вражеские альпийские стрелки. Несмотря на достигнутые успехи на кавказском направлении, фашистскому командованию так и не удалось решить свою главную задачу — прорваться в Закавказье для овладения нефтяными запасами Баку. К концу сентября наступление фашистских войск на Кавказе было остановлено.



Не менее сложная для советского командования обстановка сложилась и на восточном направлении. Для его прикрытия был создан Сталинградский фронт под командованием маршала Семёна Константиновича Тимошенко. В связи со сложившейся критической ситуацией был издан приказ Верховного Главнокомандующего № 227, в котором говорилось: «Отступать дальше — значит загубить себя и вместе с тем нашу Родину».

В конце июля 1942 года противник под командованием генерала фон Паулюса нанёс мощный удар на Сталинградском фронте. Однако, несмотря на значительное превосходство в силах, в течение месяца фашистским войскам удалось продвинуться лишь на 60—80 километров и с большим трудом выйти на дальние оборонительные рубежи Сталинграда. В августе они вышли к Волге и усилили своё наступление. С первых дней сентября началась героическая оборона Сталинграда, продолжавшаяся фактически до конца 1942 года. Её значение в ходе Великой Отечественной войны огромно. В период борьбы за город советские войска под командованием генералов Василия Ивановича Чуйкова и Михаила Степановича Шумилова в сентябре—ноябре 1942 года отразили до 700 вражеских атак и с честью выдержали все испытания. В результате в боях за Сталинград вражеские войска понесли колоссальные потери. Каждый месяц битвы сюда направлялось около 250 000 новых солдат и офицеров Вермахта, основная масса военной

техники. К середине ноября 1942 года немецко-фашистские войска, потеряв более 180 000 человек убитыми, 500 000 ранеными, были вынуждены прекратить наступление.

#### IV. Этап закрепления новых знаний.

Проводится в форме блиц-опроса:

- Как назывался план немецкого вторжения на территорию СССР?
- Какими силами осуществлялось немецкое вторжение?
- Назовите союзников Германии.
- Перечислите причины военных поражений РККА в начальный период Великой Отечественной войны.
- В чём заключалось историческое значение битвы под Москвой?

#### V. Оценочно-рефлексивный этап.

1. Сегодня на уроке я узнал ... .
2. У меня получилось ... .
3. Меня удивило ... .
4. Было трудно ... .
5. Было интересно ... .

#### VI. Домашнее задание.

«Всемирная история новейшего времени», § 25. Подготовить видеопрезентации по темам: «Сталинградская битва», «Курская битва», «Тегеранская конференция» (на выбор, по желанию).

### Приложение 1

**Таблица 1 — Соотношение немецких войск (и войск союзников Германии) и РККА на 22 июня 1941 года на западной границе СССР**

Силы и средства	Вермахт и союзники	РККА
Дивизии	166	190
Личный состав	4 306 800	3 289 850
Орудия и миномёты	42 601	59 787
Танки	3 582	15 687
Самолёты, в том числе истребители	4 846 1 067	10 743 3 311

**Таблица 2 — Бронетанковые войска Германии и РККА к 22 июня 1941 года на западной границе СССР**

Германия	СССР
Т-I (180 шт.) 2 пулемёта	Т-26 (9 998 шт.) Пушка калибра 45 мм
Т-II (746 шт.) Пушка калибра 20 мм	БТ-5 и БТ-7 (около 5 000 шт.) Пушка калибра 45 мм
Т-35 (t) — чешские танки (772 шт.) Пушка калибра 37 мм	Т-28 (504 шт.) Пушка калибра 76,2 мм
Т-III (965 шт.) Пушка калибра 37 или 50 мм	Т-35 (57 шт.) 1 пушка калибра 76,2 мм и 2 пушки калибра 45 мм
Т-IV (439 шт.) Пушка калибра 75 мм	Бронетранспортёр БД-10 (3 258 шт.) Пушка калибра 45 мм
	Т-34 (967 шт.) Пушка калибра 76 мм
	КВ (508 шт.) Пушка калибра 76 или 152 мм

**Таблица 3 — Соотношение немецких и советских войск на основных направлениях**

Силы и средства	Группа «Север» (генерал-фельдмаршал Вильгельм фон Лееб)	Прибалтийский особый военный округ (генерал-полковник Ф. И. Кузнецов)
Личный состав	787 500	375 863
Орудия и миномёты	8 348	7 467
Танки	679	1 514
Самолёты	830	1 814
Силы и средства	Группа «Центр» (генерал-фельдмаршал Фёдор фон Бок)	Западный особый военный округ (генерал Д. Г. Павлов)
Личный состав	1 445 900 (по другим источникам — 820 000)	680 000
Орудия и миномёты	15 161	15 000
Танки	2 156	Около 3 000
Самолёты	1 670	1 939
Силы и средства	Группа «Юг» (генерал-фельдмаршал Герд фон Рундштедт)	Киевский и Одесский особые военные округа (генерал-полковник М. П. Кирпонос)
Личный состав	1 508 500	1 412 200
Орудия и миномёты	16 008	26 580
Танки	1 144	8 069
Самолёты	1 223	2 263

**Директива № 21**  
**«План “Барбаросса”»**

**Фюрер и верховный главнокомандующий вооружёнными силами**  
**Верховное главнокомандование**  
**вооружённых сил**

Германские вооружённые силы должны быть готовы разбить Советскую Россию в ходе кратковременной кампании ещё до того, как будет закончена война против Англии («План “Барбаросса”»).

Сухопутные силы должны использоваться для этой цели все находящиеся в их распоряжении соединения, за исключением тех, которые необходимы для защиты оккупированных территорий от всяких неожиданностей.

Задача военно-воздушных сил — высвободить такие силы для поддержки сухопутных войск при проведении восточной кампании, чтобы можно было рассчитывать на быстрое завершение наземных операций и вместе с тем ограничить до минимума разрушение восточных областей Германии вражеской авиацией...

Приказ о стратегическом развёртывании вооружённых сил против Советской России я отдам в случае необходимости за восемь недель до намеченного срока начала операций.

Приготовления <...> следует начать уже сейчас и закончить к 15.5.41 г.

Решающее значение должно быть придано тому, чтобы наши намерения напасть не были распознаны.

Подготовительные мероприятия высших командных инстанций должны проводиться, исходя из следующих основных положений.

...Основные силы русских сухопутных войск, находящиеся в Западной России, должны быть уничтожены в смелых операциях посредством глубокого, быстрого выдвижения танковых клиньев. Отступление боеспособных войск противника на широкие просторы русской территории должно быть предотвращено.

Путём быстрого преследования должна быть достигнута линия, с которой русские военно-воздушные силы будут не в состоянии совершать налёты на имперскую территорию Германии.

Конечной целью операции является создание заградительного барьера против азиатской России по общей линии Волга — Архангельск...

Эффективные действия русских военно-воздушных сил должны быть предотвращены нашими мощными ударами уже в самом начале операции.

...В войне против Советской России на флангах нашего фронта мы можем рассчитывать на активное участие Румынии и Финляндии...

Театр военных действий разделяется Припятскими болотами на северную и южную части. Направление главного удара должно быть подготовлено севернее Припятских болот. Здесь следует сосредоточить две группы армий.

Южная из этих групп, являющаяся центром общего фронта, имеет задачу наступать особо сильными танковыми и моторизованными соединениями из района Варшавы и севернее её и раздробить силы противника в Белоруссии. Таким образом будут созданы предпосылки для поворота мощных частей подвижных войск на север, с тем чтобы во взаимодействии с северной группой армий, наступающей из Восточной Пруссии в общем направлении на Ленинград, уничтожить силы противника, действующие в Прибалтике. После этого <...> следует приступить к операции по взятию Москвы...

Группе армий, действующей южнее Припятских болот, надлежит посредством концентрических ударов, имея ос-

новные силы на флангах, уничтожить русские войска, находящиеся на Украине, ещё до выхода последних к Днепру. С этой целью главный удар наносится из района Люблина в общем направлении на Киев...

По окончании сражений южнее и севернее Припятских болот в ходе преследования следует обеспечить выполнение следующих задач:

- на юге — своевременно занять важный в военном и экономическом отношении Донецкий бассейн;

- на севере — быстро выйти к Москве...  
...Все распоряжения, которые будут отданы главнокомандующими на основании этой директивы, должны совершенно определённо исходить из того, что речь идёт о мерах предосторожности на тот случай, если Россия изменит свою нынешнюю позицию по отношению к нам. <...> Иначе существует опасность возникновения серьёзнейших политических и военных осложнений в результате раскрытия наших приготовлений, сроки которых ещё не определены.

### Приложение 3

#### Сообщение учащегося к видеопрезентации

Битва под Москвой включает в себя два периода: оборонительный — с 30 сентября по 5 декабря 1941 года и наступательный, который состоит из 2 этапов: контрнаступление — с 6 декабря 1941-го по 7 января 1942-го и общее наступление советских войск — с 8 января по 20 апреля 1942 года.

Изначально Гитлер предполагал взятие Москвы в течение первых трёх или четырёх месяцев войны. Однако, несмотря на успехи Вермахта в первые месяцы, усилившееся сопротивление советских войск помешало выполнению плана. В частности, битва за Смоленск (10 июля — 10 сентября 1941 года) задержала немецкое наступление на Москву на два месяца. Битвы за Киев и Ленинград также оттянули часть сил Вермахта, предназначенных для наступления на Москву. Таким образом, немецкое наступление на Москву началось только 30 сентября. Целью наступления являлся захват Москвы до наступления холодов.

Задачей группы немецко-фашистских армий «Центр» стало осуществление плана «Тайфун». В результате немцы смогли глубоко вклиниться в тыл советских войск и окружить четыре армии под Вязьмой и две — под Брянском. Тогда в фашистский плен попали более 660 000 советских солдат.

В итоге германским войскам удалось подойти к столице на расстояние 20—30 километров.

Решение об эвакуации предприятий и правительственных учреждений было принято ГКО ещё 8 октября. Город перешёл на осадное положение. Ориентируясь на полученную от разведки информацию о том, что Япония не желает вступать в войну с СССР, руководство решилось на переброску войск с Дальнего Востока.

В этот самый сложный момент главнокомандующим Западным фронтом назначен Георгий Константинович Жуков. К концу ноября 1941 года немцам удалось взять Клин. И на этом их дальнейшее продвижение, наконец, было остановлено. Передовые германские части утратили пробивную способность в силу того, что фронт растянулся. А начавшиеся холода стали причиной частых отказов техники. К ведению боевых действий в столь сложных погодных условиях личный состав вермахта был не готов.

Положение Красной Армии оставалось крайне тяжёлым. Но, несмотря на это, на Красной площади 7 ноября 1941 года состоялся военный парад, на котором с патриотической речью выступил Сталин. Войска с Красной площади шли

прямо на передовую. Парад произвёл огромное впечатление на граждан СССР.

Фраза, произнесенная политруком Василием Георгиевичем Клочковым: «Велика Россия, а отступать некуда — позади — Москва», стала настоящим девизом нашей обороны.

В ночь с 5-го на 6-е декабря 1941 года по всему фронту было предпринято мощное контрнаступление. Это стало неожиданностью для фашистов. В итоге враг был отброшен на 120—150 километ-

ров от столицы. Разгром фашистских войск под Москвой стал решающим военно-политическим событием первого года Великой Отечественной войны. Одержав победу под Москвой, наши войска окончательно похоронили фашистский план «молниеносной войны» и развеяли миф о непобедимости германской армии. В итоге гитлеровское командование вынуждено было перейти к стратегической обороне на всём советско-германском фронте.

#### Приложение 4

##### Создание антигитлеровской коалиции

Июль 1941 года	Соглашение между правительствами СССР и Великобритании о совместных действиях в войне. Договоры СССР о сотрудничестве с находившимися в Лондоне в эмиграции правительствами Чехословакии и Польши
14 августа 1941 года	Атлантическая хартия
Март 1941 года	Конгресс США принял закон о ленд-лизе. В ноябре 1941 года действие закона было распространено на СССР
Осень 1941 года	Конференция представителей СССР, Великобритании и США (согласование планов действий и объёмов военных поставок)
1 января 1942 года	Вашингтонская декларация о совместной борьбе против агрессоров
Май 1942 года	Советско-английский договор о союзе
Июнь 1942 года	Советско-американское соглашение «О принципах, применимых к взаимной помощи в ведении войны против агрессии»

*Материал поступил в редакцию 06.03.2017.*

## Приоритеты образовательного процесса в детских интернатных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

**А. А. Глинский,**

заведующий лабораторией проблем воспитания личности  
Национального института образования,  
кандидат педагогических наук, доцент,

**А. Ф. Журба,**

ведущий научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности  
Национального института образования,  
кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматриваются приоритеты образовательного процесса в детских интернатных учреждениях (ДИУ) для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, главным из которых является воспитание у учащихся качеств гражданина, труженика, семьянина.

**Ключевые слова:** детские интернатные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, формы и методы воспитания, гражданин, труженик, семьянин.

The article examines priorities of the educational process in boarding schools for orphans and children deprived of parental care, the main of which is forming students' qualities of a citizen, toiler, family person.

**Keywords:** boarding schools for orphans and children deprived of parental care, upbringing forms and methods, citizen, toiler, family person.

Современные учащиеся значительно отличаются от тех, которые обучались в XX столетии. Изменилась социальная ситуация развития детей нынешнего века: резко расширилось информационное поле, учащиеся относительно мало читают, у них недостаточно сформированы мотивация и мышление (в подавляющем большинстве они имеют «клиповое» мышление); им свойственна ограниченность общения со сверстниками.

Меняется ситуация и в современной системе образования: педагогические работники перестают быть первоисточником информации. Их задача — научить учиться; педагог — не столько проводник знаний, сколько личность, обучающая способам деятельности, обеспечивающим самостоятельное приобретение и усвоение новых знаний, формирование умений, навыков и компетенций; личность, открытая к диалогу, готовая делиться своим опытом и принимать опыт дру-

гих. В связи с этим меняются приоритеты в современном образовательном процессе, что особенно характерно для детских интернатных учреждений (ДИУ).

Исходя из требований времени, ведущими направлениями деятельности ДИУ являются:

- формирование и развитие личности обучающегося как гражданина, труженика, семьянина;
- обеспечение качества образования учащихся; формирование у них системы знаний, умений и навыков, личностно-социальных и предметных компетенций;
- обучение и воспитание личности посредством оптимального комплекса педагогических ситуаций общения и «деятельностей» в учебное и внеучебное время, позволяющего каждому учащемуся независимо от его способностей, склонностей, интересов проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность относительно методов и способов учебной работы, развивать базовые компетенции;
- социализация учащихся детских интернатных учреждений, подготовка их к самостоятельной жизни;
- создание высокотехнологичной образовательной среды учреждения образования;
- расширение образовательного пространства учащихся за счёт интеграции образовательных сред ДИУ, других учреждений образования и социального окружения, обеспечение возможности получения различных форм образования в учреждениях дополнительного образования детей и молодёжи; усиления сотрудничества как одного из важнейших условий развития личности педагога и учащегося в процессе образовательной деятельности, осуществляемой на паритетной основе;
- совершенствование самоуправления, рост творческой инициативы, расширение возможностей самореализации каждого ребёнка.

Педагогическая деятельность в ДИУ направлена на развитие самостоятельности учащихся; создание условий для приобретения ими социального опыта, формирования самопознания — осознания себя, понимания своего внутреннего мира; разъяснение социальных ценностей и жизненных смыслов; приобщение их к общечеловеческим и национальным ценностям.

Вместе с тем следует учитывать тот факт, что организация образовательного процесса в детских интернатных учреждениях имеет свои особенности, обусловленные, прежде всего, контингентом учащихся. В этих учреждениях образования значительная часть времени уделяется реализации воспитательного потенциала учебных занятий, внеучебных мероприятий и др.

Как правило, учащиеся ДИУ отличаются быстрой утомляемостью, повышенной нервной возбудимостью, неустойчивостью внимания. Часто — в связи с болезненным состоянием здоровья — они вынуждены пропускать учебные занятия и, следовательно, имеют пробелы в знаниях. В ДИУ поступают дети из разных семей, различных учреждений образования, с разным уровнем личностного развития и предметной подготовки. Среди них есть и так называемые педагогически запущенные дети. Играет свою роль и социальный фактор, поскольку в ДИУ много воспитанников из неблагополучных семей.

В то же время эти учащиеся поддаются педагогическому влиянию гораздо быстрее, чем в обычных школах или гимназиях. Пробелы в их знаниях ликвидируются в меньшие сроки, так как на это направлены усилия не только педагогов-предметников, но и воспитателей. Учебные занятия здесь ничем особенно не отличаются от занятий в других учреждениях общего среднего образования, но работа над подготовкой домашних заданий и внеучебная деятельность разнятся значительно. Постоянное пребывание учащихся в стенах ДИУ заставляет по-иному взглянуть на образовательный процесс,



строить его с учётом всех особенностей данного учреждения и его учащихся [1]. Поэтому отличительной особенностью образовательного процесса в детских интернатных учреждениях является его индивидуализация.

Индивидуальный подход к учащимся в ДИУ характеризуется гуманностью; направленностью на формирование у воспитанников чувства коллективизма; преемственностью и перспективностью, систематичностью и последовательностью в работе с каждым ребёнком; учётом его возможностей, потребностей и интересов; активным взаимодействием всех субъектов образовательного процесса; выполнением единых требований к каждому обучающемуся.

Реализуя указанный подход в ходе обучения и воспитания, необходимо в первую очередь принимать во внимание следующее:

- индивидуализированный образовательный процесс строится с учётом особенностей физического и психического здоровья, а также стартовых возможностей каждого учащегося;
- грамотно организуется режим дня обучающихся;
- осуществляется опора на реальные психологические механизмы интеллектуального развития каждого ребёнка, которые связаны с изменениями состава и строения индивидуального умственного опыта личности;
- обеспечивается гуманное отношение к каждому учащемуся, исходя из его положительных качеств;
- создаются условия для своевременной организации социальной адаптации учащихся к среде данного учреждения образования;
- обеспечивается организация образовательного процесса, начиная с I ступени обучения, согласно выявленному ведущему стилю учебной деятельности учащегося;

- формируются самостоятельность учащихся, их готовность и способность работать в коллективе;
- систематически фиксируются и анализируются полученные образовательные результаты с целью отслеживания личностного развития каждого обучающегося;
- обеспечивается систематическое самообразование педагогических работников [1; 2; 3].

Учитывая специфику контингента учащихся, в ходе образовательного процесса серьёзное внимание уделяется коррекционной работе, которая предусматривает систему специальных педагогических мероприятий, средств, форм и методов обучения и воспитания, нацеленных на развитие процессов компенсации, преодоление, устранение недостатков познавательной деятельности учащихся, их физического развития, негативных качеств характера. Реализуются коррекционные задачи в ходе проведения специальных занятий, направленных на развитие познава-

Результативность образовательного процесса должна отражаться в динамике развития личности: от формирования представлений — к ценностным ориентациям, от работы по образцу — к творчеству, от работы по принуждению — к самостоятельно осознанной деятельности.

тельной деятельности, социального ориентирования и мобильности; умения использовать современные средства коммуникации и др.

Основная цель, которая стоит перед педагогическими работниками, осуществляющими коррекционную работу, заключается в адаптации учащихся к условиям жизнедеятельности в ДИУ, его нормам, законам, традициям; в «выравнивании» детей (подготовке их к освоению учебного материала, к взаимодействию в коллективе); в подготовке их к жизни в современном обществе, осознанному выбору профессии, трудовой деятельности.

Результативность образовательного процесса должна отражаться в динамике развития личности: от формирования представлений — к ценностным ориентациям, от работы по образцу — к творчеству, от работы по принуждению — к самостоятельно осознанной деятельности. Поэтому особое место в нём отводится работе учащегося, которая должна быть разнообразна по форме, содержанию, интеллектуальной и физической насыщенности. Следовательно, при моделировании этой деятельности необходимо уделить пристальное внимание разнообразным формам её организации и использованию активных и интерактивных методов работы, поскольку именно они обеспечивают учащимся позицию активного субъекта.

Образовательный процесс, опирающийся на активные и интерактивные методы, организуется с учётом включённости в него всех учащихся класса. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад; в ходе работы идёт обмен знаниями, идеями, мнениями, способами деятельности. Всё это обеспечивает совместный поиск эффективных путей решения образовательных задач. Проводится индивидуальная, парная и групповая работа, используются проектирование, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Широко применяются методы, обеспечивающие интерактивность обучения, основанные на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи.

В их числе следует выделить:

- ситуативные — рассмотрение, разбор реальных или вымышленных ситуаций, отвечающих требованиям современной образовательной парадигмы — «научить учиться», так как любой обучающийся должен уметь обрабатывать значительные объёмы информации, погружаться в проблему, вникать в детали, оценивать альтернативы и риски, понимать дру-

гих участников, «перенастраивать мышление»;

- дискуссионные — обсуждение той или иной проблемы, обмен идеями, мнениями;
- рефлексивные — самоанализ, осмысление и оценка собственных действий или действий группы;
- поисковые — получение определённой информации из разных источников; основой деятельности является учебное исследование;
- ассоциативные — опора на ассоциативное мышление учащихся;
- аналитические — умения анализировать, сравнивать, сопоставлять; направлены на развитие у учащихся критического мышления;
- репродуктивные — воспроизводство готовых сведений, фактов, знаний;
- игровые — моделирование реальных или вымышленных ситуаций в форме игры;
- проектные — овладение способами деятельности через разработку и реализацию проектов [4; 5].

Таким образом, создаётся среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Отметим, что при использовании интерактивных методов на учебном занятии меняется роль педагога. Он становится организатором и «регулирующим» образовательного процесса, определяя его общее направление: заранее готовит необходимые задания; формулирует вопросы и темы для обсуждения в группах; контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы; даёт консультации; разъясняет сложные термины; помогает учащимся в случае возникающих затруднений.

Учащиеся обращаются к дополнительным источникам информации — к различного рода литературе, в том числе словарям, энциклопедиям, компьютерным программам, электронным образовательным ресурсам и др. А также к социаль-

ному опыту — собственному и своих одноклассников, вступая в коммуникацию друг с другом, совместно решая поставленные задачи, преодолевая конфликты, находя общие точки соприкосновения, идя на компромиссы.

От позиции педагога во взаимодействии с учащимися зависят эффективность и качество образовательного процесса. На протяжении всего учебного занятия, реализуя его воспитательный потенциал, педагог демонстрирует учащимся своё доверие к ним; является активным участником группового взаимодействия; исходит из того, что у каждого ребёнка есть своя внутренняя мотивация к обучению, индивидуальные особенности, которые обеспечивают ему тот или иной уровень освоения программного материала.

Логическим продолжением образовательного процесса в ДИУ является внеурочная работа. Педагогу необходимо предусмотреть взаимосвязь учебной деятельности с занятиями по интересам, работой спортивных секций, реализацией социально значимых проектов. Например, для учащихся данных учреждений образования шефство над престарелыми людьми, ветеранами войны и труда — это школа жизни, человечности, важное условие социализации.

Формирование и развитие личности учащегося в ДИУ раскрывается через ряд процессов, таких как:

- реализация прав учащегося в области образования;
- создание безбарьерной образовательной среды, реабилитационно-воспитательного пространства;
- осуществление коррекционной деятельности;
- создание условий для социализации личности;
- подготовка детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни;

- привлечение внимания общественности к проблемам формирования личности; устранение сегрегации (принудительного отделения) и дискриминации в образовании;
- осуществление принципа равных возможностей в области образования для детей, обучающихся в ДИУ;
- формирование у учащихся качеств гражданина, труженика, семьянина и др.

Важными критериями моделирования современного образовательного процесса, его воспитательной составляющей выступают духовность и нравственность — ориентация на самореализацию лично-

Социализация как результат предусматривает усвоение и активное воспроизведение индивидом социокультурного опыта: опыта общественных отношений, выполнения социальных ролей, принятия социальных норм, ценностей, приобретения социальных качеств.

сти ребёнка и на общечеловеческие ценности; признание приоритета индивидуальной жизни и личностных качеств; свобода самореализации человека. Таким образом, важной задачей образовательного процесса в ДИУ является социализация учащихся.

Социализация как процесс предполагает активное включение человека в различные виды деятельности, в систему общественных и производственных отношений под воздействием стихийных и социально контролируемых влияний.

Социализация учащихся — сложное диалектическое явление, зависящее от действия как объективных, так и субъективных факторов. Важнейшими объективными факторами таковой являются общество, государство, местность и тип поселения, семья, учреждения основного и дополнительного образования, соседство, группы сверстников, СМИ, общественные организации, микросоциум.

Субъективные факторы — это направленность личности, потребности, индиви-

дуальный опыт, наличие «Я-концепции», способности, психофизиологические возможности, особенности психических познавательных процессов и высшей нервной деятельности [6; 7].

Социализация как результат предусматривает усвоение и активное воспроизведение индивидом социокультурного опыта: опыта общественных отношений, выполнения социальных ролей, принятия социальных норм, ценностей, приобретения социальных качеств.

Итогом социализации учащихся ДИУ является их психологическая и практическая готовность к выполнению основных социальных функций: гражданина, семьянина, труженика. Каждая из них предполагает вступление в различные общественные отношения: социально-экономические, социокультурные, меж- и внутриличностные, семейные и др.

Социальные функции человека сопряжены с выполнением определённых социальных ролей — гражданина (член коллектива, группы, класса, общественной организации и др.); полноправного члена культурного сообщества и общества в целом (избиратель и депутат); семьянина (отец или мать, брат или сестра, внук или внучка, сосед, хозяин дома); труженика (исполнитель, руководитель, член трудового коллектива). Кроме этого можно выделить социальные роли создателя и потребителя (товаров, услуг и т. д.), которые являются ролями второго порядка.

Процесс социализации личности сопровождается её самоопределением — жизненным, социально-бытовым и социально-профессиональным:

- самоопределение в обществе и культуре, предполагает в качестве «идеального» результата осознание себя личностью через общественно полезный труд, способствующий прогрессу и развитию общества;
- самоопределение на уровне конкретного государства означает представление себя личностью, адаптированным членом государства, принимающим его основные нормы и ценности;

- самоопределение в рамках какой-либо отрасли общественного производства — осознание человеком себя как эффективного работника данной отрасли, ориентированного на успешную карьеру в рамках этой сферы производства;
- самоопределение в рамках конкретного учреждения образования (общего среднего или профессионально-технического) предполагает формирование такой личности, которая видит себя в качестве кандидата на поступление в то или иное учреждение образования либо перспективного претендента на высокооплачиваемую работу;
- личностное самоопределение означает рассмотрение человеком себя как полноценной личности, способной реализовать свои намерения и способности.

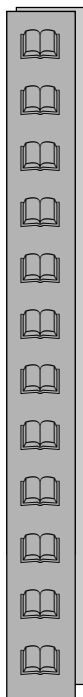
Самоопределение учащихся ДИУ начинается там, где им необходимо осознать собственные роль и место в учебном коллективе, выявить имеющиеся возможности для становления себя как личности. В современном детском интернатном учреждении имеются предпосылки для социально-бытового самоопределения, сопряжённого с существующим укладом жизнедеятельности, который с целью воспитания гражданина должен быть ориентирован на уклад жизнедеятельности демократического государства; семьянина — приближен к семейному укладу; труженика — к городскому, сельскому, промышленному или сельскохозяйственному.

Социально-профессиональное самоопределение — это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ её (личности) самореализации, достигаемой благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. Данный вид самоопределения соотносится с осознанием своих интересов, способностей, соответствием их требованиям профессии и т. д.

Жизненное самоопределение связано с выбором образа жизни, а личностное — с возможными векторами саморазвития для достижения планируемого (прогнозируемого) результата (цели жизни).

Таким образом, приоритетом образовательного процесса в ДИУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является воспитание у учащихся качеств личности гражданина, труженика, семьянина. Оценить его эффективность можно по тому, насколько качественно реализуется в образователь-

ном процессе принцип дифференциации и индивидуализации, используются активные и интерактивные формы и методы деятельности, осуществляется системная коррекционная работа с учащимися, создаются условия для их социализации, формируются коммуникативные умения и навыки, базовые компетенции. Важно, чтобы каждый обучающийся научился правильно оценивать себя, собственные положительные качества и недостатки, силой воли преодолевать препятствия на пути воплощения своих жизненных планов.



1. *Сидорова, Л. К.* Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей / Л. К. Сидорова. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 112 с.
2. *Савельев, А. М.* Индивидуальный подход в педагогическом процессе школы-интерната : метод. пособие для учителей и воспитателей образовательных учреждений интернатного типа / А. М. Савельев. — Нижний Новгород : Изд-во «Вектор ТиС», 2004. — 36 с.
3. *Глинский, А. А.* Особенности воспитательной работы в детских интернатных учреждениях / А. А. Глинский, А. Ф. Журба // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 2. — С. 35—43.
4. *Панюшкин, В. П.* Исполнение ролей и имитационная игра в учебном процессе / В. П. Панюшкин // Активные методы обучения в природоохранном образовании. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — С. 10—24.
5. *Чепурных, Е. Е.* Преодоление социального сиротства в России в современных условиях / Е. Е. Чепурных // Народное образование. — 2001. — № 7. — С. 23—27.
6. Подготовка к самостоятельной жизни детей, оставшихся без попечения родителей : учеб.-метод. пособие / сост. : Г. Д. Простак, Г. И. Руденкова ; ГУО «Акад. последиплом. образования». — Минск : АПО, 2007. — 104 с.
7. *Семья, Т. Е.* Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Т. Е. Семья. — М. : БФРГТЗ «СЛОВО», 2001. — 142 с.

*Материал поступил в редакцию 03.04.2017.*

## Оценка качества дошкольного образования в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь родителями и воспитателями

**Н. В. Козырева,**

преподаватель кафедры психологии образования  
Института психологии БГПУ имени Максима Танка

В статье представлены результаты исследования состояния качества дошкольного образования в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь, рассматриваются возможности совершенствования системы дошкольного образования посредством использования компетентностного подхода на этапе подготовки специалистов для данных учреждений.

**Ключевые слова:** учреждение дошкольного образования, компетентностный подход, компетентность, взаимодействие, социализация, стигматизация, типы стигмы, формы стигматизации.

The article deals with the current state of preschool education quality in preschool educational institutions of the Republic of Belarus. Possibilities of improving the system of preschool education are examined through the use of the competency-based approach at the stage of training specialists for these institutions.

**Keywords:** preschool educational institutions (PEI), competency-based approach, competence, interaction, socialization, prejudiced attitude (stigmatization), stigma types, stigmatization forms.

Воспитание и обучение детей в учреждениях дошкольного образования (УДО) является неотъемлемой составной частью единой системы непрерывного образования. Дошкольное образование дети получают и в семье, и в УДО, которые в соответствии с «Положением об учреждении дошкольного образования», утверждённом постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 года № 150 (далее — Положение), могут быть следующих видов: ясли; ясли-сад; детский сад; санаторный ясли-сад; санаторный детский сад; дошкольный центр развития ребёнка. К основным за-

дачам учреждения дошкольного образования согласно Положению относятся: «обеспечение дошкольного образования воспитанникам в соответствии с образовательными стандартами дошкольного образования; приобщение воспитанников к общечеловеческим и национальным ценностям; выявление и развитие индивидуальных склонностей и интеллектуально-творческого потенциала воспитанников; обеспечение преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования; формирование культуры семейных отношений, ценностного отношения к семье; создание специальных условий для полу-

чения образования воспитанниками с особенностями психофизического развития и оказание им коррекционно-педагогической помощи; охрана здоровья воспитанников, формирование основ здорового образа жизни» [1].

Современные стандарты дошкольного образования предъявляют высокие требования к подготовке воспитателей дошкольного образования, особенно в связи с перспективой инклюзии. Таким образом, «...актуальной становится проблема обеспечения учреждений дошкольного образования профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к реализации компетентного подхода в системе дошкольного образования» [2, с. 280]. Следовательно, подготовку воспитателей дошкольного образования необходимо осуществлять с использованием компетентного подхода, представляющего собой «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [3, с. 10].

Проблемой разработки компетентного подхода в образовании занимались В. И. Воскресенский, Н. В. Дроздова, А. И. Жук, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, А. П. Лобанов, А. В. Макаров, Т. В. Поздеева, А. В. Хуторской и другие. Как отмечает в своей монографии О. Л. Жук: «Компетентность — это интегративное свойство личности, основанное на знаниях и опыте, которое формируется и проявляется в определённой учебной или социально-учебной деятельности, а также в жизненной или профессиональной ситуациях при совокупности внутренних или внешних условий и требований» [4, с. 87]. Задача формирования необходимых компетенций у будущих воспитателей дошкольного образования требует интеллектуальных и временных затрат специалистов, работающих в системе высшего образования, поскольку воспитатель сегодня должен выступать не только как субъект педагогической деятельности, но и как личность, обладающая потенциальными способностями и эрудицией.

В процессе подготовки современного педагога важно формировать следующие виды компетенций:

- 1) *специальные (предметные)*, определяющие владение собственно профессиональной деятельностью;
- 2) *общепрофессиональные (общепредметные)*, связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии;
- 3) *ключевые (базовые, универсальные)*, способствующие эффективному решению разнообразных задач и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщённых знаний и умений, универсальных способностей;
- 4) *экстремальную профессиональную компетентность*, которую специалист проявляет во внезапно усложнившихся условиях [4].

Оценка качества дошкольного образования в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь позволит выявить проблемные моменты в работе воспитателей и наметить ориентиры в подготовке будущих педагогических кадров.

Для исследования актуального состояния качества дошкольного образования использовались его составляющие и критерии оценки, описанные в Положении. Так, оценивалось:

- качество услуг дошкольного учреждения на рынке образовательных услуг;
- уровень удовлетворённости главных заказчиков качеством дошкольного образования воспитанников (оценка родителей);
- качество здоровьесберегающей системы в дошкольном учреждении;
- качество образовательного процесса;
- качество условий образовательного процесса [1].

Исследование было выполнено в соответствии с договором о сотрудничестве от 30 октября 2014 года, подписанным

ректором Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, профессором А. И. Жукком и руководителем Центра социологии образования Российской академии образования, профессором, академиком Российской академии образования В. С. Собкиным посредством анкетирования воспитателей дошкольного образования и родителей детей, посещающих учреждения дошкольного образования. Инструментарий разработан сотрудниками федерального государственного научного университета «Институт социологии образования» Российской академии образования под руководством директора института В. С. Собкина [5].

В анкетировании приняли участие 1104 испытуемых: 232 воспитателя и 872 родителя (30 % папы и 70 % мамы). Собранные данные по девяти учреждениям дошкольного образования г. Рогачёва и восьми — г. Минска. Анкетирование осуществлялось анонимно с период с июля 2015 года по июнь 2016 года.

Результаты анкетирования показали, что и родители и воспитатели положительно оценивают условия, организуемые в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь. При выборе учреждения для своего ребёнка родители руководствовались следующими факторами: территориальная расположенность (близко от дома), на этот фактор указали 70 %; 40 % отметили высокий профессиональный уровень воспитателей детского сада; 20 % родителей — хорошую материально-техническую базу (оснащение групп, спортивного и музыкального залов, наличие бассейна). Также были указаны такие моменты, как: новый сад; после ремонта; отзывы других родителей, в том числе в Интернете; укомплектованность педагогическим составом; санаторный сад; есть детские площадки и деревья.

Большинство родителей (87 %) устраивает учреждение дошкольного образования, которое посещает их ребёнок, однако часть родителей отметили в качестве недостатков: однообразное питание;

большая численность детей в группах; отсутствие бассейна, финансирования на игрушки, пособия, вторых завтраков; недостаточное количество занятий, мало кружков; детям мало читают; нехватка воспитателей.

Оценка по пятибалльной шкале родителями удовлетворённости условиями, созданными в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь, представлена следующим образом:

- 1) материальная оснащённость детского сада — 3,7 балла;
- 2) качество работы педагогов с детьми — 4,4;
- 3) качество питания ребёнка — 4;
- 4) качество медицинских услуг — 3,4;
- 5) санитарно-гигиенические условия содержания ребёнка — 4,2 балла.

Воспитатели дошкольного образования оценивают условия, организуемые в учреждениях дошкольного образования, вполне удовлетворительно. Наличие в группе необходимого и достаточного оборудования для образовательного процесса и самостоятельной деятельности детей отметили 54 %, но 1/5 часть воспитателей указали, что ощущают дефицит одних материалов при избытке других, их не устраивает качество имеющихся материалов, которое не соответствует современным требованиям.

Родители воспитанников достаточно высоко оценили работу воспитателей в таких направлениях, как: интеллектуальное и речевое развитие ребёнка — 60 %; отношения ребёнка со сверстниками — 42 %; процесс физической подготовки ребёнка — 36 %; эстетическое воспитание — 29 %; духовно-нравственное воспитание — 19 %. Таким образом, можно сделать вывод, что данные задачи обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования решаются наиболее успешно.

Удовлетворены содержанием проводимых с детьми занятий 72 % родителей, профессиональной квалификацией воспитателей — 87 %, качеством оказываемых дополнительных услуг в детском саду — 63 % родителей. Это довольно



высокие оценки качества дошкольного образования.

В некоторых учреждениях дошкольного образования не хватает узких специалистов, в частности, дефектолога, логопеда, медицинского работника, музыкального работника, хореографа, физкультурного работника, учителя английского языка, квалифицированного психолога, педагога социального, руководителя изостудии. Следовательно, особую актуальность приобретает формирование ключевых компетенций у воспитателей дошкольного образования в рамках собственной профессиональной деятельности. Это не значит, что воспитатель будет полностью осуществлять работу узкого специалиста, однако по мере необходимости он сможет выполнять определённые функции. Например, воспитатель должен владеть элементарными методами психолого-педагогической диагностики детей, уметь организовать физкультурные и музыкальные занятия и т. д.

Помимо созданных в УДО условий на качество образования оказывают влияние и используемые воспитательные стратегии. Воспитатели дошкольного образования считают, что, прежде всего, нужно воспитывать и развивать у детей: речь, умение логично и грамотно излагать свои мысли — 49 %; умственные, интеллектуальные способности — 41 %; познавательную активность, интерес к явлениям общественной жизни — 36 %; морально-нравственные качества (уважение к пожилым людям, доброту, отзывчивость, милосердие) — 35 %; культуру поведения — 32 %; творческий потенциал (умение творчески решать обучающие задачи и жизненные ситуации) — 28 %; индивидуальные способности и склонности ребёнка — 19 %; умение точно и аккуратно выполнять поставленную взрослым конкретную задачу, следовать установленным правилам и нормам при выполнении какого-либо задания — 15 %; волевые качества (выдержку, настойчивость, умение отстаивать свою точку зрения) — 14 %; гуманное отношение к сверстникам — 12 %; умение быстро адаптиро-

ваться к любым условиям жизни и разным коллективам — 10 % воспитателей. Интересно, что необходимость развивать у детей стремление достичь материального благополучия отметили только 1 % воспитателей, это свидетельствует об их ориентации на духовные ценности, а не на материальные блага.

Обучение детей дошкольного возраста воспитатели предпочитают осуществлять в игровой форме (78 %), на специально организованных занятиях (35 %) и в свободном общении (22 %). Подобные формы организации обучения соответствуют возрастным нормам и наиболее благоприятно сказываются на развитии познавательного интереса у воспитанников, то есть задачи дошкольного образования и воспитания в целом успешно реализуются.

При взаимодействии с ребёнком воспитатели дошкольного образования придерживаются следующих принципов: 54 % считают, что дети должны иметь возможность свободно выражать свои эмоции и мнения по любому вопросу; по мнению 49 %, воспитанник должен выполнять свои обязанности и слушаться взрослых; 19 % полагают, что ребёнок должен быть равноправным со взрослыми. Здесь стоит отметить, что такой демократический стиль руководства позволяет достичь высоких результатов в воспитании будущего поколения.

Контроль поведения детей воспитатели дошкольного образования осуществляют в основном с помощью поощрений — 97 %, при этом используется преимущественно похвала перед всеми детьми — 94 %. Также воспитатели в качестве бонуса предоставляют воспитанникам возможность заняться любимым видом деятельности, вручают призы, медальки, угощают конфетой, хвалят родителей. Наказания используют 17 % воспитателей, остальные либо не прибегают к ним, либо применяют крайне редко. Основными видами наказаний являются: лишение прогулки на улице, игры; предложение посидеть и подумать о своём поведении, сменить вид деятельности; заме-

чания и просьба исправиться; беседы, объяснения. Осуществление контроля с помощью позитивных подкреплений более продуктивно, чем наказание, следовательно, ситуация в учреждениях дошкольного образования в этом плане достаточно благоприятная.

Взаимодействие педагогов и родителей также влияет на качество образования в УДО. Так, 76 % родителей отмечают высокую интенсивность коммуникации с воспитателями, однако 2 % родителей вообще не общаются с ними. Наиболее часто содержанием общения становятся следующие темы: поведение ребёнка — 79 % родителей и 60 % воспитателей; отношения ребёнка с другими детьми — 59 % и 51 % соответственно; аппетит ребёнка — 54 % родителей и 30 % воспитателей; успехи ребёнка, его положительные качества — 51 % родителей и 67 % воспитателей; физическое и психическое самочувствие ребёнка в детском саду — 34 % и 31 % соответственно; недостатки ребёнка, его отрицательные качества — 27 % родителей и всего 5 % воспитателей. Поскольку в целом тематика общения родителей и воспитателей совпадает, значит, есть взаимная заинтересованность в решении возникших вопросов, что в результате обеспечивает согласованность действий и единство требований.

Однако, к сожалению, взаимодействие родителей и воспитателей дошкольного образования не обходится без конфликтов. Так, 44 % воспитателей испытывают трудности во взаимодействии с родителями, часто предъявляющими претензии и требующими особых льгот для своего ребёнка. При этом некоторых родителей трудно привлечь к участию в деятельности учреждения дошкольного образования, небольшое количество родителей не хотят заниматься и воспитывать своего ребёнка. Тем не менее, у преобладающего большинства (95 %) родителей не возникает конфликтов с воспитателями. Причинами же возникающих конфликтов с воспитателем чаще всего являются: неуважение, крик, грубость в обращении с детьми.

В значительной мере качество дошкольного образования в учреждении дошкольного образования определяют профессиональные компетенции педагога. В первую очередь — уровень его образования. Так, высшее педагогическое образование имеют 46 % воспитателей, среднее специальное педагогическое образование — 38 %. (10 % воспитателей имеют непедагогическое среднее образование и 6 % непедагогическое высшее образование.) Педагогический стаж также играет немаловажную роль в работе с детьми. 27 % воспитателей более 24 лет работают по профессии, но у 15 % стаж менее трёх лет. Высшую квалификационную категорию получили 34 % воспитателей, первую — 30 %, что свидетельствует о высоком профессиональном уровне большинства педагогов. Однако 30 % воспитателей не имеют категории.

Владеют методиками диагностики эффективности занятий с детьми и методиками определения уровня развития детей только 9 % воспитателей, так что по этому показателю уровень сформированности общепрофессиональных (общепредметных) компетенций низкий. Возможно, это связано с тем, что 51 % воспитателей считают, что только узкий специалист должен заниматься подобной проблематикой, что в целом логично, но компетентность в данных вопросах необходима современному воспитателю.

Знания и умения по воспитанию и организации специальных занятий с детьми с задержкой психического развития имеют только 18 % воспитателей, что также неблагоприятно сказывается на качестве дошкольного образования. Работа с одарёнными детьми тоже предполагает наличие у педагогов определённых компетенций, но лишь 24 % воспитателей владеют ими. Помимо данных проблем воспитатели отметили, что им не хватает следующих знаний и умений: умения играть на каком-нибудь музыкальном инструменте и знания музыкального детского репертуара — 29 %; умения диагностировать развитие личностной и интеллектуальной сферы отдельного ре-

бёнка — 17 %; умений и навыков по использованию технических средств — 13 %; знаний по психологии ребёнка — 12 %; умения рисовать, лепить — 11 %.

Таким образом, работа с детьми, имеющими особенности в развитии, например, ЗПР, или одарёнными детьми требует формирования у воспитателей дошкольного образования ключевых, педагогических, специальных, экстремальных и личностных компетенций.

Ещё одной задачей проводимого исследования был анализ взаимодействия воспитателя с детьми и изменений, происходящих с субъектами образовательного процесса. Отмечено, что 47 % детей любят воспитателя и ждут с ним встречи; 48 % относятся «равно», слушаются, выполняют все его требования. Однако есть случаи, когда дети боятся воспитателя или ходят в сад с капризами, по настроению.

После посещения учреждения дошкольного образования родители отметили следующие изменения в ребёнке: 60 % считают, что ребёнок стал более любознательным и активным; 42 % — что ребёнок стал добрее, отзывчивее, общительнее; 25 % отмечают, что дети стали физически крепче, меньше болеют. При этом, по мнению 60 % родителей, данные изменения произошли под влиянием воспитателей, а 46 % родителей считают, что положительно влияют сверстники. Большинство (67 %) родителей отмечают, что обычно ребёнок приходит из детского сада в хорошем и приподнятом настроении. Это является показателем благоприятной обстановки в учреждении дошкольного образования.

При реализации педагогического процесса важен эмоциональный фон, на который влияет эмоциональное состояние воспитателя в ходе работы с детьми. Большинство воспитателей настроены позитивно: 67 % испытывают радость при проведении занятий с воспитанниками; 40 % — удовлетворение собой; 38 % — гордость; 33 % — уверенность в себе; 18 % — удивление. Редко ощущаемый негатив связан с такими эмоциями, как гнев (1 %), обида (1 %), раздражение (3 %).

Воспитателям дошкольного образования нравится работать с любознательными, активными детьми — 63 %, с добрыми, отзывчивыми — 38 %, с дисциплинированными и послушными — 29 %, со способными — 27 %. Однако воспитатель должен уметь взаимодействовать и с детьми, которые не соответствуют данным критериям. Исследование предвзятости в отношениях воспитателя к детям показало, что оно характерно 22 % педагогам. По мнению воспитателей, испытывают на себе предвзятое отношение дети, не принимающие или не выполняющие общие требования — 12 %, не идущие на контакт — 7 %, редко посещающие детский сад — 9 %. Воспитатели отметили наличие негативного отношения к детям и со стороны 8 % сверстников из-за следующих типов стигмы (знак, ярко отличающий от большинства): 1) внешний вид ребёнка (неопрятен, старая одежда, нет навыка самообслуживания); 2) наличие физических дефектов; 3) дефекты характера, создающие проблему социализации (капризный, агрессивный, жадный, гиперактивный/пассивный, застенчивый и т. д.); 4) болезнь (например, ОПФР, ЗПР, страдая энурезом, дефекты речи).

Родители указали, что предвзятое отношение воспитателя дошкольного образования к детям выражается такими формами стигматизации (негативного, предвзятого отношения), как вербальная (воспитатель ругает этих детей чаще, чем других) — 3 %, косвенная (высмеивает — 0,1 %, демонстрирует сложные качества ребёнка и может недосмотреть его), игнорирование — 1 %. В результате анкетирования физическая форма стигматизации точно не установлена, так как понятие «наказывает» и «другое» может включать разные формы стигматизации, в том числе и физическую.

Проблема предвзятого отношения к воспитанникам со стороны воспитателей и сверстников требует решения посредством формирования у педагогов необходимых компетенций, а также создания безопасной образовательной среды для детей с разными типами стигмы, потому

что ситуации стигматизации могут нанести огромный вред формирующейся личности.

Нужно отметить, что большинство воспитателей вникают в отношения детей и реагируют на конфликты, ссоры: разбирают детей, выясняют причину конфликта и наказывают виновного (63 %). Также воспитатели предлагают детям попросить прощения друг у друга, ищут способы выхода из сложившейся ситуации и др. К сожалению, 15 % воспитателей не вмешиваются в конфликты или ссоры воспитанников, предоставляя им возможность разобраться самим, однако дети дошкольного возраста далеко не всегда могут сами справиться с подобными ситуациями. Следовательно, необходимо развивать личностные компетенции воспитателей.

Показателем хорошего качества дошкольного образования явилось то, что в свободное от занятий время воспитатели чаще всего (61 %) поддерживают активность, инициативность детей в любом виде деятельности, 42 % советуют им, как лучше сделать что-то, 28 % организуют деятельность воспитанников.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют, что родители и воспитатели в целом положительно оценивают качество:

- услуг дошкольного учреждения на рынке образовательных услуг;
- дошкольного образования воспитанников;
- здоровьесберегающей системы в дошкольном учреждении;
- образовательного процесса;
- условий образовательного процесса.

Особо следует отметить высокий уровень проведения занятий воспитателями дошкольного образования, их благоприятное взаимодействие с родителями, хоть не исключая конфликтные моменты, но нацеленное на совместные усилия по воспитанию детей. Использование преимущественно демократического стиля руководства, соответствующих дошкольному возрасту форм работы, взаимный позитивный настрой воспитателей и детей способствует достижению задач, стоящих перед УДО. Однако есть и проблемные моменты в работе воспитателей, касающиеся работы с детьми, имеющими особенности в развитии, и требующие формирования ключевых, педагогических, специальных, личностных и экстремальных компетенций, умений создавать безопасную образовательную среду, что актуализирует необходимость использования компетентного подхода уже на этапе подготовки специалистов для учреждений дошкольного образования.



1. Положение об учреждении дошкольного образования : утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 150 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.pravo.by/pdf/2012-10/2012-10%28098-116%29.pdf>. — Дата доступа : 02.11.2016.
2. Поздеева, Т. В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке студентов как условие качества дошкольного образования / Т. В. Поздеева // Развитие системы дошкольного образования : инвестиции в будущее : материалы Междунар. форума, Минск, 15—16 окт. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : Т. В. Поздеева [и др.]. — Минск : БГПУ, 2015. — С. 279—281.
3. Педагогика современной школы : Основы педагогики. Дидактика. Курс лекций : учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун [и др.] ; отв. ред. И. И. Цыркун. — Минск : БГПУ, 2011. — 384 с.
4. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
5. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования / редкол. : В. С. Собкин [и др.]. — Т. XVII. — Вып. XXIX. — М. : Институт социологии образования РАО, 2013. — 168 с.

*Материал поступил в редакцию 13.12.2016.*

## «Размаўляем па-беларуску»: на карэкцыйных занятках гучыць беларускае слова

(заканчэнне. Пачатак у № 4 за 2017 г.)

**Т. С. Якубоўская,**

настаўнік-дэфектолаг Услюбскага вучэбна-педагагічнага комплексу  
дзіцячы сад—сярэдня школа Навагрудскага раёна Гродзенскай вобласці

*Дадатак*

### КОМПЛЕКСНЫЯ ЗАНЯТКІ ПА ТЭМЕ «НАСЯКОМЫЯ» З АПОРАЙ НА ЭЛЕКТРОННЫ СРОДАК НАВУЧАННЯ «РАЗМАЎЛЯЕМ ПА-БЕЛАРУСКУ»

#### Занятак 1

#### Ход занятку

**Тэма:** удакладненне і актывізацыя слоўніка па тэме «Насякомыя».

**Задачы:**

- 1) фарміраваць абагульняючае паняцце «насякомыя», уменні адрозніваць і называць прадстаўнікоў групы насякомых; ужываць памяншальна-ласкальныя суфіксы;
- 2) развіваць уменне паслядоўна фармуляваць адказы на пастаўленыя пытанні; пашыраць і актывізаваць намінатыўна-прэдыкатыўны слоўнік;
- 3) выходзіць цікавасць да роднай мовы.

**Слоўнік:** насякомыя, павук, матылёк, вусень, джаліць, жук, камар, кусаць, мурашы, муха, аса, павуцінне, пчала, чмель, працавіты.

**Абсталяванне:** камп'ютар, ЭСН «Размаўляем па-беларуску», абруч, рознакаляровыя кружкі, малюнкi з выявамі матылёў, вусеняў.

#### 1. Арганізацыйны момант.

• *Псіхагімнастыка «Ласкавае сонейка».*

— Дзеці, падыдзіце да акенца і паглядзіце: хто сёння зазірнуў да нас у госці? (*Сонейка.*)

— Але яно слаба ззяе. Давайце дапаможам сонейку запаліць свае праменьчыкі.

Каб праменьчыкі запаліліся, адзін аднаму ўсміхніцеся!

Давайце павітаем сонейка і адзін аднаго:

Добры дзень, сонца залатое! (*Дзеці раскрываюць далоні ў бок сонца.*)

Добры дзень, неба блакітнае! (*Падымаюць рукі ўверх.*)

Добры дзень, усе мае сябры! (*Датыкаюцца далонямі адзін аднаго.*)

— Скажыце, якая цяпер пара года? А якія вясновыя месяцы вы ведаеце?

— Раскажыце: якое сёння надвор'е?

— У такое надвор'е добра гуляць. І мы зараз з вамі адправімся на палянку.

Вочкі заплюшчыце і павярніцеся.

І на палянцы апыніцеся! (Дзеці выконваюць рухі па тэксце.)

## 2. Асноўная частка.

• **Праца з ЭСН «Размаўляем па-беларуску»** (першы блок — «Слоўнік», рэжым работы «Вывучэнне», лексічная тэма «Насякомыя»).

— А ці ведаеце, хто жыве на гэтай палянцы? (Дэманструецца малюнак з выявамі павука, мураша, камара, жука, вусеня, матыля, мухі, пчала, чмеля.)

— Хто гэта? (для ўдакладнення выкарыстоўваецца аўдыязапіс: Гэта павук, ён поўзае і пляце павуцінне.)

— Хто гэта? (Гэта мураш, ён поўзае.)

— Хто гэта? (Гэта камар, ён лятае і кусае.)

— Хто гэта? (Гэта жук, ён поўзае і гудзіць.)

— Хто гэта? (Гэта вусень, ён поўзае.)

— Хто гэта? (Гэта матыль, ён лётае і збірае нектар з кветак.)

— Хто гэта? (Гэта муха, яна лятае і разносіць мікробы.)

— Хто гэта? (Гэта пчала, яна лятае, джаліць, збірае нектар і робіць мёд.)

— Хто гэта? (Гэта чмель, ён лятае, збірае нектар.)

— Ці спадабалася вам на палянцы?

— З кім вы там пазнаёміліся?

— А хто што робіць?

— Назавіце іх адным словам.

• **Гімнастыка для вачэй «Лятае камарык»:**

— Камарык лятае, лятае.

Дзе сесці не ведае: з-з-з-з-з-з-з-з. (Дзеці выцягваюць наперад правую руку, факсіруюць погляд на ўказальным пальцы. Малююць у паветры васьмёркі, колы, крывыя лініі і прасочваюць іх поглядам.)

— Плясь! (Датыкаюцца пальцам да левай далоні — «камар сеў».)

**Фізікультурная паўза.**

— Прыляцела да нас пчала (дзеці махаюць далонямі),

А за ёю чмель-чмялёк (махаюць далонямі)

І вясёлы матылёк (махаюць рукамі),

Два жука і страказа (робяць кружочкі з пальчыкаў і падносяць да вачэй).

Пагудзелі (гудзяць), паляталі (махаюць рукамі),

Ад стомы ўпалі (селі за стол).

• **Артикуляционная гимнастика:**

«Чмель» (пагудзім як чмелікі: «дзззз», «джжжж»);

«Камарык кусае» (практыкаванне «іголачка»);

«Матылёк лятае вакол кветкі» (адкрыць рот і аблізаць вусны языком па крузе і супраць гадзіннікавай стрэлкі);

«Пчала» (усміхнуцца, адкрыць шырока рот, падняць язык уверх, вымавіць «джжжж», але не адрывіста).

• **Практыкаванне «Назаві насякомых ласкава»:**

Жук — жучок, камар — камарык, павук — павучок, матыль — матылёк, пчала — пчолка, муха — мушка, чмель — чмялёк.

• **Пальчыкавая гімнастыка з рознакаляровымі кружкамі:**

— Хто паўзе па дарожцы? (Вусень.)

— З якіх геаметрычных фігур складаецца цела вусеня?

— Дастаньце са скрыначак кружкі і зрабіце з іх вусеня. Можаче глядзець на ўзор, а можаче прыдумаць свайго вусеня. (Дзеці выконваюць заданне.)

## 3. Заключная частка.

— Што цікавага вы даведаліся сёння?

— Якія насякомыя вам спадабаліся?

• **Рэлаксацыя «Адпачынак»** (пад музыку):

— А цяпер кладзіцеся на спіну, закрывайце свае вочкі і слухайце мяне.

Быццам мы ляжым на траўцы, на зялёнай мяккай траўцы.

Грэ сонейка цяпер.

Рукі цёплыя ў нас, ногі цёплыя ў нас.

Дыхаецца лёгка, роўна і глыбока.

Ручкі, ножкі адпачываюць, вочкі нашы засынаюць.

Добра нам адпачываць, але ўжо пара ўставаць.

## Занятак 2

**Тэма:** складанне апісання матылька.

**Задачы:**

1) фарміраваць уменні складаць апісанне матылька з апорай на схемы; падбіраць словы-назвы, словы-апісанні, словы-дзеянні, дапасоўваць дзеясловы і прыметнікі да назоўнікаў у родзе, ліку, склоне;

2) развіваць уменні абагульняць паняцце «Насякомыя», актывізаваць намінатыўна-прэдыкатыўны слоўнік і слоўнік апісанняў па тэме «Насякомыя».

**Абсталяванне:** абруч, папяровыя матылькі і крылцы, камп'ютар, ЭСН «Размаўляем па-беларуску», музычная фанэграма, шнураўка «Матылёк».

### Ход занятку

#### 1. Арганізацыйны момант.

— Станьце ў круг. Патрыце далоні, і вы адчуеце цяпло. А цяпер падзяліцеся цяплом адзін з адным: працягніце далоні суседзям! У нас атрымаўся «Ланцужок сяброўства». Усміхніцеся адзін аднаму і пажадайце ўдачы!

#### 2. Асноўная частка.

• *Дыхальная гімнастыка* (абруч з папяровымі матылямі):

— Паглядзіце ўважліва: хто пасяліўся на нашым абручы?

— Паспрабуйце ажывіць матылькаў.

— Падзьмуў моцны вецярок (*удых праз нос, падоўжаны выдых праз няшчыльна сціснутыя зубы на папяровага матылька*),

Вось ажыў наш матылёк.

— А калі паяўляюцца матылі? (*У канцы вясны.*)

— Больш за ўсё бывае матылькаў у маі і чэрвені. У маі над лугам пачынаюць лётаць белыя матылі з чорнымі плямкамі на крылах. Яны садзяцца на кветкі і сілкуюцца іх нектарам, дастаючы яго хабатком.

— Паглядзіце, які падарунак вам зрабілі нашы матылькі. Гэта чароўныя крылцы (*Настаўнік дапамагае дзецям прымацаваць крылцы на спіну.*)

— Станавіцеся ў круг зноў. Будзем у матылькаў гуляць.

— Мы — вясёлыя матылі, сонейка нас лашчыць (*рухі рукамі па твары зверху ўніз*).

— На лужок мы прыляцелі і на траўку ціха селі.

— Узалі люстэркі ў рукі, паказалі язычок (*практыкаванне «іголачка»*),

— расправілі крылцы («лапатачка»),

— пакаталіся на арэлях («арэлі»),

— а цяпер на коніках («конікі»).

— Хопіць нам ужо сядзець, трэба далей нам ляцець.

— Памахалі, паляталі, зараз на канапку ціха селі.

— Нас чакаюць камп'ютар і новыя заданні.

• **«Назаві адным словам».** (*Дэманстрацыя малюнак з выявамі насякомых.*)



• **«Палічы і назаві»:**

— Палічыце і адкажыце: колькі лётае пчолак (матылькаў)?

— Палічыце і адкажыце: колькі паўзе мурашак (вусеняў)?

— Колькі павукоў на павуціне?

**Фізікультурная хвілінка** «Палёт матылька» (*над музыку*).

— Паглядзіце ўважліва і скажыце: якога колеру вашы крылцы? (*Жоўтага.*)

— Такія крылцы бываюць ў лімонніцы, яе можна сустрэць пры першых веснавых праменьчыках, таму і лічаць яе першым матыльком вясны. А такая афарбоўка з'яўляецца ахоўнай маскіроўкай. Гэтыя матылі праводзяць лета, сілкуючыся нектарам, набіраючы сіл на зіму, а да канца жніўня ўпадаюць ў свой працяглы сон.

— А зараз мы з вамі паспрабуем апісаць гэтага матыля (*праца з ЭСН «Размаўляем па-беларуску»: другі блок — «Граматычны лад маўлення», тэма «Насякомыя»*).

— Хто гэта? (*Дзеці даюць адказы з апарай на слайды ЭСН.*)



— Які матылёк? (*Адказы з апорай на мнемасхемы ЭСН.*)

— Што робіць матылёк, або што робяць з матыльком?



— Складзіце сказ па малюнку.



— Назавіце адным словам тое, што вы бачыце на малюнку.



• **Гімнастыка для вачэй «Матылёк».**

— Матылёк лятае, лятае.

Дзе сесці, не ведае. (*Дзеці выцягваюць наперад левую руку, факсіруюць погляд на ўказальным пальцы. Малююць у наветры васьмёркі, колы, крывыя лініі і прасочваюць іх поглядам.*)

— Плясь! (*Датыкаюцца пальцам да правай далоні — матылёк сеў.*)

• **Пальчыкавая гімнастыка «Дапамажы матыльку»** (шнуроўка «Матылёк»).

### 3. Заключная частка.

— Якіх вы ведаеце насякомых?

— Аб чым цікавым вы даведаліся на занятку?

• **Рэлаксацыя «Свет насякомых»** (музычная фанаграма):

— А зараз я прапаную вам адправіцца ў «Свет насякомых». Сядайце зручней, закрывайце вочкі і ўявіце, што цяпер лета, а вы на зялёным лужку: працягніце рукі да сонейка, падстаўце тварык. Вам цёпла, прыемна, вы расслабіліся. Прыслухайцеся! Якія песні гучаць на лузе!

### Занятак 3

**Тэма:** Завучванне верша «Пчолка» з апорай на мнемасхему.

**Задачы:**

- 1) фарміраваць уменне пераказваць верш з апорай на мнемасхему;
- 2) развіваць зрокава-слыхавое і эмацыянальнае ўспрыманне верша, уменне выразна расказаць яго на памяць.

**Абсталяванне:** мяккая цацка «Пчала», бачонак з цукеркамі, камп'ютар, электронны сродак навучання «Размаўляем па-беларуску», музычная фанаграма, размалёўка, фарбы.

### Ход занятку

#### 1. Арганізацыйны момант.

— Станьце ў круг. Патрыце далонькі і вы адчуеце цяпло. А цяпер падзелімся цяплом: працягніце далоні суседзям! У нас атрымаўся «Ланцужок сяброўства». Усміхніцеся адзін аднаму і пажадайце ўдачы!

#### 2. Асноўная частка.

— Сёння на занятак да нас прыляцела маленькая госця. Паспрабуйце адгадаць, хто яна.

Хоць і джаліць яна балюча, але працай яе мы задаволены (*наказ мяккай цацкі «Пчала»*).

— Хто такая пчала, і што яна робіць?

Пчала — гэта насякомае. Яна маленькая, паласатая, працавітая. А яшчэ яе называюць меданоснай (ад слоў «мёд», «носіць»). У пчалы ёсць галава, грудзі, бруш-



ка, крылы і тры пары ног. Жыве яна ў вуліі разам з вялікай пчалінай сям'ёй. Пчолка збірае нектар з кветак. Гэта яе ежа. Пералятаючы з кветкі на кветку, пчала іх апыляе. Людзям прыносіць карысць, таму што пчаліны мёд смачны і вельмі карысны.

Наша пчолка — працаўніца, увесь мядок сабрала і прыляцела да нас у гасці. У палёце пчала гудзіць. Давайце і мы з вамі пагудзім.

— Пчала прапануе паслухаць свой вершык, які называецца «Пчолка». (*ЭСН «Размаўляем па-беларуску»: трэці блок, I раздзел «Вучым вершы», тэма «Насякомыя»*).

• **Пярвічнае слуханне верша.**

• **Гутарка:**

— Пра каго расказваецца ў вершы?

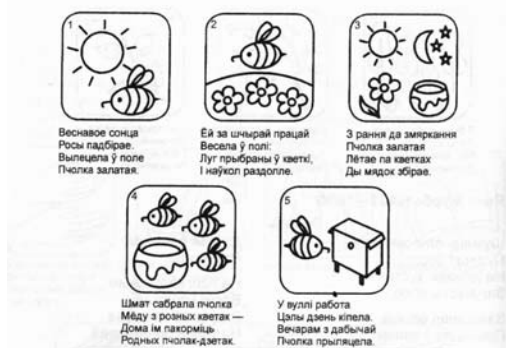
— Куды выляцела пчолка?

— Што яна рабіла?

— Куды потым паляцела пчолка?

• **Другое слуханне верша з апорай на мнемасхему.**

— Гэты верш пчолка прапануе нам вывучыць напамяць, таму паслухайце яго яшчэ раз і ўважліва разгледзьце схему (*агульная мнемасхема*).



• **Завучванне асобна кожнага радка з апорай на праслухванне і схему.**

• **Пераказ верша з апорай на агульную мнемасхему.**

**Фізікультурная хвілінка.**

— А зараз пчолка запрашае вас крыху адпачыць і пагуляць:

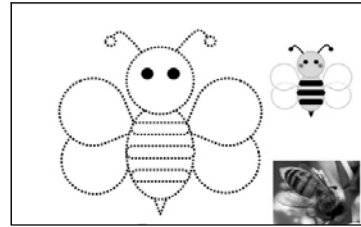
Пчолы ў поле паляцелі, загудзелі, загулі! Селі пчолы на кветкі. Пчолка — я, і пчолка — ты. А кветкі пампуюцца, гэта ім не падабаецца. (*Дзеці-пчолы пералятаюць з кветкі на кветку, а па сігналу-хланку*

*ляцяць у вулей — садзяцца на ступелькі.*)

• **Практыкаванне «Размаўляем пчолку».**

— З якіх частак складаецца цела пчолкі? (*Галава, грудзі, брушка, крылы і тры пары ног.*)

— Якога колеру галава (*грудзі, брушка, крылы, ногі*) пчолкі?



• **Падарунак ад пчалы.**

— Пчолцы вельмі спадабалася, як вы сёння на занятку працавалі, але ёй ужо пара ляцець. На развітанне яна вырашыла пачаставаць вас сваімі мядовымі цукеркамі, якія так і называюцца — «Пчолка».

**3. Заключная частка.**

— Хто сёння быў у нас у гасцях?

— Карысць або шкоду прыносіць пчала прыродзе?

— Якую карысць яны прыносіць чалавеку?

— Як можна назваць пчалу, калі злучыць два словы: «мёд» і «носіць»? (*Меданосная.*)

— Які мёд на смак, колер, пах?

• **Рэлаксацыя «Свет насякомых».**

**Занятак 4**

**Тэма:** Складанне апісання герояў казкі «Пчала і Муха».

**Задачы:**

- 1) фарміраваць уменне складаць апісанне герояў казкі з апорай на сюжэтныя малюнкi;
- 2) развіваць зрокава-слыхавое і эмацыянальнае ўспрыманне казкі; уменне паслядоўна фармуляваць адказы на пастаўленыя пытанні;
- 3) выходзіць цікавасць да беларускіх народных казак.

**Абсталяванне:** сухі басейн, гумавыя цацкі: пчала і муха, камп'ютар, электронны сродак навучання «Размаўляем па-бе-

ларуску», музычная фанаграма, драўляная «Пчала».

### Х о д з а н я т к у

#### 1. Арганізацыйны момант.

- *Псіхагімнастыка «Ласкавае сонейка».*
- *Артыкуляцыйная гімнастыка: «Чмель», «Камарык кусае», «Пчала».*

#### • *Практыкаванне «Сухі басейн»:*

— Апусціце рукі ў сухі басейн і намацайце там сюрпрыз, які я для вас падрыхтавала. Дастаньце тое, што вы знайшлі. Хто гэта? (*Пчала і муха.*)

— Хто гэта такія? Як назваць іх адным словам?

#### 2. Асноўная частка.

— Сёння мы з вамі працягнем размову аб насякомых. Назавіце, якіх насякомых вы ведаеце.

— А вы ведаеце, што сярод насякомых ёсць карысныя і ёсць шкодныя? Назавіце карысных насякомых. (*Матыль, пчала, мурашы.*)

— Якую карысць прыносяць пчолы, матылькі, мурашкі? (*Пчолы апяляюць кветкі, даюць нам мёд і воск; мурашы разносяць па лесе насенне шматлікіх раслін; матылі апяляюць кветкі.*)

— Назавіце шкодных насякомых. (*Муха — разносіць мікробы, вусень — есць лісце раслін, каларадскі жук — есць лісце бульбы.*)

— Муха — гэта вельмі шкоднае насякомае, таму што на сваіх лапках яна пераносіць хваробы. Сядзе муха на хлеб і пакіне там мікробы. Вось чаму заўсёды трэба прыкрываць ежу ад мух, мыць стол, талеркі, рукі.

— Сёння мы з вамі пазнаёмімся з казкай «Пчала і Муха».

• *Слуханне казкі.* (З апорай на трэці блок ЭСН «Размаўляем па-беларуску»: II раздзел, казка «Пчала і Муха».)

#### • *Гутарка па змесце казкі:*

— Пра каго расказваецца ў казцы?

— Чым займалася Пчала ад самага ранку да вечара?

— Так, Пчала па лугах лятала, мёд збірала для сваіх дзетак і гаспадара, які ёй хатку зрабіў, даглядае яе. Можна Пчалу назваць «працалюбівая»?

— Што рабіла Муха ад ранку да вечара?

— Сапраўды, яна ўвесь час адпачывала на зялёным лузе. Можна пра Муху сказаць, што яна гультайка?

— Як вы думаеце, ад каго больш карысці: ад Пчалы ці ад Мухі?

— Хто вам больш падабаецца: Пчала ці Муха?

— Мне таксама больш падабаецца Пчала: яна па лугах лятае, мёд усім збірае.

#### *Фізікультурная хвілінка.*

— Раніцай пчолка прачнулася, пацягнулася, усміхнулася.

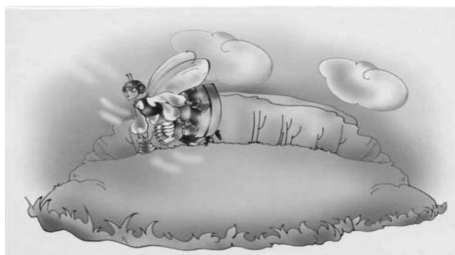
Раз — расой яна памылася, два — прыгожа пакружылася.

Тры — нагнулася і прысела, на чатыры — паляцела.

У лужка — спынілася, над кветкамі закружылася.

• *Гульня «Хто што робіць?»* (З апорай на слайды казкі «Пчала і Муха».)

— Што робіць Пчала? Якая Пчала?



— Што робіць Муха? Якая Муха?

• *Гімнастыка для вачэй «Заляцела муха»:*

— Уявіце, што да нас заляцела муха. Я буду называць, як яна рухаецца, а вы паўтарайце гэта вочкамі: уверх — уніз, налева — направа, кругавы рух у абодва бакі, блізка — далёка, заплюшчыце вочы далонямі. Муха паляцела.

#### • *Складанне пазла «Працвітая пчала».*

— З якіх частак складаецца цела пчалы?

— Якога колеру галава (брушка, крылы, ногі)? (*Дзеці самастойна складаюць пазлы.*)

**3. Заключная частка.**

- З якой казкай мы сёння пазнаёмліся?
- Як вы думаеце, ад каго больш карысці: ад Пчалы ці ад Мухі?
- Хто вам больш падабаецца: Пчала ці Муха?
- *Рэлаксацыя «Адпачынак» (над музыку).*

**Занятак 5**

**Тэма:** Пераказ казкі «Пчала і Муха» з апорай на сюжэтныя малюнкi.

**Задачы:**

- 1) фарміраваць уменні: размяшчаць карцінкі ў пэўнай лагічнай паслядоўнасці, пераказаваць казку «Пчала і Муха» з апорай на сюжэтныя малюнкi, дзяліць словы на склады;
- 2) развіваць уменні ажыццяўляць міжмадальны перанос са зрокава-слыхавой у зрокава-маўленчую мадальнасць, навывкі самакантролю.

**Абсталяванне:** куфар, каменьчыкі, камп'ютар, электронны сродак навучання «Размаўляем па-беларуску», пазлы «Пчала» і «Муха».

**Ход занятку****1. Арганізацыйны момант.**

— Ці любіце вы падарожнічаць? Сёння я прапаную вам адправіцца ў казачнае падарожжа. А дапаможа нам у гэтым палас-самалёт. Ён — чароўны. Каб узляцець, трэба ўсміхнуцца. Падарыце сваю ўсмішку суседу злева, а затым суседу справа, усміхніцеся мне, а я вам. А каб ніхто не ўпаў, трэба ўзяцца за рукі. Гатовыя? Паўтараем за мною чароўныя словы:

— Мы ляцім над гарамі, над лясамі, над марамі.

Усё бліжэй і бліжэй казачная краіна.

— Увага! Палас-самалёт павольна апускаецца на зямлю. Мы прыляцелі!

— А зараз па каменьчыках пойдзем і трапім у казку.

**2. Асноўная частка.**

• *Праца з камп'ютарам.* (ЭСН «Размаўляем па-беларуску»: трэці блок, III раздзел «Пераказ казак», казка «Пчала і Муха».)

— Паглядзіце ўважліва на малюнак і адкажыце, як называецца казка.

— Назавіце галоўных герояў казкі. (Дэманструецца ілюстрацыя да казкі «Пчала і Муха».)

• *Слуханне казкі.*  
• *Аднаўленне паслядоўнасці сюжэтных малюнкаў.*

— Пабудуйце паслядоўнасць сюжэтных малюнкаў (вусна).

• *Правер сябе (выяўленне памылак).*  
*Фізікультурная хвілінка.*

— Раніцай пчолка прачнулася, раніцай муха прачнулася.

Пацягнуліся, усміхнуліся.

Раз — расой яны памыліся, два — прыгожа пакружыліся.

Тры — нагнуліся і прыселі, на чатыры — паляцелі.

У лужка — спыніліся, над кветкамі закружыліся.

• *Гульня «Хто ведае, хай далей працягвае».* (Ідзе праслухоўванне пачатку казкі, а далей дзеці працягваюць апавед па ланцужку.)

• *Пераказ казкі з апорай на сюжэтныя малюнкi.*

• *Гімнастыка для вачэй «Заляцела муха».*

**3. Заключная частка.**

— А зараз па каменьчыках пойдзем прама і трапім на палас-самалёт.

— Паглядзіце, які выдатны куфар стаіць. Цікава, што ж там ляжыць.

— Што гэта, вы здагадаліся? (Самастойная работа з пазламі «Пчала» і «Муха».)

— Героі якой казкі у нас атрымаліся?

— Ад каго больш карысці: ад Пчалы ці ад Мухі? Хто вам больш падабаецца: Пчала ці Муха?

• *Рэлаксацыя «Свет насякомых».*

*Матэрыял паступіў у рэдакцыю 24.11.2016.*

## Современный подросток в социальных сетях

(окончание. Начало в № 3, 4 за 2017 год)

**В. С. Собкин,**  
профессор, академик РАО,  
руководитель Центра ИУО РАО, доктор психологических наук

Анализ возрастной динамики свидетельствует о том, что существенные изменения тематики общения в социальных сетях происходят на рубеже от младшего к старшему подростковому возрасту (VII—IX классы). Причём эти изменения связаны с возрастанием значимости трех тем: «обсуждение своих переживаний и проблем» (23,1 % в VII классе и 30,0 % в IX), «отношения между людьми» (18,8 % в VII классе и 24,8 % в IX) и «флирт, романтика» (9,8 % в VII классе и 17,9 % в IX). Как мы видим, на этапе переживания подросткового кризиса, который связан с возрастанием значимости межличностных отношений, происходит явная актуализация данной тематики и в социальных сетях.

Таким образом, возрастная динамика изменения содержания общения в социальных сетях соответствует классическим представлениям об особенностях подросткового возраста (в частности, об изменениях в пубертатный период) [2; 3; 4; 5].

И, наконец, анализируя влияние социально-стратификационных факторов на тематику общения учащихся в социальной сети, отметим два момента.

Во-первых, учащиеся из низкообеспеченных семей существенно реже по сравнению со своими сверстниками из благополучных в материальном отношении семей указывают на «обсуждение новостей» (соответственно 14,5 и 23,9 %). Эти данные свидетельствуют о большей значимости актуальной социальной тематики для представителей

более сильных социальных страт (групп — Ред.) уже на этапе подросткового возраста. Вместе с тем, характерно, что это не связано со специальным обсуждением политики и религии в социальных сетях.

Во-вторых, обнаружено заметное различие в обсуждении тем, касающихся учёбы, между детьми с разным уровнем образования родителей. Так, среди детей из семей со средним образованием родителей тему «учёбы» отмечают 32,9 %, а с высшим — 42,8 %. Данное различие вполне ожидаемо. Важно отметить, что оно проявляется в свободном, неформальном общении подростков в социальных сетях. Добавим, что и эффективность использования сетей для учебной деятельности (обмен заданиями, общение с учителем, подготовка учебных материалов и пр.) учащиеся из семей с высшим образованием родителей также отмечают гораздо чаще, чем школьники, чьи родители имеют среднее образование (соответственно 25,0 и 18,6 %).

**О рисках общения в сети.** Наряду с отмеченными выше позитивными моментами общения в сети (в первую очередь связанными с удовлетворением ситуативных потребностей подростка) возникает комплекс проблем, касающихся негативных аспектов сетевого общения. В этой связи мы задавали учащимся ряд специальных вопросов, направленных на выявление угроз и рисков по поводу их самочувствия в ходе сетевого взаимодействия.

Так, отмечая *потенциальные риски* общения в сети («проблемы и опасности, с ко-

торыми можно столкнуться в социальной сети»), подавляющее большинство опрошенных (74,5 %) отметили «мошенничество». К группе весьма распространённых рисков относятся также (в порядке убывания): «оскорбления и давление со стороны других пользователей» (45,8 %), «шантаж» (42,6 %), «навязчивая реклама» (41,3 %), «сексуальные домогательства» (36,4 %), «оглашение личной информации» (33,3 %), «зависимость» (29,9 %), «преследование в реальной жизни со стороны виртуальных собеседников» (17,9 %).

Как мы видим, с позиции самих подростков пространство социальных сетей оценивается как зона повышенного риска. Однако, несмотря на это (а возможно, и благодаря этому!), оно оказывается весьма привлекательным. К приведённым данным следует также добавить, что каждый десятый (10,8 %) из опрошенных отмечает, что опасность социальных сетей «надумана и преувеличена взрослыми».

Более детальный анализ полученных данных показывает, что девочки по сравнению с мальчиками гораздо чаще фиксируют возможные опасности сетевого общения. Наиболее отчётливо это проявилось относительно варианта ответа, касающегося «сексуальных домогательств» — 42,7 % (для сравнения, среди мальчиков — 29,8 %). Заметно выражены также гендерные различия относительно опасений, связанных с «возможностью оглашения личной информации» — 36,7 % (у мальчиков — 29,8 %). Характерно, что фиксация именно этого аспекта последовательно увеличивается с возрастом (25,7 % в V классе, 33,8 % в VII, 37,3 % в IX, 39,0 % в XI).

И, наконец, девочки также чаще отмечают «возможность преследования в реальной жизни со стороны виртуальных собеседников» — 20,5 %, у мальчиков — 15,1 %.

Помимо *потенциальных угроз* и опасностей мы также выясняли у школьников, что их более всего *раздражает* в социальных сетях. Доминирующим вариантом ответа здесь оказалась «реклама» — 66,3 %. Среди собственно социально-психологических аспектов отмечают: «безнаказанность и грубость» — 27,9 %; «навязчивость других

пользователей» — 19,9 %; «ощущение слежки» — 14,9 %.

Поскольку среди негативных характеристик сетевого взаимодействия доминирующая роль отводится разным формам проявления агрессии, то в этой связи в ходе опроса мы задавали школьникам ряд уточняющих вопросов. И здесь картина оказывается весьма неблагоприятной. Так, результаты анализа показывают, что практически каждому третьему подростку (31,1 %) «приходилось переживать агрессию со стороны других пользователей». Каждый пятый (21,1 %) отметил, что «был свидетелем агрессии в отношении других пользователей». Важно и то, что «сами выступали в роли агрессора в отношении других пользователей» — 6,0 %.

Сравнение ответов мальчиков и девочек показывает, что мальчики чаще отмечают, что были как жертвами агрессии (соответственно 34,0 и 28,2 %), так и агрессорами (7,5 и 4,5 %). Это позволяет сделать вывод о том, что взаимодействие в социальной сети у мальчиков носит более агрессивный характер. В целом же подобный результат говорит о том, что особенности реального общения в субкультуре мальчиков (его маскулинный характер) переносятся и в виртуальное пространство сетевого общения.

Анализ возрастной динамики показывает, что отчётливый сдвиг в сторону увеличения большей агрессивности в социальной сети происходит на рубеже VII класса. Например, если среди пятиклассников указывают, что «были свидетелями агрессии», 13,0 %, то в VII классе таких уже в два раза больше — 21,5 %.

Следует отметить и ещё одно важное, с нашей точки зрения, обстоятельство. Так, весьма существенные различия проявились при сравнении ответов подростков с разным социальным статусом в классе: если среди тех учащихся, кто высоко оценивает свой социальный статус в коллективе класса («я являюсь лидером»), отмечают, что они были объектами агрессии со стороны пользователей сети, 28,1 %, то среди тех, кто чувствует себя одиноким, доля таких составляет 41,9 %. Характерно, что «одинокие»

чаще оказываются и свидетелями агрессии в сети (соответственно 19,0 и 13,7 %).

В целом, приведённые факты позволяют сделать вывод о том, что общение подростка в сети в социально-психологическом плане является *продолжением его реального общения*. В сеть переносятся как реальные конфликты его жизни, так и характер его социально-ролевого поведения и социального статуса среди сверстников. Таким образом, ситуации сетевого взаимодействия, как правило, оказываются теми же, что и в реальной жизни. И в этом отношении своеобразно виртуальной ситуации во многом преувеличено: сыграть новую, не свою роль в сетевом пространстве — дело непростое.

**Значимость сетевого общения в информационном пространстве.** В ходе опроса учащихся был задан вопрос о том, из каких источников они получают наиболее важную, полезную и интересную для них информацию. При этом наряду с различными каналами распространения информации (журналы, газеты, ТВ, радио, книги) в качестве вариантов ответа были включены учебники, Интернет и различные формы социального взаимодействия (общение с родителями, друзьями, учителями, а также общение в социальных сетях).

Полученные результаты показывают, что по своей информационной значимости явно доминирует Интернет — его отметили 72,1 % опрошенных. На втором месте находятся родители (61,4 %). Третье и четвёртое места делят уроки в школе и книги (соответственно 57,6 и 57,4 %). Далее, в порядке убывания, следуют учебники (46,4 %), учителя (42,9 %), друзья (38,0 %), социальные сети (36,0 %), телевизионные передачи (28,3 %), родственники (14,7 %), газеты и журналы (11,0 %), радиопередачи (5,6 %).

Следует отметить, что структура значимости источников информации практически не отличается у мальчиков и девочек. Девочки лишь несколько чаще отмечают книги (62,9 %, у мальчиков — 51,7 %) и родителей (66,3 %, у мальчиков — 56,2 %).

Вместе с тем, явно выражена возрастная динамика. Особенно это касается информации, связанной с учебной деятельностью (*таблица 3*).

Приведённые данные однозначно свидетельствуют, что на протяжении всего периода обучения в основной и старшей школе полезность получаемой в школе информации (из учебников, от учителей и на уроках) последовательно и достаточно резко снижается. Это свидетельствует не только о падении интереса к учебе, но и об «отчуждении» ученика от школы как источника полезной и интересной информации.

Следует отметить также и заметное падение значимости получаемой информации от родителей, которое проявляется на рубеже перехода из основной в старшую школу. Если в V классе родителей указывают 63,6 %, в VII — 62,5 %, в XI — уже 55,0 %. Данные изменения статистически значимы и позволяют сделать вывод о том, что в период кризиса идентичности (старший школьный возраст) родители теряют свою значимость в решении подростком проблем личностного самоопределения.

Характерно, что значимость средств массовой коммуникации от V к XI классу практически не меняется. Так, ТВ в V классе отмечают 27,3 %, а в XI — 27,7 %, газеты и журналы — соответственно 9,6 и 10,7 %, радиопередачи — 5,8 и 6,0 %.

Особый интерес представляют те источники информации, значимость которых с возрастом увеличивается. К ним относятся: Интернет, социальные сети и друзья. Возрастная динамика этих изменений приведена в таблице 4.

Приведённые данные показывают, что значимость отмеченных источников информации последовательно увеличивается на этапе обучения в основной школе (V—IX классы). В дальнейшем же, при обучении в старшем звене школы (X—XI классы), значимость этих источников остаётся неизменной. Это позволяет сделать вывод о том, что именно данные источники информации удовлетворяют социокультурные *потребности взросления* современных подростков.

Помимо влияния гендерных и возрастных факторов, следует обратить внимание и на роль социально-стратификационных. Так, сравнение ответов учащихся, проживающих в городской и сельской местности, показывает, что в целом структура значимости тех

**Таблица 3 — Возрастная динамика предпочтения различных источников информации, связанных с обучением в школе (%)**

Источник информации	Классы			
	V	VII	IX	XI
Учебники	57,8	47,5	40,7	34,0
Уроки в школе	70,2	62,5	51,5	35,7
Учителя	52,9	45,4	36,3	32,0

**Таблица 4 — Повышение значимости источников информации с возрастом (%)**

Источник информации	Классы			
	V	VII	IX	XI
Интернет	58,1	70	83,2	81,3
Социальные сети	22,8	36,1	44,7	43,7
Друзья	29,1	32,1	48,5	46,7

или иных источников информации носит сходный характер. В то же время у сельских школьников сама частота называния практически всех источников информации заметно ниже. Это позволяет сделать вывод о том, что информационное поле у подростков на селе существенно беднее. Характерно, что это касается не только СМИ и Интернета, но и общения с родителями.

Другим важным направлением анализа является сравнение ответов подростков из низкообеспеченных и благополучных в материальном отношении семей (средне- и высокообеспеченных). Полученные данные показывают, что подростки из низкообеспеченных семей значительно чаще в качестве значимых источников информации отмечают друзей (50,0 %, а среди обеспеченных — 37,2 %) и социальные сети (48,1 %, а среди обеспеченных — 35,3 %). В то же время представители из низкообеспеченных семей существенно реже отмечают значимость таких источников информации, как книги (51,9 %, у обеспеченных — 57,6 %), учебники (38,7 против 47,0 %), уроки в школе (50,9 против 57,4 %) и родители (56,6 против 63,4 %).

Это позволяет сделать вывод о том, что в социализации подростков из слабых социальных страт (групп) большую значимость имеет ситуативное общение со сверстниками. Их взросление в большей степени ориентировано не на освоение культурно значимых образцов, транслируемых школой, а на функционирование в рамках подростковой

субкультуры. При этом характерно, что образовательный статус семьи, по сравнению с её материальной обеспеченностью, не оказывает значимого влияния на предпочтение тех или иных источников информации. Это даёт основание к выводу о том, что в современной социальной ситуации именно материальное неравенство оказывает существенное влияние на особенности социализации в школьном возрасте.

Завершая статью, отметим ряд наиболее существенных, с нашей точки зрения, моментов.

1. Материалы проведённого масштабного социологического опроса учащихся основной школы показали, что сетевое общение занимает важное место в структуре досуга современного школьника. Подавляющее большинство подростков зарегистрированы в социальных сетях и являются их активными пользователями. При этом у каждого четвертого временные затраты на ежедневное пользование социальными сетями составляют более 3 ч, что сопоставимо с временем учебных занятий в школе. Сетевое общение играет важную роль и как источник важной, полезной и интересной информации.

2. Анализ особенностей отношения подростков к общению в социальных сетях позволил выявить отчётливое влияние гендерного фактора. В целом, содержание общения в сети соответствует традиционным особенностям жизненных предпочтений у

мальчиков и девочек. При этом проявились характерные различия, касающиеся отношения к сетевому общению как к «зоне риска». Мальчики чаще рассматривают сеть в качестве сферы возможного проявления своей агрессивности. Девочки же, напротив, склонны фиксировать угрозы, которые касаются возможностей сексуальных домогательств и раскрытия личной информации.

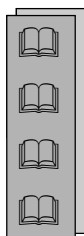
3. Особый интерес представляют возрастные тенденции. Полученные данные показывают, что с возрастом явно меняется характер интенсивности сетевого общения, его содержания и мотивации, побуждающей подростка пользоваться социальными сетями. В целом, эти изменения соответствуют классическим психологическим представлениям о возрастном развитии при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту и к ранней юности. Здесь отражается и своеобразие проживания пубертатного периода, значимость интимно-личностного общения со сверстниками и поиска своей идентичности. Причём в ответах учащихся по поводу общения в социальных сетях отчётливо проявляются не только позитивные моменты возрастного развития, но и драма утраты интереса к жизни. В этом отношении сама проблематика общения подростка в социальной сети представляет особый педагогический интерес, поскольку оказывается напрямую связана с особенностями социального самочувствия школьников на разных возрастных этапах.

4. В ходе анализа было выявлено влияние разнообразных социально-стратификационных факторов на особенности сетевого общения школьников. При этом проявилось своеобразие стилевых особенностей жизни современного подростка в городе и на селе. Весьма заметны также и различия в

мотивации и содержании сетевого общения у школьников из семей с разным материальным статусом. Здесь, на наш взгляд, следует обратить особое внимание на такие моменты, как стремление подростков из низкообеспеченных семей к сокрытию своего реального образа при общении в сети, склонность к ненормативному общению и др.

5. При интерпретации материалов исследования был затронут сюжет, касающийся влияния социального статуса подростка в классе на его отношение к социальным сетям. На наш взгляд, это крайне важный аспект, который показывает влияние активного пользования информацией при занятии подростками социального статуса в школе. Характерно, что подростки, обладающие низким социальным статусом, гораздо чаще указывают, что они являются жертвами агрессии при общении в социальных сетях. Это позволяет сделать весьма важный вывод о том, что сетевое общение подростка преимущественно является непосредственным продолжением его реального социального взаимодействия в школе.

И, наконец, важно обратить внимание на сложный и противоречивый характер самой педагогической проблематики сетевого общения. С одной стороны, пользование социальными сетями позволяет реализовать творческую активность школьника, отвечая общей возрастной потребности в «расширении его социальной среды». Здесь, безусловно, важным моментом является и «безопасность сетевого общения», позволяющего апробировать в своеобразном «игровом пространстве» своё «идеальное Я». С другой стороны, это и «зона риска», где можно оказаться жертвой мошенничества, не только индивидуальной, но и публичной агрессии, вплоть до реального преследования.



1. Эриксон, Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Флинта, 2006. — 342 с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 399 с.
3. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1980. — 2.
4. Собкин, В. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе / В. С. Собкин, П. С. Писарский. — М. : Министерство образования РФ, 1992. — 159 с.
5. Эльконин, Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин [и др.] ; под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Просвещение, 1967. — 360 с.

*Педагогика, — 2016. — № 8. — С. 61—73.*