ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОЦИУМА

ВИТЕБСК 2017

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОЦИУМА

Сборник статей

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2017

УДК 378.016:316.7(062)
ББК 74.484(4Беи)я431+60.02я431
П42

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 5 от 19.06.2017 г.

Редакционная коллегия:
декан педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **И.А. Шарапова;**
доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук, доцент **С.В. Лауткина;**
заведующий кафедрой начального и дошкольного образования ВГУ
имени П.М. Машерова, кандидат филологических наук, доцент **О.В. Данич;**
заведующий кафедрой музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **С.А. Карташев;**
заведующий кафедрой коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко;**
профессор Высшей профессиональной школы в Новом Сольче,
доктор психологических наук, профессор (Польша) **Ю.Н. Карандышев;**
профессор Высшей профессиональной школы в Новом Сольче,
доктор психологических наук, профессор (Польша) **Т.В. Сенько**

Р е ц е н з е н т ы :
заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ
имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова;*
заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик
ГУДОВ «ВОИРО», кандидат педагогических наук, доцент *Е.В. Гелясина*

П42 **Повышение качества образования в условиях поликультурного социума :** сборник статей / редкол.: И.А. Шарапова [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 300 с.
ISBN 978-985-517-631-3.

Сборник статей составлен по материалам международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию педагогического факультета, «Повышение качества образования в условиях поликультурного социума» (Витебск, 26–27 октября 2017 г.).

Издание адресовано научным работникам, аспирантам, магистрантам, студентам, преподавателям образовательных учреждений различных типов и всем, кто интересуется историей и современными проблемами образования в Беларуси и за рубежом.

Редколлегия поместила статьи в авторском исполнении, за корректность, орфографию и стилистику текстов ответственность несут сами авторы.

УДК 378.016:316.7(062)
ББК 74.484(4Беи)я431+60.02я431

ISBN 978-985-517-631-3

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

В 1957–1958 учебном году в Витебском государственном педагогическом институте приступили к занятиям 50 студентов новой специальности «Педагогика и методика начального образования». А еще через год появился педагогический факультет под руководством А.И. Вавченко, первого декана, и первая кафедра – педагогики и методики начального обучения, – возглавляемая Т.К. Короткиной.

Сегодня, спустя 60 лет, на факультете учатся более 1000 студентов и эффективно работают 3 кафедры, объединяющие специалистов высокого класса по разным педагогическим специальностям: 2 доктора наук, 19 кандидатов наук, 20 старших преподавателей и преподавателей.

Настоящий сборник статей создан на основе материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию педагогического факультета, «Повышение качества образования в условиях поликультурного социума».

В рамках конференции рассмотрены такие актуальные проблемы современной науки и практики как:

- основные направления научного, методического, информационного и технического обеспечения современного педагогического менеджмента;
- подготовка специалистов в области общего, специального, инклюзивного и дополнительного образования;
- состояние, развитие и перспективы общего, специального, инклюзивного и дополнительного образования;
- опыт использования психолого-педагогических технологий и инноваций в образовательном процессе общего, специального, инклюзивного и дополнительного образования;
- искусство как средство развития и коррекции личности;
- преподавание предметов искусства в учреждениях образования.

В работе конференции приняли участие именитые и молодые ученые, аспиранты, магистранты из Беларуси, России, Украины, Польши, Голландии, ведущие педагоги-практики Витебского и Минского региона.

В предлагаемом сборнике представлены разноплановые статьи отечественных и зарубежных ученых и практиков, в которых нашли отражение, обозначенные выше проблемы современного образования, повышения качества образования в современных условиях.

Надеемся, что данное издание окажется интересным и полезным широкому кругу читателей, связанных с научной и практической деятельностью в области образования, культуры и искусства.

Редакционная коллегия

ШАРАПОВА И.А., декан педагогического факультета
ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент

ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА: ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ФАКУЛЬТЕТУ – 60 ЛЕТ

В соответствии с миссией, ВГУ имени П.М. Машерова выступает региональным центром в сфере многоуровнего социально-гуманитарного и естественнонаучного образования на основе современнных стандартов качества в условиях динамично развивающейся, эффективной, многопрофильной модели университетского комплекса, среднего специального образования, дополнительного образования взрослых, подготовки научных работников высшей квалификации, добровольной подготовки к военной службе для удовлетворения потребностей региона и общества в высококвалифицированных кадрах, обладающих безусловными преимуществами на внешнем и внутреннем рынках труда.

Витебский государственный университет с успехом продолжает лучшие мировые традиции образования, постоянно ищет новые, нестандартные решения в педагогической науке и практике, которые способствуют успешному образованию студентов I и II ступеней образования, аспирантов, получающих классическое образование.

2017 год в Республике Беларусь объявлен годом Науки. Знаменательно, что он является юбилейным для факультета. Педагогическому факультету – 60 лет. За это время заказ Витебской области и других регионов республики на подготовку высококвалифицированных воспитателей для дошкольных учреждений, учителей начальных классов, музыки, ритмики и хореографии удовлетворяет один из крупнейших факультетов университета – педагогический факультет.

Обращение к истории становления и развития педагогического факультета имеет важное значение для изучения истории образования и педагогической мысли как самого ВУЗа, Витебщины, так и всей Республики Беларусь.

Факультет богат интересными событиями и традициями. В разные периоды своего развития он постоянно реорганизовывался и трансформировался: менялись руководители, названия, структура, педагогический состав, специальности.

В 1957 г. В соответствии с приказом Министерства Просвещения БССР было принято решение в ряде городов, в том числе и в г. Витебске, открыть факультет по подготовке учителей для начальной школы. Первый набор студентов (50 человек) по специальности «Педагогика и методика начального обучения» приступил к занятиям в этом же учебном году в рамках физико-математического факультета. Год спустя в структуре Витебского государственного педагогического института появился самостоятельный факультет подготовки учителей начальных классов.

С каждым годом план приёма студентов увеличивался, совершенствовалась и углублялась их психолого-педагогическая и методическая подготовка. В связи с этим в 1963 г. он стал называться факультетом педагогики и методики начального обучения.

В дальнейшем в рамках реорганизации структурных подразделений ВУЗа от факультета педагогики и методики начального обучения был отделён факультет педагогики, методики начального обучения и изобразительного искусства (в 1996 году получивший название музыкально-художественный) и факультет дошкольного воспитания (ныне факультет социальной педагогики и психологии). В 2001 г. музыкально-художественный факультет и факультет педагогики и методики начального обучения были объединены в педагогический, где стали постепенно открываться новые педагогические специальности.

В разное время факультет возглавляли А.Т. Вавченко, С.И. Губаревич, И.Г. Корнеев, А.П. Бонадысенко, В.И. Пушкин, А.И. Мурашкин. В настоящее время деканом является И. А. Шарапова, кандидат педагогических наук, доцент.

История факультета неразрывно связана с кафедрами, которые всегда решали непростые задачи по организации и проведению научной, учебно-методической, воспитательной работы в соответствии с планами факультета.

За 60 лет существования в структуру факультета всегда входили кафедры, названия которых соответствовали педагогическим специальностям подготовки специалистов. Это кафедры музыки и пения, методики музыкального воспитания, музыкального воспитания, теории музыки и музыкального инструмента, хорового дирижирования и вокала, русского и белорусского языков, восточнославянской филологии и лингводидактики, методики изобразительного искусства, художественного воспитания, искусств, педагогики и методики начального образования, психологии, дошкольного и начального образования, коррекционной работы, музыки.

В разные годы на факультете работал дружный, сплочённый коллектив единомышленников: профессоров, доцентов, преподавателей, сотрудников разных специальностей, объединённых единой целью – подготовкой квалифицированных педагогов для системы образования и культуры нашей страны.

На протяжении более полувека преподавательский коллектив стремился обеспечить фундаментальность профессиональной подготовки выпускников, что привело к повышению их конкурентоспособности на рынке труда и способствовало успешному профессиональному росту. Поэтому не случайно, то, что полученное в стенах педагогического факультета образование позволяет быть успешными не только в педагогической профессии, но и в других областях: администрировании, управлении персоналом и в разных сферах деятельности, требующих организаторских способностей, знания человеческих взаимоотношений.

Наши выпускники – наша гордость! Отличительной чертой выпускников педагогического факультета является их разносторонняя образованность. Педагогическая деятельность многих выпускников является примером для сегодняшних студентов. Вот наши знаменитые выпускники: Авдеева С.Л. – начальник отдела международного сотрудничества ГУ «Центр культуры “Витебск”», магистр искусствоведения, помощник члена Совета Республики Беларусь шестого созыва; Бумаженко Н.И. – заведующий кафедрой коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент; Грибалева Л.В. – певица, актриса, ведущая телевизионных программ, создатель и руководитель агентства «Праздничное бюро Ларисы Грибалевой»; Емельянова-Романовская С.П. – член республиканского клуба «Хрустальный журавль», учитель начальных классов квалификационной категории «учитель-методист» ГУО «Средняя школа № 19 г. Орши», обладатель Гран-при VI Республиканского конкурса «Открытый урок»; Мацко А.П. – заместитель директора по учебной работе ГУО «Витебский центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», магистр педагогики; Новицкая М.В. – заместитель главы администрации Первомайского района г. Витебска, член Республиканского общественного объединения «Белая Русь»; Ульянова Т.А. – магистр педагогики, главный специалист отдела общеобразовательной подготовки управления образования Витебского облисполкома и многие другие.

За время существования факультета здесь обучались, работали и продолжают трудиться интересные люди, которые внесли неоценимый вклад в развитие современной системы образования, науки, искусства и спорта (Амасович Н.В., Ананченко Г.В., Кущина Е.А., Лауткина С.В., Минаева В.М., Орлова А.П., Петрик Л.Л., Савосина Т.П.,

Солодкова А.Ф., Солодухина М.Е., Шамшур В.В., Шанько А.Ф., Шитько В.В., Шлома В.А. и др.).

В настоящее время педагогический факультет – настоящая жемчужина в системе высшего образования Витебщины. Это один из уникальных и творческих факультетов нашего университета, где царит особая атмосфера добра и взаимопонимания, созданная талантливыми педагогами и передающаяся из поколения в поколение. Только здесь во время занятий можно услышать звуки скрипки или цимбал, а во время перерывов побродить по коридорам старинного здания, ощутив дыхание истории, ведь учебный корпус размещается в бывшем мужском духовном училище, построенном в конце XIX века.

В то же время, наш учебный корпус – это современное и эстетичное здание, располагающее всем необходимым для учёбы и досуга: прекрасными светлыми аудиториями; компьютерным классом; спортивным залом с тренажёрным оборудованием; профессиональной музыкальной студией; уютным актовым залом; благоустроенным студенческим буфетом. Достаточная материально-техническая база позволяет организовать учебно-воспитательный процесс на должном уровне.

В 2017–2018 учебном году на факультете обучается более тысячи студентов на дневной, заочной формах обучения и в магистратуре по различным педагогическим специальностям:

Дневное отделение

Начальное образование
Дошкольное образование
Олигофренопедагогика
Музыкальное искусство, ритмика и хореография коррекционной работы

Магистратура

Теория и методика обучения и воспитания (в области музыкального искусства, русского языка, коррекционной работы

Заочное отделение

Сокращённый срок обучения	**Полный срок обучения**
Музыкальное искусство, ритмика и хореография	Олигофренопедагогика
Дошкольное образование	Начальное образование
Начальное образование	Дошкольное образование

Как видно, на факультете имеется широкий спектр специальностей. Профессорско-преподавательский состав факультета не останавливается на достигнутом. В связи с этим педагогический коллектив ведёт систематическую и целенаправленную работу по открытию новых специальностей. В 2013 году осуществлён первый набор на специальность «Музыкальное искусство, ритмика и хореография». В 2017 году данная специальность успешно прошла государственную аккредитацию.

На факультете работают 3 кафедры: дошкольного и начального образования (зав. кафедрой Данич О.В. кандидат филологических наук, доцент), коррекционной работы (зав. кафедрой Бумаженко Н.И. кандидат педагогических наук, доцент), музыки (зав. кафедрой Карташёв С.А. кандидат педагогических наук, доцент). Научный потенциал достаточно высок: на кафедрах, в основном, работают квалифицированные специалисты, имеющие научные степени и ученые звания, активно занимающиеся научно-исследовательской и научно-методической работой.

Профессорско-преподавательский состав факультета – это команда профессионалов, людей с активной гражданской позицией, обладающих большим творческим потенциалом, опытом подготовки специалистов для системы образования: в том числе, 1 профессор (3%), 18 кандидатов наук (55%), доценты, магистры, в аспирантуре обучаются 6 аспирантов (18%). За последние пять лет 6 преподавателям факультета присвоены ученые звания и степени. Ведётся подготовка специалистов

высшей квалификации в аспирантуре. Студенты и преподаватели также имеют возможность повысить свою квалификацию через магистратуру.

Именно на формирование профессионально значимых качеств личности студента, его профессиональных компетенций направлена отлаженная система работы кафедр педагогического факультета, которые являются центрами научной, методической и воспитательной работы.

За последние несколько лет организация научно-исследовательской работы на факультете претерпела процесс модернизации и совершенствования. На факультете выполняются исследования по научному направлению. «Психолого-педагогические ресурсы эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса» (№ гос. регистрации 20162812, дата регистрации: 02.08.2016). Результаты исследований профессорско-преподавательского состава публикуются в ведущих журналах республики и зарубежных стран. Научные журналы «Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта», «Искусство и культура», «Современное образование Витебщины», «Journalofmodernscience» и др.

Историю педагогического факультета невозможно представить без международного сотрудничества. География международных связей с каждым годом расширяется. Факультет поддерживает устойчивые международные связи с вузами Российской Федерации, Украины, Польши, Китая.

Важнейшей инновацией педагогического факультета явилось создание филиалов кафедр в рамках Программы взаимодействия управления образования Витебского облисполкома и нашего университета. Их целевая установка такова: долгосрочное сотрудничества университета и учреждений образования в области совместного использования интеллектуальных, материальных, информационных ресурсов при проведении научно-исследовательских работ, учебно-методической деятельности по приоритетным направлениям развития образования дошкольников, школьников, подготовке студентов, аспирантов и повышении квалификации и поддержке профессиональной деятельности педагогов.

Профессорско-преподавательский состав факультета активно участвует в обеспечении образовательного процесса в институте повышения квалификации и переподготовки кадров ВГУ имени П.М. Машерова по специальностям «Дошкольное образование», «Психология», «Логопедия», «Педагогическая деятельность», «Современный иностранный язык» и др.

Сотрудниками и студентами факультета ведется целенаправленная, систематическая и содержательная профориентационная работа. Поэтому студентами факультета становятся абитуриенты, прошедшие высокий конкурсный отбор, что свидетельствует о популярности и востребованности специальностей факультета у молодёжи. В последние несколько лет наметилась положительная тенденция выбора педагогических специальностей факультета у выпускников, закончивших учреждения образования с золотой, серебряной медалью. За это время более 30 лучших выпускников общеобразовательных школ, гимназий и педагогических колледжей выбрали профессию педагога и учатся на педагогическом факультете. Здесь студенты получают достаточно разносторонние знания в различных областях. Современная система подготовки педагога предполагает практико-ориентированной подход в обучении. Учебный процесс на факультете отвечает этим требованиям. Занятия проходят не только в аудиториях, но и в филиалах кафедр функционирующих на базе лучших детских садов, школ и других учреждений г. Витебска. На их базах так же организуются различные виды учебных и производственных практик.

На факультете успешно работает студенческое научное общество. Традиционными стали кружки, объединившие студентов по научным интересам. Доброй тра-

дицией стало проведение международной научной конференции «Мир детства в современном образовательном пространстве», по материалам которой издаётся сборник статей студентов, магистрантов и аспирантов. Студенты факультета принимают активное участие в студенческих конференциях в других вузах, не только в Республики Беларусь, но и за рубежом. Лучшие работы представляются на республиканский смотр-конкурс студенческих научных работ, а их авторы становятся лауреатами, обладателями I, II, III категорий.

Студенты факультета являются победителями республиканской студенческой олимпиады по коррекционной педагогике и специальной психологии (с международным участием), Республиканского конкурса студенческих научных работ, а также занимают призовые места на международных, республиканских, областных, городских и университетских конкурсах.

На факультете уделяется постоянное внимание качеству и совершенствованию форм и методов идеологической и воспитательной работы. Самыми яркими и запоминающимися событиями студенческой жизни являются «Неделя факультета», «Хит-парад», «АРТ-осень», «Посвящение в студенты», «Визитка первокурсника» и др.

По инициативе студентов создан волонтёрский клуб «Аквамарин». Постоянно проводятся благотворительные акции, концерты в различных учреждениях образования и культуры. Его функционирование доказывает, что добровольческая деятельность представляет собой феномен, исходящий из природы людей, их естественной потребности помочь другим, объединить свои усилия с ними в создание справедливой и достойной жизни для всех членов общества. В волонтерскую деятельность вовлечены студенты всех специальностей педагогического факультета, участвуя в благотворительных акциях, концертах в учреждениях образования и культуры. Силами студентов-волонтеров осуществляется социальный проект «Каждый имеет право быть счастливым», направленный на гармонизацию эмоционально-личностной сферы детей с особенностями психофизического развития. На конкурсе-выставке социальных проектов «SOCIDEA 15» в рамках Молодежной инновационной идеи (г. Минск) вышеназванный проект получил 2 место среди 22 представленных и 3 место в конкурсе инновационных проектов молодых ученых в рамках стартап-форума ВГУ имени П.М. Машерова в 2017 году.

Студенты-волонтеры ежегодно участвуют в республиканском студенческом форуме при поддержке итальянского благотворительного фонда «Поможем им жить» и завоевывают призовые места во всех заявленных номинациях конкурса.

В свободное от занятий время студенты имеют прекрасную возможность проявить и развить свои таланты в научных кружках, творческих коллективах, спортивных секциях и волонтёрском движении. Силами преподавателей и студентов созданы разнообразные творческие коллективы: студия эстрадной песни «Шанс» (руководителей – старший преподаватель Кущина Е.А.), Народный мужской хор преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова (руководитель преподаватель Оруп Т.В.); фольклорный коллектив «Вясёлка», ансамбль скрипачей (руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Сусед-Виличинская Ю. С.); вокальная группа преподавателей «Свидание» (руководитель Сандур А.В.); танцевальный коллектив «BEINSANE» (руководитель – магистрантка Бортник А.). Творческие коллективы университета – дипломанты и лауреаты республиканских и международных конкурсов и фестивалей. Они неоднократно становились участниками Международного конкурса-фестиваля вокально-эстрадного творчества «Волшебный мир кулис», проходившего в г. Санкт-Петербурге, Международного конкурса-фестиваля «Пражский звездопад», Международного фестиваля искусств «Славянский базар в Витебске», Республиканского фестиваля художественного творчества учащейся и

студенческой молодёжи «АРТ-вакации», областного конкурса «Песні юнацтва нашых бацькоў”.

Выпускники педагогического факультета могут работать в сфере образования, культуры, науки и искусства. Многие из них стали отличниками образования, получили звание Заслуженного учителя Республики Беларусь, учёные степени и звания, награждены орденами и медалями, получили известность как деятели культуры и искусства в нашей стране и за рубежом.

Основные этапы становления и развития факультета отражены в экспозиции музея истории педагогического факультета. Открыт музей к 50-летию факультета и с тех пор стал культурно-просветительским, учебно-научным и воспитательным подразделением факультета и университета. Музей призван изучать, собирать и сохранять, экспонировать и пропагандировать всё ценное, что относится к истории педагогического факультета и университета, истории развития образования в Республике Беларусь и на Витебщине.

Сегодня педагогический факультет – это современный динамично развивающийся учебный и научный центр, готовящий специалистов-педагогов для преподавательской и научной деятельности в сфере дошкольного, начального, специального и музыкального образования Витебского региона.

В 2017 году педагогическому факультету исполняется 60 лет со дня основания. Это не только юбилейная дата, но и этап для подведения итогов и определения дальнейших перспектив. Факультет живёт, растёт, продолжает развиваться и с уверенностью смотрит в будущее.

Секция 1
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОГО, МЕТОДИЧЕСКОГО, ИНФОРМАЦИОННОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

ВАРЕНОВА Т.В.
Минск, БГПУ имени М. Танка

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Образование выполняет ряд социокультурных функций. Среди них:

- способ социализации личности и преемственности поколений;
- среда общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и техники;
- ускорение процесса развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;
- обеспечение формирования духовности в человеке и его мировоззрения, ценностных ориентаций и моральных принципов [1, с. 206].

Инклюзивное образование – международный приоритет в образовании – политика государства, направленная на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс, их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, особенности развития путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной поддержки персональных потребностей ребенка. Это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным запросам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями.

Основными направлениями государственной политики в сфере образования Республики Беларусь для лиц с особенностями психофизического развития являются:

обеспечение доступности образования лицам с ОПФР в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования;

создание специальных условий для получения образования лицами с ОПФР и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи;

создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для детей с разными стартовыми возможностями. При таком подходе выигрывают все учащиеся, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Когда педагог планирует урок, используя эту стратегию, ему не надо снижать планку, ему надо учитывать все особенности своих учеников. Задания для каждого ученика могут быть разными: кто-то может написать работу в несколько абзацев, кто-то – целое сочинение или исследование, кто-то может выполнить коллективную работу, а кто-то – сделать устный доклад. Важно понимать, что на уроке все выучат не одно и то же, а то, что отвечает их особенностям. Ученик

должен соответствовать основным требованиям и стандартам программы, но достичь этого соответствия можно разными способами и в разной степени.

На современном этапе развития системы образования в инклюзивном пространстве наиболее актуальными являются вопросы организации контроля усвоения учебного материала и разработки инструментария, обеспечивающего объективность оценки. Разнообразие форм получения образования предполагает вариативность подходов к обучению при соблюдении государственных образовательных стандартов, оптимальное сочетание теоретического и практического обучения, т.е. формирование у учащихся необходимых теоретических знаний при максимально возможном количестве умений и навыков (своего рода принцип «минимум знаний – максимум умений»).

Управление качеством образования связано с поиском новых способов стимулирования учебного труда учащихся, при этом принцип личной выгоды, набирающий силы в обучении и воспитании, определяет иные подходы. В системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего, результаты диагностирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствуют самоопределению личности, что в условиях конкурентного общества является важным побуждающим фактором.

Несмотря на различие национальных систем оценки качества образования, можно смело говорить о наличии в мире общих тенденций (стандартов, инструментов и процедур), благодаря чему появляются международные системы сертификации по итогам среднего и высшего образования. Оценка результатов образования в понимании компетентностного подхода сопровождается кардинальной заменой использовавшихся ранее диагностических методик. В ряде случаев вполне достаточно изменения методов обработки, агрегирования (совместного использования), интерпретации и применения результатов [2].

Для отслеживания качества школьного образования всё шире применяется критериально-оценочный комплекс мониторинга и уровневый подход к оценке планируемых результатов обучающихся. Согласно этому подходу за точку отсчета принимается не «идеальный образец», отсчитывая от которого «методом вычитания» и фиксируя допущенные ошибки и недочеты, формируется сегодня оценка обучающегося, а необходимый для продолжения образования и реально достигаемый большинством опорный уровень образовательных достижений, что интерпретируется как учебный успех ребенка, как исполнение им требований стандарта. Оценку индивидуальных достижений предлагается ввести «методом сложения», при котором фиксируется достижение опорного уровня и его превышение. Это позволяет поощрять продвижение обучающихся, выстраивать индивидуальные траектории движения с учетом зоны ближайшего развития.

Ключевые компетенции должны сформироваться к окончанию общеобразовательной школы и стать фундаментом для непрерывного образования в будущем. В Детальной рабочей программе Европейского Союза перечислены следующие основополагающие области основных умений: счет и чтение (фундаментальные умения); основные компетенции в математике, естественных и технических науках; иностранные языки; информационно-коммуникационные технологии и их использование; умение учиться; социальные навыки; предпринимательство; общая культура.

В Великобритании все детские достижения по каждому предмету распределены по девяти уровням (восемь стандартных плюс еще один – для экстраординарных достижений), каждый из которых соответствует ожидаемым результатам определенной ступени обучения (Key Stage). Однако ребенок вполне может показать соответствующие результаты раньше (или позже). Все образовательные результаты по предмету располагаются на единой шкале, чтобы педагог, удерживая общий вектор

продвижения ребенка в обучении, мог видеть, насколько он соответствует или опережает свою возрастную группу [3].

В Канаде стандарты образования представляют собой описание образовательных результатов: параметры и индикаторы оценки. Система оценки детских достижений дана через умения, проявляющиеся в реальном поведении, именно они и являются ориентирами для проведения оценки. Тем самым не возникает разрыва между декларируемыми задачами программы и реально действующими ориентирами. Подобный разрыв может появиться, когда ожидаемые результаты сформулированы слишком абстрактно и расплывчато, а для оценки используются определенные методики, имеющие вполне специфическую направленность.

В каждой образовательной области обозначены: общие и специфические ожидаемые результаты. Планируется, что дети к моменту окончания детского сада продемонстрируют достижения в каждой из шести областей обучения, несмотря на разный исходный уровень развития и жизненного опыта. Педагог отслеживает прогресс детей. Например, если у ребенка есть сложности в продвижении вперед, он должен выстроить обучение и оценку так, чтобы удовлетворить его образовательные потребности. Если ученик уже достиг определенных ожидаемых результатов, педагог должен предоставить ему возможности для углубления и расширения процесса обучения. Хорошо подготовленным детям с самого начала необходимо дифференцированное обучение [4].

Существуют специальные документы, фиксирующие требования к результатам общего образования. Так, в провинции Онтарио такой документ носит название «Список достижений. Классы 1–12». В этом документе образовательные результаты разделены на качественные уровни:

• знание и понимание,

• решение задач,

• использование в коммуникации, при передаче информации,

• применение в более широком контексте (при решении принципиально новых, в том числе межпредметных задач).

Образовательные достижения конкретного ученика располагаются в системе координат, одну ось которой представляют качественные уровни освоения (от знаний, умений к применению в нестандартной ситуации), а другую – количественные уровни (от полного до частичного освоения). Именно уровневый характер описания образовательных результатов позволяет дифференцированно анализировать детские достижения и становится предпосылкой для выбора программ разного уровня сложности в старшей школе. Кроме того, по каждому предмету выделяются общие для всех классов результаты и специфические для каждого года обучения. Уровневый характер стандартов создает предпосылки и для отслеживания динамики индивидуальных достижений ребенка.

Комплексная оценка проводится с целью определения права на получение образования и выявления особых образовательных потребностей в конкретных областях. Она должна охватывать все области предполагаемой инвалидности для того, чтобы данная информация могла повлиять на адаптацию программы, учебного плана и / или методические рекомендации для данного учащегося.

Целью комплексной оценки является точная идентификация возможностей и образовательных потребностей. Дифференциальный диагноз необходим для разграничения различий между нарушениями, синдромами и факторами, которые могут препятствовать успешности обучения. Для того чтобы сделать его более точным, необходимо учитывать следующие факторы:

1. Определение степени обучаемости всегда включает в себя признание исключающих факторов, а это означает, что потребности в обучении самих учащихся не связаны преимущественно с ограниченными интеллектуальными возможностями, сенсорными нарушениями, эмоциональными / социальными затруднениями, культурно-языковыми факторами или неблагоприятными условиями окружающей среды.

2. Наличие слабой успеваемости по одному или нескольким предметам является недостаточным критерием для диагностики степени обучаемости в целом.

3. Культурные и языковые различия не могут служить основанием для вынесения вердикта о необучаемости по избранной специальности.

4. Недостаточность саморегулирования поведения, невнимательность, отсутствие мотивации, импульсивность сами по себе не могут рассматриваться как трудности обучения, но они могут быть сопутствующими.

5. Учащиеся с другими особенностями (аутизм, сенсорные нарушения, эмоциональные расстройства) могут быть диагностированы как имеющие трудности в обучении.

6. За трудности в обучении можно принять выявленные внутренние индивидуальные различия в навыках и самопрезентации.

7. Поскольку результаты тестов не отражают точно уровень интеллектуальных способностей, они не могут быть основными для проведения комплексной оценки для определения наличия интеллектуальной недостаточности. Например, нарушение речи может привести к снижению результативности в интеллектуальных и некоторых других тестах. При отборе тестов и способов их обработки следует учитывать типологические особенности различных нозологических групп [3, 4].

Повсеместно актуальным является повышение объективности оценивания, выработка критериев, по которым можно было бы определить успешность обучения каждого ребенка, особенно в условиях интегрированных структур и при абилитационном образовании. Это могут быть диагностические карты, разработанные по ряду учебных предметов (математика, язык, чтение, естествознание и др.), исходя из задач обучения, и включающие наиболее значимые умения в данной области. Широко используются альтернативные виды оценок и усматривается будущее за оценками онлайн и адаптивной.

Для того, чтобы сделать приобретение основных умений доступным для каждого, включая тех, кто имеет более слабые способности, тех, у кого есть проблемы с обучением, кто нуждается в специальном образовании и специальных условиях, в учреждениях образования необходимо предусмотреть создание эффективной системы *различной поддержки обучающихся с инвалидностью*. Основными методами поддержки являются: перевод с языка жестов, помощь в чтении, ведение записей и корректура, персональные ассистенты, определенная техническая помощь, например, специально оборудованные комнаты, продление времени на выполнение контрольных работ и сдачу экзаменов, альтернативные экзамены, индивидуальные репетиторы и индивидуализированные меры поддержки, говорящие книги и книги по системе Брайля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями / Т.В. Варенова. – М.: Форум, 2017. – 272 с.

2. Поливанова, К.Н. Национальные и международные программы оценки качества образования. Учебное пособие: http://lib100.com/book/pedagogics/international_programs/

3. Comprehensive Assessment and Evaluation of Students With Learning Disabilities By: National Joint Committee on Learning Disabilitieshttp://www.ldonline.org/index.php

4. Elementary Curriculum.http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kinder.html

ГАЙДУКЕВИЧ С.Е., ХИТРЮК В.В.
Минск, БГПУ имени М. Танка

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ: ПОДХОДЫ, ОПЫТ, ОСНОВАНИЯ

Республика Беларусь в 2016 году ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов [7], определяющую в качестве основной модели образования лиц с инвалидностью, в том числе и лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), инклюзивное образование. Ратификация названного международного документа подкрепляется и принятой Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [6], а также Планом ее реализации на 2016–2020 годы. В соответствии с названными документами одним из основных отличий инклюзивного образования от интегрированного обучения и воспитания является реализация и освоение лицами с ОПФР содержания основного (а не специального) образования. В организационном плане это содержание реализуется учителем класса. Это обстоятельство определяет необходимость понимания сущности и технологии адаптации и/или модификации содержания с учетом реальных и потенциальных возможностей познавательной деятельности детей, а также разработку и умение использовать программно-методические материалы, позволяющие дифференцировать и индивидуализировать учебную деятельность учащихся на уровне содержания отдельных учебных предметов.

Совершенно очевидно, что первостепенным является обращение к дифференциации как принципу совершенствования (реформирования) системы образования, который реализует индивидуальный подход в обучении и воспитании; предполагает изменение учебных планов и программ, содержания и методов образования, темпов и сроков обучения в соответствии с потребностями, возможностями, интересами обучающихся.

Актуальность и необходимость системного исследования подходов к дифференциации содержания, определение методологических основ его уровневой организации определяется важной характеристикой инклюзивного образовательного пространства – гетерогенностью, и, как следствие, неоднородностью возможностей детей в овладении общим содержанием образования (Афанасьева Ю.А., Богданова Т.Г., Волковская Т.Н., Левченко И.Ю., Лубовский В.И., Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Яхнина Е.З. и др.). Таким образом, требующими разрешения оказываются противоречия между: необходимостью дифференциации содержания образования в условиях его инклюзивности и недостаточной представленностью научно обоснованных подходов и моделей ее организации; потребностью педагогической практики в уровневой дифференциации содержания образования как основы учета особых образовательных потребностей ребенка с ОПФР и неразработанностью и обоснованностью ее критериальных оснований, организационно-педагогических, дидактических средств и инструментов.

Понятие дифференциации содержания образования как одного из механизмов учета типологических и индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся в психолого-педагогической литературе пока не имеет общепринятого определения, трактуется исследователями по-разному. Кроме того, имеет место разночтение функциональной нагрузки этого понятия: организация образовательного процесса и коммуникации его субъектов (Ю.К. Бабанский, М.А. Мельников, Н.М. Шахмаев и др.); создание оптимальных условий развития (Е.А. Бондаревская, О.Е. Лебедев, К.Н. Мешалкина, В.И. Панов, И.С. Якиманская); оптимальное сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной организации образовательного процесса (И.М. Чередов); обеспечение вариативности содер-

жания, методов и интенсивности обучения (С.И. Зубов, Л.Н. Калашникова, Т.П. Михиевич, А.А. Попова и др.). Под уровневой дифференциацией принято понимать организацию образовательного процесса, при которой обучающиеся имеют возможность и право усваивать содержание образования на различных уровнях глубины и сложности. Уровневая дифференциация как форма «внутренней» дифференциации дает возможность каждому ученику овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях, но не ниже базового в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. Очевидным становится, что уровневая дифференциация содержания образования является инструментом обеспечения индивидуального подхода в обучении ребенка, отклика на его образовательных потребности, возможности, способности. При этом уровневая дифференциация может затрагивать как собственно содержательный аспект, определяемый образовательными результатами (знания, умения, навыки, компетенции), так и методический. Именно поэтому проблема дифференциации содержания образования является чрезвычайно важной в условиях инклюзии.

Особого внимания в аспекте уровневой организации содержания образования заслуживает уровень первой ступени общего среднего образования, поскольку именно на этапе обучения у ребенка формируется система представлений об окружающем мире, развивается мотивация, происходит становление основных навыков учебной деятельности. Именно этот период является сензитивным для приобретения знаний и умений компенсаторного характера, расширяющих возможности познавательной, а также других видов деятельности ребенка с ОПФР.

Проблема организации обучения учащихся инклюзивного класса по единой учебной программе является предметом пристального внимания отечественных и зарубежных специалистов (Варенова Т.В., Змушко А.М., Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., Лисовская Т.В., Шинкаренко В.А.) и зарубежных исследователей инклюзивного образования (Базыма Н.В., Красильникова О.А., Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Пенин Г.Н., Соколова Т.А., Шматко Н.Д., Яковлева И.М.). В исследованиях российских ученых сформулированы специальные требования к формированию жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных школах (Кукушкина О.И., Малофеев Н.Н., Никольская О.С.), разработан проект требований к результатам освоения основной образовательной программы начального образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и проект требований к условиям ее реализации (Кулакова Е.В., Соловьева Т.А., Любимов М.Л., Яхнина Е.З.). В Республике Беларусь проведена определенная работа по обновлению содержания образования детей с ОПФР с учетом инклюзивных подходов (Еленский Н.Г., Ковалец И.В., Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., Лисовская Т.В., Обухова Т.И., Сороко Е.Н., Хруль О.С., Шинкаренко В.А.). В то же время материалы публикаций названных и других авторов не определяют научно-теоретические основы адаптации и модификации содержания образования с учетом инклюзивных процессов, не дают четких ориентиров и инструкций по поводу реализации образовательных программ разных уровней основного образования в отношении детей с особенностями психофизического развития, их корреляции с программами коррекционных занятий.

В зарубежной науке и практике обозначились две основные тенденции решения задачи дифференциации содержания образования в условиях его инклюзивности: индивидуальная адаптация программы с учетом потребностей конкретного ребенка (индивидуальная образовательная программа); уровневая дифференциация основной программы (определение уровня на основе мониторинга достижений учащихся, который является узаконенной частью оценки прохождения государственной программы). Первый вариант предполагает, что содержание образования адаптируется путем создания индивидуальных образовательных программ (Алехина С.В., Самсонова Е.В. и др.).

Индивидуальная образовательная программа наряду с коррекционными занятиями включает в себя «индивидуальный учебный план», который обеспечивается за счет перераспределения учебных часов между учебными предметами, и собственно «содержание программы», отражающее задачи изучения учебных предметов, показатели достижений, перераспределение часов внутри предмета, изменение последовательности изучения тем, объема и степени сложности учебных заданий [8, с. 47]. В разделе «содержание программы» представляются только те предметы, в освоении которых ребенок с особенностями психофизического развития испытывает реальные трудности. Согласно данному варианту процесс преподавания в инклюзивном классе идет на базовом уровне, ученики объединяются в мобильные группы для усвоения основной образовательной программы и стабильные группы – для усвоения индивидуальной (адаптированной) программы [4].

Страны, обладающие значительным опытом реализации инклюзивного образования, ориентированы в основном на уровневую дифференциацию содержания учебных программ. В Великобритании государственная программа средней школы разбита на 4 «ключевые стадии», которые соотносятся с возрастом, при этом стадии 1, 2, и 3 подразделяются на 8 уровней, каждый из которых характеризуется рядом показателей, а уровни 1 и 2 разбиты на 3 подуровня – «а», «в» и «с». Подобная многоуровневая структура учебных программ позволяет максимально адаптировать образовательный процесс к разнообразным потребностям учащихся. Механизмами уровневой организации содержания образования как правило выступают изменения степени сложности и объема учебного материала, темпа и «разовой порции» его усвоения, что позволяет выделять общий, адаптированный, модифицированный и другие уровни [2]. Уровневая организация содержания образования предполагает разработку на основе базового уровня образовательной программы, так называемые, «разгруженные» уровни: адаптированный, модифицированный и другие, ориентиром для создания которых могут служить либо существующие образовательные программы специального образования, либо специально разработанные «инструменты» адаптации программ [3].

В системе среднего образования США дифференцированное обучение рассматривается как один из оптимальных условий обучения. Ключевыми принципами дифференциации учебных задач являются дифференцирование, основанное на учебном стиле или стиле «научения»; дифференцирование, основанное на «заинтересованности»; дифференцирование, основанное на «готовности (подготовленности, возможностях) учеников» [1]. Анализ литературных источников свидетельствует о том, что все школьники занимаются по одному из 10 уровней. В каждой возрастной группе может изучаться материал по изучаемому предмету разных уровней. По каждому разделу программы установлены цели обучения в соответствии с тем или иным уровнем. Как вариант стратегии «уровней обучения» в штате Филадельфия, например, используется стратегия «индивидуальных скоростей движения», где на каждом уровне ученик продвигается согласно индивидуальному темпу. В штате Калифорния используется более 20 уровней обучения, что способствует максимальному углублению дифференциации [1]. Преподавание учебных предметов с использованием уровневой дифференциации может осуществляется с помощью разнообразных форм внутришкольного группирования учащихся.

Оправдавшими себя в педагогической практике считаются следующие организационно-методические приемы и способы дифференциации: при нормативно заданном (базовом) времени выполнения задания основным составом класса сокращение/удлинение времени я в зависимости от возможностей обучающихся; увеличение/уменьшение объема и/или сложности выполняемых заданий; привлечение вспомогательного материала, облегчающего выполнение задания (опорная схема, алгоритм,

таблица, программированное задание, образец, ответ и т.д.); вариативность заданий; самостоятельный выбор обучающимся варианта задания для выполнения и др.

Таким образом, решение проблемы дифференциации содержания образования на основе его уровневой организации предполагает, во-первых, изучение и системное описание научных подходов и опыта стран ближнего и дальнего зарубежья к дифференциации содержания образования детей с ОПФР; во-вторых, разработку научного обоснования дифференциации содержания образования детей с ОПФР и оценку возможности его уровневой организации с учетом инклюзивных процессов в Республике Беларусь; в-третьих, разработку разноуровневой модели содержания образования детей с ОПФР на первой ступени общего среднего образования и ее программно-методического обеспечения с учетом инклюзивных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом / Э.А. Аксенова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm. – Дата доступа: 15.08.2017.

2. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. – М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2003. – С. 36–44.

3. Гайдукевич, С. Е. Адаптация общеобразовательных программ для детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / С.Е. Гайдукевич // Инклюзивные процессы в образовании: материалы междунар. конф., г. Минск 27–28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь; редкол. А.А. Змушко [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 55–58.

4. Гайдукевич, С.Е. Современные подходы к адаптации образовательных программ в условиях общего среднего инклюзивного образования / С.Е. Гайдукевич // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., г. Барановичи 27 апр. 2017 г. / РИО БарГУ, 2017. – С. 24–26.

5. Дуброва, Т.И. Организация уровневой дифференциации профессионального обучения / Т.И. Дуброва // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 35–39.

6. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru. – Дата доступа: 22.01.2017.

7. Концепция развития инклюзивного образования обучающихся с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Проект. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by. – 21.09.2015.

8. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Е.В. Самсонова [и др.]; отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

ГРИГОРЬЕВ Д.Н.
Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ДЕТСКИМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМ ЛАГЕРЕМ

Организация летнего отдыха и оздоровления детей является важной составляющей социальной политики Российской Федерации. Под отдыхом и оздоровлением детей в настоящих рекомендациях понимается комплекс условий и мероприятий, обеспечивающих у детей развитие творческого потенциала личности, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний, соблюдение санитарно-гигиенических и проти-

воэпидемических требований, закаливание организма, занятия физической культурой, спортом и туризмом, формирование навыков здорового образа жизни, режим питания и жизнедеятельности в экологически благоприятной среде [1].

Согласно Национальному стандарту Российской Федерации «Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления» – организациями отдыха и оздоровления детей являются организации различных форм собственности и организационно-правовых форм, «основная деятельность которых направлена на реализацию услуг по обеспечению отдыха детей и их оздоровления: детские оздоровительные лагеря (загородные детские оздоровительные лагеря, лагеря дневного и круглосуточного пребывания детей и другие), специализированные (профильные) лагеря (спортивно-оздоровительные лагеря, оборонно-спортивные лагеря, туристические лагеря, лагеря труда и отдыха, эколого-биологические лагеря, технические лагеря, краеведческие и другие лагеря), оздоровительные центры, базы и комплексы, учреждения социального обслуживания или их структурные подразделения и др.» [2].

Как следует из стандарта, объекты, работающие в сфере оказания услуг детского отдыха, могут быть представлены самыми различными формами и типами организаций. К сожалению, необходимо признать факт отсутствия каких-либо официальных документов, регламентирующих их статус и особенности функционирования. Также отсутствует единая общепризнанная и законодательно утвержденная классификация организаций детского отдыха.

Аналогичные выводы можно сделать и в результате анализа Гражданского кодекса РФ. Согласно этому документу «Организации, занимающиеся отдыхом и оздоровлением детей, могут иметь в самые различные организационно-правовые формы», а именно автономные некоммерческие организации, общественные объединения, филиалы субъектов экономической деятельности и, конечно, государственные учреждения разной формы [3].

Многообразие организационно-правовых форм организаций отдыха и оздоровления детей с одной стороны обеспечивает вариативность программ и предоставляет большие возможности по организации детского отдыха в соответствии с потребностями детей и их родителей, но в тоже время создает проблемы, связанные с управлением организациями, занимающимися отдыхом и оздоровлением детей, контролем за соблюдением ими различных стандартов и норм. Такая ситуация является с одной стороны стимулирующей, так как открывает простор для творчества в вопросах организации отдыха и оздоровления детей, позволяет реализовать различные образовательные и досуговые программы, но в тоже время она является источником организационных сложностей. Выделяют две группы причин, которые служат источником неблагополучия в сфере детского отдыха и оздоровления. К ним относят:

– *общесистемные причины* (отсутствие адекватной замены советской системы организованного детского отдыха; переход к рыночным отношениям, автономию образовательных учреждений, позволяющую им самостоятельно распоряжаться активами организации и в случае необходимости избавляться от непрофильных и неприбыльных активов – в частности детских лагерей); тяжелое финансовое положение многих предприятий, которое не предполагает поиск работодателями возможности для компенсации своим работникам затрат на отдых их детей; недостаточно высокий жизненный уровень населения не предполагающий наличие средств для отдыха детей);

– *отраслевые причины* (недостаток финансирования государственных и ведомственных лагерей; несоответствие значительного числа загородных лагерей стандартам размещения; динамика роста стоимости детской путевки в лагерь в связи с увеличением коммунальных затрат, цен на продукты питания и др.; большая потребность в квалифицированных кадрах, обусловленная сезонностью услуг и низкой заработной платы персонала; отсутствие единого федерального координацион-

ного центра, пробелы в нормативно-правовой базе (отсутствие типовых положений и программ, отсутствие единой классификации и системы аттестации детских лагерей по категориям и качеству предоставления услуг и др.).

Одним из подходов, позволяющих реализовать эффективное управление детским оздоровительным лагерем направленное на использование возможностей, обусловленных складывающейся ситуаций и нивелирование угроз является программно-целевой подход.

Первые исследования, связанные с реализацией программно-целевого подхода к управлению были опубликованы Р. Акоффом, У. Кингом, Д. Клиландом и др. Они были посвящены теоретическим и практическим вопросам организационного построения, планирования, целеполагания и контроля [4, 5].

На современном этапе научно-обоснованы и разработана методология реализации следующих аспектов реализации программно-целевого подхода в образовании: мотивационное программно-целевое управление (Ю.П. Березуцкая, Н.В. Волженина и др.), программно-целевое управление развитием инновационных процессов в образовательном пространстве региона (И.И. Калина, Л.А. Холина, Г.Н. Швецова, С.А. Репин, Т.Д. Шебеко), управление образовательными организациями на основе программно-целевого подхода (Н.П. Лаптева, С.Г. Марфин).

Программно-целевой подход направлен на решение сложных и крупных проблем за счет выработки и реализации системы включающей ряд программных мероприятий, ориентированных на цели и задачи, достижение которых направлено на решение проблемы и обеспечивает достижение необходимого результата. Методологии программно-целевого подхода опирается на теории организации, теории систем, теории оптимального управления, теории принятий решений и его сущность чаще всего выражается формулой «проблема → цель → решение → программа (план, проект) → бюджет → контроль».

С.Д. Некрасов и Д.М. Вердиев в своей работе «Основы управления школой» полагают, что основу программно-целевого подхода составляют следующие принципы управления и планирования: направленности на конечный результат, связи целей и ресурсов, комплексности, конкретности, единства территориального и отраслевого планирования [6].

Эффективность программно-целевого подхода к управлению организацией достигается при: 1) длительных горизонтах планирования, системном подходе к формированию комплекса взаимосогласованных мероприятий (и по ресурсам и по срокам) для достижения поставленных целей; 2) высокой степени прозрачности программных мероприятий, возможности оперативной и эффективной корректировки мероприятий, направленности на решение комплексных задач, стоящих перед образовательной организацией; 3) возможности достижения среднесрочного и долгосрочного социального эффекта; 4) адаптивном порядке формирования программ и ходе их реализации; обеспечении контроля за эффективностью расходования средств, выделяемых на реализацию программ.

Согласно точке зрения ученых, программно-целевой подход к управлению реализуется в соответствии с алгоритмом: 1) определение целей; 2) разработка целевых программ; 3) реализация планов, проектов и программных мероприятий; 4) выстраивание основных технологических процессов и управление ими; 5) организация контроля в соответствии с системой ключевых показателей деятельности.

Программы развития и оздоровления детей, реализуемые в детско-оздоровительном лагере должны представлять собой единую систему летнего отдыха, направленную на процесс становления личности в условиях временного по степени воспитательного воздействия, коллектива.

Реализация программно-целевого подхода к управлению детским оздоровительным лагерем предполагает реализацию следующих условий:

– наличие детально разработанной документации, в соответствии с которой работает детский оздоровительный лагерь;

– максимально эффективное использование условий размещения детского оздоровительного лагеря;

– укомплектованность детского оздоровительного лагеря необходимыми специалистами и их квалификация;

– техническое оснащение детского оздоровительного лагеря (оборудование, приборы, аппаратура, спортивное и туристическое снаряжение и т.д.), позволяющее реализовать программы развития и оздоровления детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Рекомендаций по организации деятельности загородного стационарного учреждения отдыха и оздоровления детей (отменено на основании постановления Минтруда России от 16.07.2001 N 55) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL.:http://docs.cntd.ru/document/901765768

2. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52887-2007"Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления"(утв. и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2007 г. № 565-ст) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL.:http://ryazan-kcson.narod.ru/docs/14nsgostr.pdf

3. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL.:http://base.garant.ru/10164072/

4. Акофф, Р. О целеустремленных системах / Р Акофф., Ф.Эмери. – М.: Советское радио, 1974. – 271 с.

5. Клиланд, Д. Системный анализ и целевое управление / Д. Клиланд, В. Кинг. – М.: Советское радио, 1974. – 280 с.

6. Вердиев, Д.М. Основы управления школой (Теоретические, исторические и психологические аспекты моделирования государственно-общественной системы управления образованием) / Д.М. Вердиев, С.Д. Некрасов. – Краснодар: Кубанский учебник, 2000. – 207 с.

ДОНИНА Е.Е.
Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ТРЕБОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА К ПРАВОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Новые задачи, стоящие перед современной системой образования, в современных условиях глубоких экономических и социальных преобразований, актуализируют особую значимость профессионализма менеджера образования, поскольку именно от принимаемых им решений в значительной степени зависит стратегия развитиявозглавляемой им организации и ее успех в ближайшем будущем ситуации и перспективе.

Как отмечает д. псих. н. В.С. Лазарев «управление школой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность (интегрированность) совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживание персонала и ее направленность на достижение образовательных целей развития школы» [1].

Ученый выделяет следующие специфические характеристики социального управления:

– «более трудное определение целей и задач образовательной организации в силу ее специального сервисного характера;

– отсутствие единого источника формирования политики: трудности с оценкой конечных результатов образования;

– существование особых, тесных отношений между педагогическим персоналом и обучаемыми как первичными клиентами» [1, с. 20].

Близкую точку зрения высказывают М.М. Поташник и М.А. Моисеев, также акцентируя значимость субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Они определяют управление школой как «особую деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность (интегрированность) совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы» [2, с. 24]. Ученые выделяют следующие обобщенные признаки эффективного управления образовательной системой:

1. «Управление – это деятельность субъектов, обеспечивающая целенаправленность и организованность (интегрированность) работы людей в любом учреждении.

2. Управление любой социальной организацией может быть направлено на создание, становление, функционирование и развитие этой организации.

3. Управление осуществляется с помощью четырех управленческих действий: планирования, организации, руководства и контроля.

4. Управление может быть эффективным, если оно характеризуется такими свойствами, как целенаправленность, системность, партисипативность, прогностичность, цикличность и др. и удовлетворяет ряду требований:

а) механизм управления должен соответствовать сложности объекта и возможностям субъекта;

б) имеются резервы (времени, вариантов управленческих решений и др.);

в) верно выбраны критерии;

г) имеет место хорошо развитая система обратной связи;

д) учтен человеческий фактор и др.

5. Управление в любой социальной организации может быть достаточно полно спроектировано, описано, реализовано и проанализировано через функции управления, организационную структуру и организационный механизм» [2].

Эффективная и целенаправленная управленческая деятельность руководителя образовательной организации в большой степени связана с его правовой деятельностью, учитывающей постоянные изменения законодательства и нормативно-правовой документации на федеральном и региональном уровнях, актуальность решения практических вопросов обеспечения функционирования и развития образовательных организаций. Также усиление правового аспекта деятельности руководителя образовательной организации актуализируется изменением требований к качеству образования, усложнением организационной структуры образовательных организаций, их сетевых моделей, усилением партнерских связей и т.д.

Руководитель образовательной организации, в соответствии с федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» является единоличным исполнительным органом образовательной организации, который осуществляет текущее руководство деятельностью образовательной организации, независимо от формы собственности, на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

Особенности деятельности руководителей образовательных организаций в современных условиях определяются рядом нормативно-правовых документов, одним из которых является профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации» (проект) [3].

Проблема проектирования и реализации профессиональных стандартов широко обсуждается в современном международном сообществе. Анализ современных научных публикаций по данной проблеме, также показывает, что в различных странах существуют общие подходы к пониманию социальной значимости и сущности профессиональных стандартов. Так, например, в США и большинстве стран Европы, под профессиональным стандартом понимается «подробная характеристика измеряемых требований к результатам и качеству выполнения работниками своих функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности (профессии), выраженной в терминах компетенций» [4].

В международном контексте миссия профессиональных стандартов состоит в обеспечении единых признаваемых требований к профессиональной деятельности, позволяющих поддерживать ее качество, а также разрабатывать программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации в данной области.

В основу профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» положена методика функционального анализа управленческой деятельности путем ее последовательной декомпозиции. Обобщенные трудовые функции определялись экспертами с точки зрения двух подходов: по уровням образовательных организаций (дошкольные, школьные, профессионального образования, высшего образования и дополнительного образования различных уровней) и по объектам управления (руководства): образовательная деятельность и воспитательная работа, развитие образовательной организации, ресурсы, учебно-производственная, научно-исследовательская и иная деятельность организации, а также процесс представления образовательной организации в отношениях с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями.

Рассматривая корреляцию обобщенных трудовых функций группы «А» «Руководство дошкольной образовательной организацией, общеобразовательной организацией и организацией дополнительного образования» и законодательной базы, определяющей деятельность данного типа образовательных организаций, необходимо отметить, что профессиональный стандарт формирует новые требования к менеджеру образования, в том числе и в вопросах развития его правовой компетентности, позволяющей на высоком профессиональном уровне обеспечивать юридическую грамотность в решении задач обеспечения не только качества образования, но и эффективности деятельности образовательной организации в целом.

Так, обобщенная трудовая функция «Руководство дошкольной образовательной организацией, общеобразовательной организацией, организацией дополнительного образования» предполагает наличие способности и готовности реализовывать следующие трудовые функции: руководство развитием дошкольной образовательной организации, общеобразовательной организации, организации дополнительного образования; руководство образовательной, иными уставными видами деятельности и воспитательной работой дошкольной образовательной организации, общеобразовательной организации, организации дополнительного образования; управление ресурсами дошкольной образовательной организации, общеобразовательной организации, организации дополнительного образования; представление дошкольной образовательной организации, общеобразовательной организации, организации дополнительного образования в отношениях с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями, реализация которых невозможна без профессиональных навыков применения законодательной базы в образовании: Всеобщей декларации прав человека; Конвенции о правах ребенка**;** Конституции РФ; Закона «Об образовании в Российской Федерации»; Трудового и гражданского кодексов РФ и т.д. Поэтому требования професси-

онального стандарта «Руководитель образовательной организации» предполагают наличие у него высокого уровня правовой компетентности, глубоких знаний законодательства и действующих нормативно-правовых документов, умений и навыков их использования при управлении образовательными организациями.

Таким образом, формирование правовой компетентности руководителей образовательных организаций можно рассматривать в качестве одного из приоритетных направлений реализации профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Управление школой. Теоретические основы и методы: учеб.пособие / под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социал. и экон. исследований, 1997 – 336 с.

2. Поташник, М.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая шк., 1997. – 350 с.

3. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении проекта профессионального стандарта» «Руководитель образовательной организации» (подготовлен Минтрудом России 23.06.2016) Электронный ресурс]: режим доступа URL.: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56574265/

4. Пояснительная записка к проекту профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL.: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2017/02/

ЛУКАШЕНЯ З.В.
Барановичи, БарГУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСАЛТИНГА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА

Третьему тысячелетию в преобразованиях мирового сообщества характерна тенденция повыдвижению для организаций любой сферы деятельности в качестве одной из приоритетных задач необходимости ее инновационного развития. Сфера образования в этой тенденции не является исключением. Сложившаяся социально-экономическая ситуация предполагает поиск новых и неиспользованных возможностей в аргументации научных проблем при реализации принципиально новой концепции образования, для которой характерно использование диалогических, индивидуализированных, продуктивно-творческих образовательных моделей. Многие из них до сих пор используются и развиваются главным образом эмпирически и повышение их наукоёмкости настоятельно требует существеннойтеоретизации. В этой связи является целесообразным чтобы стратегия функционирования высшего учебного заведения носила лидирующий, наступательный инновационный характер.

Феномен инноваций достаточно подробно проанализирован М.С. Бургиным, В.И. Загвязинским, М.В. Клариным, И.А. Колесниковой, С.Д. Поляковым, М.М. Поташником, В.А. Сластёниным, Н.Р. Юсуфбековой и др.

Для педагогической деятельности инновации характерны как результат научных поисков, обобщение передового опыта отдельных педагогов и целых коллективов. Коллектив образовательного учреждения высшей профессиональной школы нами трактуется как организационная система «высшее учебное заведение», включающая в себя иерархию таких подсистем как: конкретное структурное подразделение вуза (факультет, кафедра, служба и др.), профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза, профессиональная подготовка будущего специалиста.

В соответствии с мнением учёных, инновационность относительна и субъективна: то, что является новизной для конкретной культурно-педагогической ситуации может уже давно существовать в контексте мировой педагогической культуры [1, с. 61–62].

Понятие «*инновация*» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу *инновация* означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [2, с. 544].

Педагогическая инновация – это нововведение в педагогическую деятельность, предполагающее изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности [3, с. 198].

Инновация в нашем исследовании рассматривается как целенаправленное изменение, вносящее в организационную систему «высшее учебное заведение» стабильные элементы новшеств, вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

Под *инновационными развитием вуза*нами понимается целенаправленный процесс качественных изменений организационной системы «высшее учебное заведение», предпосылкой, условием и содержанием которого выступают нововведения (процедуры создания и использования прогностично-прогрессивного новшества), обеспечивающие оптимально устойчивое системно-целостное продуктивное функционирование данной системы.

В качестве механизма, 1) стимулирующего инициацию прогрессивных на конкретный момент общественного развития новшеств, 2) организующего разработку проекта и программы их внедрения в процесс функционирования вуза и 3) осуществляющим сопровождение этого внедрения нами предлагается консалтинг как педагогическая технология инновационного развития (ПТИР) вуза.

Консалтинг как ПТИР вуза нами трактуется как научно обоснованная доступная для воспроизведения и тиражирования система совместных действий, операций и коммуникаций *консалтера* и клиента, гарантирующая разработку проекта инновационного развития вуза, который реализуется в режиме управляемости, благодаря учету человеческих и технических ресурсов [4, с. 23].

Технологическиеэтапы осуществления консалтинга как ПТИР вуза по разработке стратегии его инновационного развития нами предлагаются в следующей последовательности его осуществления:

Стимулирование инициирования новшеств на уровне функционирования подсистем «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза», «профессиональная подготовка будущего специалиста». На данном этапе предлагается совмещение режимов «офлайн» и «онлайн» процессно-обучающего консалтинга, который реализуется как консалтинговое событие, включающее в себя мероприятия обучающего и игротехнического характера. Результатом данного этапа является заполнение каждым участником консалтинга матрицы SWOT-анализа по сущностным характеристикам предложенного новшества. В процессе специально организованных консалтинговых мероприятий осуществляется их оценка по принятым критериям инновационности, которые будут охарактеризованы ниже.

Следующим технологическим этапом консалтинга как ПТИР вуза является согласование предложенных «снизу» инициатив на уровне функционированияподсистем «конкретное структурное подразделение вуза». В «офлайн» режиме рассматривается поступившая «снизу» сводная матрица SWOT-анализа, на основании которой создается матрица возможностей и разрабатываются цели проекта стратегического развития структурного подразделения и вуза. К главным компонентам про-

цесса стратегического проектирования необходимо отнести цели развития организационной системы «высшее учебное заведение», анализ внешней и внутренней среды вуза, выбор стратегии развития на уровне каждого структурного подразделения и организации в целом в соответствии с ее сильными и слабыми сторонами, внешними обстоятельствами и благоприятными возможностями и т.п. [5, с. 122–134]. Данные этого этапа консалтинга как ПТИР вуза используются для разработки (или коррекции) стратегии организационного развития вуза.

Следующийтехнологическим этапом консалтинга как ПТИР вуза предполагает установление коммуникации между уровнями управления в целях обеспечения оперативной реальности и содержательности стратегии через снятие неопределенности задач для исполнителей. Он реализуется в дистанционном режиме, что позволяет участвовать в стратегическом проектировании всех сотрудников клиентской организации (вуза). Матрица SWOT-анализа и матрица возможностей могут быть размещены в созданной для разработки стратегического проекта информационной сети и доступны для всех участников консалтингакак ПТИР вуза. Там же размещается проект стратегии организационного развития вуза. Стратегия не выбирает конкретных целей, она лишь задаёт правила, по которым цели проектируются, чтобы быть достижимыми. Продолжительность данного этапа непредсказуема, так как чередование заимствованных нами из экономики способов прогнозирования «top – downforecastingapproach» («сверху - вниз») и «bottom - upforecastingapproach» («снизу – вверх») осуществляется до момента консенсуса всех участников консалтинга. Об этом свидетельствуют факты «обнаружения» клиентами уровня подсистем «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста» собственных инициированных новшеств в содержании проекта стратегии инновационного развития вуза. Таким образом, гарантируется, что при внедрении этого проекта в процесс функционирования вуза он не встретит сопротивления со стороны специалистов (в т.ч., будущих), так как они чувствуют себя сопричастными к целям и результатам инновационного развития вуза, в пространстве которого они компетентны выстроить траекторию своего профессионально-личностного развития. Этому, безусловно, способствует участие специалистов (в т.ч., будущих) вуза в консалтинговых мероприятиях – факт, подтвержденный результатами социологического опроса.

Считаем необходимым признать, что единых критериев определения инновационности конкретного педагогического явления на данный момент не выработано. Мы посчитали целесообразным их экстраполяцию в педагогику профессиональной подготовки из социологии. Обусловлено это тем, что состояние и перспективы инновационных изменений в вузе зависят в значительной мере от инновационной компетентности кадров и от их готовности к участию в инновационном развитии образовательного учреждения.

В частности, по мнению исследователей, «С помощью социологических методов можно выявить особенности восприятия инновационных процессов их участниками, уровень их компетентности в сфере инноватики, степень инновационной готовности, типичные модели инновационного поведения, под которым понимается система внешне наблюдаемых поступков работников, проявляющихся в процессе участия в разработке и внедрении нововведений» [6, с. 58].

При осуществлении опытно-экспериментальной работы по проблеме исследования консалтинга как ПТИР вуза для выявления признаков инновационных изменений мы использовали следующие критерии:

– *индекс инновационной компетентности* участников консалтинговых событий, который базируется на данных самоэкспертизы и раскрывает числовое значе-

ние самооценки экспертом уровня своих теоретических знаний и практического опыта в инновационном развитии вуза, а также прогностических способностей в этом направлении; показатель индекса высчитывается как среднее арифметическое этих экспертных данных [7, с. 498];

– *индекс инновационной восприимчивости к нововведениям*, который представляет собой социологическую категорию, совокупнораскрывающую объективное положение специалиста вуза в процессе инновационного развития вуза и его субъективный взгляд на этот процесс; показатель индексаможет варьироваться от однозначно положительного до безусловно отрицательного и рассчитывается на основе опросника Т.С. Соловьевой [8, с. 56–64];

– *индекс уровня инновационной активности* специалиста вуза (в т.ч. будущего), который характеризуется частотой применения инновационных умений и навыков. По результатам опытно-экспериментальной работы в перечень таковых нами включены следующие: проектирование программы развития инноваций, исследование условий реализации инноваций, проведение системного анализа процесса внедрения инноваций, ресурсное обеспечение инноваций, информационно-аналитическое сопровождение инновационного процесса, рефлексивный анализ формирующегося опыта. Для определения этого индекса мы используем опросник диагностики успешности учителя Морозовой Т.В. [9, с. 27–42];

– *индекс готовности к освоению новшеств*, который является сложной динамической характеристикой сознания и практической деятельности; формой готовности исследователи считают установку, как состояние самого целостного субъекта (Д.Н. Узнадзе) и мотивы самореализации (Ф.Р. Султанова). Данный индекс нами рассчитывается по адаптированной диагнгостике развития личности и малых групп [10, с. 426-433.].

Консалтинговое сопровождение процесса разработки стратегии инновационного развития вуза предполагает осуществление на альтернативной основе (с учетом вероятностного профиля и оценки рисков) анализа эффективности предлагаемых новшеств по представленным выше критериям. Совокупность управленческих решений, отражающих лучший вариант по реализации стратегии инновационного развитиявуза в конкретных социально-экономических условиях его функционирования, выявляется в процессе консалтинга как ПТИР, в ходе которого новшество реализуется от идеи до конкретного, реализуемого на практике продукта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики [Текст] / И.А. Колесникова. – 2-е изд., доп. и перераб.. – СПб., «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2001. – 286 с.

2. Сластёнин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – 7-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 576 с.

3. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст] / Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово. – 2005. – 720 с.

4. Лукашеня, З.В. Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения / З.В. Лукашеня // Гуманитарные технологии в современном мире: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25–27 мая 2017 г.) / Рос. акад.нар.хоз-ва и гос.службы при Президенте РФ. Западный филиал; составитель Л.М. Гончарова. – Калининград: ФГУП «ИиТ газеты «Страж Балтики» Минобороны России», 2017. – С. 22–24.

5. Лукашеня, З.В. Управление функционированием вуза в режиме организационного развития посредством реализации его консалтинговой функции / З.В. Лукашеня // Совре-

менная высшая школа: инновационный аспект. Научный журнал. – Т. 8. – 2016. – № 3. – С. 122–134.

6. Сегедина, Н.Н. Управление инновационными процессами в региональной системе образования [Текст]: дис. … канд. социол. наук. 22.00.08 / Н.Н. Сегедина. – Белгород, 2006. – 197 с.

7. Добреньков, В.И. Методы социологического исследования [Текст]: учебник / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 768 с.

8. Соловьева, Т.С. Диагностика инновационного потенциала педагогического коллектива / Т.С. Соловьева // Справочник заместителя директора школы. – 2008. – № 1. – С. 56–64.

9. Диагностика успешности учителя [Текст]: сб. метод. материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений: руководителям школ / авт.-сост. Т.В. Морозова. – изд. 2-е, испр., доп. – М.:, 2001 г. – 94 с.

10. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагнгостика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

МАРЧЁНОК И.А.
Минск, Средняя школа № 142 г. Минска

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЭКЗАМЕНУ ПО ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ ЗА КУРС ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, «итоговая аттестация по завершении обучения и воспитания на III ступени общего среднего образования выражается в выставлении результирующих отметок по учебным предметам» [1, с. 236]. Таким образом, участие учащихся в экзаменационной компании – закономерный и узаконенный этап их обучения. В школах нашей страны уже с 2014/2015 учебного года в качестве экзамена определен такой достаточно сложный учебный предмет, как история Беларуси. Поэтому было решено создать и внедрить в образовательный процесс электронный образовательный ресурс «Экзамен по истории Беларуси на успешно», позволяющий эффективно вести подготовку к выпускному экзамену.

Материал и методы. *Материалом* послужили дидактические разработки, специально созданные автором статьи и рассмотренные на заседаниях школьного методического объединения учителей гуманитарного цикла. В качестве основных *методов* были использованы анализ методической литературы, анкетирование, опрос, беседа, статистическая обработка данных.

Результаты и их обсуждение. Создание электронного образовательного ресурса «Экзамен по истории Беларуси на успешно» было осуществлено в течение одного учебного года в рамках реализации проекта силами автора статьи и учащихся 10–11 классов.

ЭОР представлен в головном компьютере школьного учебного кабинета истории в виде структурных формул, которые строятся следующим образом:

– имеют естественную структуру: главы, параграфы, пункты и т.д. В тексте ЭОР мы выделили структурные единицы, например: понятия, задачи, вопросы, гипотезы и т.п. Набор таких структурных единиц определяется особенностями учебного предмета «История Беларуси». В свою очередь, каждая структурная единица получает свое название и номер, состоящий из трех чисел, разделенных точками. Например, «5.23.6. Как была образована БССР». Первое число показывает номер главы, второе – номер параграфа, а третье – номер собственно структурной единицы

внутри соответствующего параграфа. Внутри структурной единицы выделяют содержание, обоснование, рисунок. В нашем случае это историческое место, историческое время, историческое действие;

– затем устанавливаются связи между выделенными структурными единицами. Если структурные единицы связаны внутри одного параграфа, то их взаимосвязь показывается графически в виде горизонтальных и вертикальных линий, идущих сверху вниз от одной структурной единицы к другой, логически из нее вытекающей. Таким образом, выстраивается иерархия структурных единиц соответствующего параграфа. Если же логические связи объединяют структурные единицы из разных параграфов, то используется система ссылок: слева от структурной единицы указываются номера структурных единиц, которые используются при ее изложении, а справа – номера тех структурных единиц, при изложении которых в дальнейшем будет использоваться данная структурная единица.

При проектировании ЭОР решили, что он будет состоять из основных пяти предметных блоков, таких как:

– главная (оглавление, инструкция по использованию);
– теоретический материал;
– практический материал;
– тестовые работы;
– презентации и электронные учебники.

С целью систематизации материала ЭОР, а в дальнейшем для осуществления тематического контроля в состав электронного ресурса нами были добавлены обобщающие параграфы по каждой главе, в которых была представлена в сжатом виде структура содержания главы.

Кроме этого, на базе ЭОР мы разработали тестовые системы контроля по каждому параграфу и каждой структурной единице. С помощью созданных нами тестов учитель может исследовать степень подготовленности школьников в различных направлениях:

– усвоение понятий и обобщений по учебному предмету;
– сформированность умений и навыков работы с текстом, иллюстрациями, картами, схемами, таблицами, алгоритмами.

Тесты составлялись с учетом последовательности изучения темы и формирования умения в пределах темы, что позволяет выяснить, на каком этапе обучения происходит сбой в их усвоении.

Работают обучающиеся индивидуально, а после сбора и обработки полученных результатов компьютером заполняется таблица на каждого отдельного учащегося и в целом на класс. Этот режим превращает электронную модель в контролирующую систему, отличающуюся валидностью и объективностью оценок знаний учащихся, позволяет осуществлять мониторинг уровня обученности. После окончания тестирования информация «запоминается», и по запросу педагога сообщается результат по каждому обучающемуся.

Тесты являются экономной, целенаправленной и индивидуальной формой контроля. С их помощью выявляются пробелы в знаниях, проверяется, насколько осознанно учащиеся владеют теоретическим материалом, как умеют применять его на практике. Это позволяет учителю в наиболее благоприятное время внести необходимые коррективы в дальнейшую работу с тем или иным учеником либо классом в целом.

Дизайн ЭОР за неимением возможности привлечь профессионального художника осуществлялся самим автором работы и его учащимися. В графическом редакторе осуществлялась разработка внешнего вида ЭОР (главной страницы и ключевых страниц), создание индивидуальной графики, выбор цветового и шрифтового реше-

ния. Также производилась оптимизация графики для каждой страницы, с учетом которой максимальное качество изображения должно сохраняться при минимальном размере файла.

ЭОР может быть использован непосредственно в работе с учащимися на уроках для изучения нового материала, организации самостоятельной работы, повторения и обобщения знаний, а также для самостоятельных занятий, ликвидации пробелов во внеурочное время.

Работа со структурной формулой каждой главы ЭОР позволяет оживить процесс обучения, повышает интерес учащихся к предмету, способствует развитию логики мышления. Решается проблема сотрудничества педагога и учащегося, материал усваивается как система. Надо отметить, что работа со структурной формулой не исключает традиционных на уроке доски, мела, рабочей тетради, но работа ученика в значительной степени становится самостоятельной. В отведенный промежуток времени он планирует работу по отдельным структурным единицам так, как считает для себя нужным, при этом главное – быть готовым к контролю, т.е. выполнить соответствующий тест.

Несомненны возможности ЭОР для развития пространственного воображения учащихся. К сожалению, современные учебники истории по причине немногочисленности иллюстрационного материала этому способствуют в малой степени. Пространственное воображение – это умение мысленно моделировать и "представлять" различные проекты или конструкции, видеть их внутренним зрением в цвете и деталях. Образы, которыми оперирует человек, не ограничиваются воспроизведением непосредственно воспринятого, услышанного на уроке. Перед человеком в образах может предстать и то, чего он непосредственно не воспринимал, и то, чего вообще не было, и даже то, чего в такой именно конкретной форме в действительности и быть не может. Таким образом, не всякий процесс, протекающий в образах, может быть понят как процесс воспроизведения. Собственно, каждый образ является в какой-то мере и воспроизведением – хотя бы и очень отдаленным, опосредованным, видоизмененным – и преобразованием действительного. Эти две тенденции воспроизведения и преобразования, данные всегда в некотором единстве, вместе с тем в своей противоположности расходятся друг с другом. И если воспроизведение является основной характеристикой памяти, то преобразование становится основной характеристикой воображения. Таким образом, создавая условия для развития пространственного воображения учащихся, ЭОР способствует творчеству учащихся.

Отметим, что электронная модель ЭОР открыта для развития: она является основой, к которой педагог может добавлять разнообразные обучающие и контролирующие программы по разделам школьного учебника.

ЭОР может быть с успехом использован при организации проблемного обучения в рамках подготовки учащихся к экзамену по истории Беларуси. При этом возможно использовать различные приемы создания проблемной ситуации:

– учитель одновременно предъявляет классу противоречивые факты, научные теории или взаимоисключающие точки зрения, опираясь на иллюстрационный материал, предложенный в качестве дополнения к каждой тематической каждой структурной единице. В этом случае чаще всего учебная проблема возникает не в виде темы урока, а в виде вопроса, из ответа на который вытекает тема урока. После поиска решения, который завершится «открытием» нового знания, необходимо вернуться к учебной проблеме, ответить на поставленный вопрос и дать учащимся задание на формулирование темы урока;

– учитель сталкивает разные мнения самих учащихся, а не предъявляет им чьи-то точки зрения. Учащимся предлагается вопрос или практическое задание на

новый материал. Возникший в результате разброс мнений обычно вызывает реакцию удивления;

– сначала учитель обнажает житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием на «ошибку», а затем сообщением, экспериментом или наглядностью предъявляет научный факт.

Заключение. Основой современной образовательной системы является высококачественная и высокотехнологическая информационно-образовательная среда. Ее развитие посредством создания и использования ЭОР позволяет учреждению образования коренным образом модернизировать образовательный процесс и осуществить прорыв к открытой образовательной системе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.

НИКИТИНА А.И., ИЗОТОВА Н.Ю.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОНЯТИЕ КОНТРОЛЯ И ЕГО ФУНКЦИИ В ОБУЧЕНИИ

Обучение не может быть полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается учащимися материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач. Контроль знаний и умений – один из важнейших элементов учебного процесса, основное назначение которого заключается в том, чтобы установить «обратную связь» для оценки динамики усвоения учебного материала, действительного уровня владения системой знаний, умений и навыков.

Педагогический контроль – это система научно-обоснованной проверки результатов образования и воспитания учащихся. Являясь важной частью процесса обучения учащихся, контроль сам по себе не отменяет и не заменяет каких-либо методов обучения и воспитания; он всего лишь помогает выявить достижения и недостатки. В более узком значении, применительно к процессу обучения учащихся, контроль означает выявление, измерение, оценку знаний, умений и навыков; он представляет взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность учителя и учащихся [3, с. 112–115].

В научно-методической литературе представлены такие основные требования контроля, как планомерность и систематичность, объективность, всесторонность и индивидуальность.

Педагогический контроль выполняет целый ряд функций в педагогическом процессе: диагностическую, проверочную, обучающую, развивающую, воспитательную, и др. Знание и понимание функций контроля помогает учителю грамотно, с меньшей затратой времени и сил планировать и проводить контрольные мероприятия, достигать должного эффекта, при этом важно, чтобы контроль знаний учащихся отвечал общедидактическим требованиям и выполнял также учетную, контрольно-корректирующую функции [2, с. 85–88].

Педагогическая диагностика – это важнейшая часть научной системы педагогического контроля, которая непосредственно связана с процессом выявления уровня знаний, умений, навыков, воспитанности. Диагностическая функция состоит в том, что учитель может не только проконтролировать уровень знаний и умений

учащихся, но еще и выяснить причины обнаруженных пробелов, чтобы впоследствии их устранить.

Проверочная функция констатирует результаты и оценку учебной деятельности отдельных учащихся, состояние учебно-воспитательной работы всего образовательного учреждения; подсказывают меры, необходимые для ее совершенствования.

Обучающая функция реализуется в ходе выполнения контрольных заданий на этапах повторения и закрепления, совершенствования приобретенных ранее знаний путем их уточнения и дополнений, переосмысления и обобщения пройденного материала, использования знаний в практической деятельности. В процессе проверки состояния знаний, умений и навыков учащихся происходит повторение материала, учитель акцентирует внимание на главных вопросах и важнейших мировоззренческих идеях курса, указывает на типичные ошибки, что способствует углублению знаний учащихся.

Развивающая функция способствует развитию личности учащегося, формированию его познавательных способностей, так как в этом процессе происходит напряжение умственной деятельности: работа внимания, памяти, мышления, воображения, требует воспроизводства усвоенного, переработать и систематизировать имеющиеся знания, делать выводы, обобщения, приводить доказательства, что эффективно содействует развитию обучаемого.

Сущность развивающей функции проверки ученые видят в том, что при выполнении контрольных заданий учащиеся совершенствуют и систематизируют полученные знания.

Воспитательная функция затрагивает эмоциональную сферу личности, дисциплинирует учащегося, воспитывает у него чувство ответственности за свою работу, приучает к систематическому учебному труду, стимулирует регулярную активную учебную деятельность, серьезное и добросовестное отношение к ней

Процесс и результат важны для совершенствования работы самого учителя, позволяет оценить методы преподавания, увидеть его сильные и слабые стороны, выбрать оптимальные варианты обучающей деятельности.

Центральным организующим моментом педагогического процесса является активизация, под которой понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование такого содержания, форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, активности, творческой самостоятельности учащийся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике.

Контрольно-корректирующая функция обеспечивает обратную связь «учитель «ученик», необходимую для внесения учителем коррективов в методику обучения, некоторого перераспределения учебного времени между различными вопросами темы, вызываемых недочетами в знаниях школьников, уровнем подготовки класса.

Функции контрольного этапа должны отвечать задачам контроля, определяемым учителем для каждого этапа учебного процесса. Определив задачу, как лишь диагностирование знаний и умений учащихся, полученных ими в течение изучения данной темы (цикла знаний), можно сделать вывод о том, что функциями контроля должны быть контролирующая и ориентирующая.

В условиях модернизации образования, постоянного прогресса в развитии методики учеными-методистами выделены и охарактеризованы дополнительные функции контроля, которые имеют немаловажное значение.

Социальная функция проявляется в требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки ученика. Образованность в данном случае используется как широкое понятие, включающее в себя возрастной уровень развития, воспитания и

осведомленности школьника, сформированности его познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности.

В ходе контроля проверяется соответствие достигнутых учащимися ЗУН установленным государством стандартом, а оценка выражает реакцию на степень и качество этого соответствия.

Образовательная функция определяет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным результатом усвоения учащимися учебного материала.

Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки создает определенный эмоциональную реакцию ученика. Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, записать в разряд «отстающих», усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками [1, с. 100–102].

Реализация этой важнейшей функции при проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоциональной реакции школьника (радовать вместе с ним, огорчаться вместе с ним) и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные результаты могут быть изменены к лучшему. Это положение соотносится с одним из главных законов педагогики: школьник должен учиться на успехе. Ситуация успеха и эмоционального благополучия - предпосылки того, что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения.

Информационная функция является основой диагноза планирования и прогнозирования. Главная ее особенность - возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса как со стороны ведущего этот процесс, так и со стороны ведомого.

Функция управления очень важна для самоконтроля учащегося, его умения анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога. Учителю функция управления помогает выявить пробелы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности («что я делаю не так…», «что нужно сделать чтобы…») и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса.

К настоящему времени в школьной практике сложились две основные формы контроля: устный опрос и письменная работа. Каждая из них, имея определенные положительные стороны, обладает и целым рядом существенных недостатков. Свободной от этих недостатков является форма контроля в виде тестов.

В учебниках по русскому языку (2–4 классы) авторами предлагаются только тестовые задания, которые оформлены в форме упражнений. Несмотря на большое число методических рекомендаций по русскому языку для начальных классов, адресованных учителям, многие из них испытывают большие трудности в организации контроля усвоения знаний учащихся. Наблюдается формальное применение средств и методов проверки, в ряде случаев субъективизм в оценке знаний учащихся, преуменьшение обучающей роли проверки. Учащиеся недостаточно привлекаются к оценочной деятельности, вследствие чего нарушается формирование навыка самоконтроля. Ограничение применения разнообразных форм, методов и средств контроля снижает возможности выявления результатов обучения, реализации основных функций проверки.

Таким образом, правильно организованный контроль и оценка снимают у школьников страх перед контрольными работами, снижают уровень тревожности, формируют правильные целевые установки, ориентируют на самостоятельность и самоконтроль. Оперативно проверив работы, учитель сможет своевременно откорректировать изложение материала следующего урока, уделив больше внимания сла-

бо усвоенным разделам. Кроме этого, система тестовых заданий позволяет избавиться от психологических проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А.Н. Майоров. – М.: Народное образование, 2000. – 352 с.

2. Михайлычев, Е.А. Дидактическая тестология / Е.А. Михалычев. – М.: Народное образование, 2001. – 232 с.

3. Якунин, В.А. Педагогическая психология: Учеб. Пособие / В.А. Якунин. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 348 с.

ОГЕЙКО В.Г.
Минск, Средняя школа № 142 г. Минска

ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

В ракурсе требований современного общества к образовательной деятельности [1] актуальным является организация Школы управления рисками (далее – ШУР) как средства повышения конкурентноспособности педагогических работников, т.е. инструмента педагогического менеджмента. Данное педагогическое сообщество позволяет установить результативную взаимосвязь между руководителем и работниками управленческого аппарата в рамках сформированной функциональной команды, даёт возможность их активного взаимодействия с разными функциональными подразделениями. Создаётся равномерная нагрузка на руководителей всех уровней управления путём делегирования полномочий от высшего звена к среднему с сохранением единства координации и контроля ключевых решений на высшем уровне. Это способствует повышению личной ответственности каждого руководителя (директора, его заместителя, руководителя ШУР) как за порученное ему в целом задание, так и за отдельные этапы его выполнения, приводит к более гибкому и оперативному реагированию педагогических работников на изменения внешней среды.

Материал и методы. *Материалом* послужили микроисследования, специально разработанные автором статьи и рассмотренные на заседаниях педагогических советов. В качестве основных *методов* были использованы анализ методической литературы, анкетирование, опрос, беседа, статистическая обработка данных.

Результаты и их обсуждение. Особенностью ШУР среди других педагогических сообществ является специфическая область деятельности – рисковые ситуации в образовательной системе конкретного учреждения образования, т.е. события или условия, которые в случае возникновения имеют позитивное либо негативное воздействие на деятельность школы, могут привести к приобретениям или потерям различного рода. В частности, рисками являются перегруженность годового планирования тематическим и другими видами контроля; слабый уровень инициативности руководителей методических формирований в разработке планов и оформлении документации; дублирование функций различных формирований и др. Все рисковые ситуации систематизированы по следующим областям: кадровый состав методической службы школы; структура методической службы, методических формирований; планирование деятельности и оформление документации; осуществление ра-

боты с педагогическими кадрами; ресурсное обеспечение деятельности методической службы.

Члены ШУР принимают непосредственное участие в проведении риск-диагностики (заместитель директора по учебной работе, руководители методических объединений, педагог-психолог) согласно её ключевым этапам:

1) выявление рисковых ситуаций и оценка вероятности их реализации, масштаба последствий;

2) выбор методов и инструментов управления выявленными рисками;

3) разработка риск-карт с целью снижения вероятности реализации рисковых ситуаций;

4) подготовка методических рекомендаций по внедрению системы методической работы в области разрешения рисковых ситуаций;

5) реализация планов риск-карт в деятельности методической службы;

6) оценка предварительных результатов и корректировка риск-карт, которые осуществляются в результате годового анализа деятельности методической службы;

7) итоговая оценка достигнутых в ходе осуществления риск-диагностики результатов по повышению результативности работы с педагогическими кадрами.

Специфическая область деятельности ШУР требует от её членов разработки и внедрения оригинальных методов и приёмов управления рисковыми ситуациями. Среди них выделим метод отказа (отказ от чрезмерно рисковой деятельности), метод снижения (уменьшение влияния рисковых ситуаций), метод принятия (формирование резервов или запасов), метод выбора (выбор ресурсов в результате ситуации конкуренции) и др. Применение данных методов позволяет вовлечь педагогических работников в активную методическую и образовательную деятельность. Например, с целью недопущения излишнего дробления структуры методической службы на отдельные формирования, нарушения иерархичности в их деятельности используется диверсификация (расширение соподчинительных связей методических формирований через активизацию сотрудничества с другими службами школы). Сотрудничество осуществляется со службой СППС – психологические тренинги «Развитие моей личности», «Дискуссия в ролях друг друга», семинары «Осознание профессиональных страхов и пути их преодоления», «Осознание профессиональных мотивов», консультации «Как избежать конфликтов с собой и другими?», «Трудная ситуация на уроке и ваш выход из неё»; с библиотечной службой – подготовка тематических выставок литературы, презентация новинок к заседаниям методических объединений, педагогического совета;с педагогами-организаторами и руководителями ДиМОО – презентация передового опыта, творческое сопровождение заседаний методического, педагогического советов и др. Применение метода принятия связано с расширением сети методических формирований за счёт педагогической мастерской, лаборатории, студии и др. Несомненную значимость для управления рисками в области структуры методической службы имеет такой традиционный и активно используемый метод, как профилактика: анализ результативности работы каждого методического формирования с целью выявления его значимости для развития учреждения образования – ежегодно в конце учебного года. При этом используются элементы рейтинговой системы оценки.

Положение и занятия ШУР определяют не только конкретную деятельность по управлению рисковыми ситуациями, но и содержание системы обучения педагогов в области использования риск-диагностики для повышения результативности работы с педагогическими кадрами.

Свою работу ШУР организует в соответствии с планом работы на год, рассмотренным на заседании педагогического совета и утверждённым директором школы.

Занятия ШУР проводятся не реже одного раза в месяц, имеют теоретическую и практическую части. Перед каждым занятием проводятся индивидуальные и групповые консультации педагогических работников, принимающих участие в практической разработке тех или иных аспектов проведения риск-диагностики. Затем разрабатываются рекомендации.

Основные вопросы, которые рассматриваются на занятиях:

– актуальность, предмет и задачи педагогической и риск-диагностик;
– риск-диагностика в деятельности методической службы школы;
– основные функции риск-диагностики;
– объекты риск-диагностики;
– общие принципы исследования педагогических явлений;
– организационно-педагогические требования к проведению диагностических процедур и др.

Организационно-методическое сопровождение занятий школы осуществляют руководитель и проблемная группа учителей, исполнителями являются все работники педагогического коллектива школы.

Результативность деятельности ШУР наиболее эффективно будет проходить в том случае, если:

– а) одновременно с формированием в сознании педагогов положительного восприятия понятия «риск-диагностика» создаётся механизм её реализации, отражённый в политике учреждения образования по переводу системы работы с педагогами на менеджментные условия;
– б) в процессе распространения знаний о рисковых ситуациях и путях управления ими охватывается максимальное количество специалистов в сфере методической деятельности.

Таким образом, использование риск-диагностики в повышении результативности работы с педагогическими кадрами будет проходить как за счёт передаваемого содержания, так и посредством практического опыта и будет осуществляться на всех уровнях образовательной системы. В связи с этим были сформулированы требования к педагогическим умениям членов ШУР в использовании риск-диагностики:

– прогностические (формулировать ближние и дальние цели риск-диагностики);
– организаторские (организовывать деятельность педагогических работников, направленную на осознание рисковых ситуаций и осуществление деятельности по минимизации их последствий, уметь рационально и творчески распределять время педагогической деятельности);
– коммуникативные (устанавливать педагогически целесообразные отношения с участниками методической деятельности; реализовывать демократический стиль общения);
– умения осуществлять индивидуальный подход (изучать индивидуальные особенности педагогов, осуществлять помощь в коррекции их поведения, обосновывать приёмы и методы дифференцированного подхода в реализации планов риск-карт);
– умения исследовательской деятельности (обосновывать проблему исследования; анализировать рисковые ситуации в педагогическом коллективе, находить теоретическое и научно-обоснованное решение, обобщать и осмысливать имеющийся опыт использования риск-диагностики).

Таким образом, деятельность ШУР способствует повышению результативности работы с педагогическими кадрами через информирование педагогов о современном научно-методическом обеспечении образовательного процесса, диссемина-

цию передового опыта, развитие методического сотрудничества; на управленческом уровне через грамотное планирование и реализацию деятельности всех методических формирований учреждения образования.

Заключение. Ни одно из учреждений образования не «застраховано» от рисковых ситуаций, поскольку на практике невозможно создать идеальную систему работы с педагогическими кадрами. Некоторые из рисковых ситуаций носят объективный, или не зависящий от учреждения, характер. Поэтому управление рисками позволяет добиваться лучших результатов, чем игнорирование или предупреждение этих рисков. Именно этому способствует деятельность в учреждении образования ШУР как инструмента педагогического менеджмента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.

СЕЛЕЗНЁВА И.Н.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

К ВОПРОСУ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Инклюзивное образование рассматривается как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность обучения для всех в плане приспособления к различным нуждам каждого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [цит. по 1, с. 17]. В системе инклюзивного образования при работе с детьми с особыми образовательными потребностями упор делается на возможности и потенциал каждого ученика, а не фиксируется внимание на ограничениях здоровья. Ключевым фактором является доступность и открытость образовательного пространства для всех детей. Одним из условий создания максимально «включающей» образовательной среды является наличие подготовленных педагогических кадров для работы в системе инклюзивного образования. Важными требованиями к таким специалистам является универсализм, наличие компетенций необходимых для работы с любой категорией детей с особенностями, также следует указать социальную мобильность, то есть того личностного качества, приобретаемого в процессе профессиональной подготовки, которое выражается в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, решать нестандартные задачи, которые возникают в реалиях образовательной инклюзии.

Непременным условием успешности инклюзия является создание социогуманного отношения у субъектов образовательного процесса к детям с особыми образовательными потребностями. Это станет гарантией благополучного эмоционально-психологического состояния каждого участника образовательного процесса.

Инклюзивная образовательная модель рассматривается многими исследователями не как статичное обучение детей, с трудом поддающееся каким-либо изменениям, а как динамичное действие, направленное на постоянное вариативное изменение условий воспитательно-образовательного процесса, нацеленного на учет индивидуальных возможностей каждого воспитанника (В.К. Зарецкий, Д.В. Зайцев, И.И. Лошакова, М.М. Прочухаева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.Ю. Шеманов, Л.М. Шипицына). Приоритетами в построении модели инклюзивного образования, по мнению данных авторов, являются: 1) принятие философии инклюзии всеми

участниками образовательного процесса; 2) приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе; 3) основополагающее развитие коммуникативных и практических компетенций; 4) профилактика и преодоление искусственной изоляции семьи особого ребенка [цит. по 1, с. 17].

Анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых вузами, свидетельствует, что не разработана профессиограмма педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы. Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья и учетом их в образовательном процессе. При этом гораздо меньше времени отводится на формирование психологической готовности педагогов инклюзивного образования.

Важной составляющей психологической готовности педагогов в системе инклюзивного образования, по нашему мнению, является наличие толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

На наш взгляд, наиболее точное и полное определение «толерантности» представлено в работах М.С. Мацковского [2]. Он описывает толерантность как определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризуемое готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающиеся в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д.

При рассмотрении толерантности мы можем отметить, что данное явление включает следующие составляющие: терпимость в отношении к другому человеку, осознанное, осмысленное терпимое поведение, один из его ключевых компонентов – эмоциональное отношение к партнеру, т.е. выделяют три составляющие толерантности: поведенческую терпимость, эмоциональные и когнитивные компоненты.

В нашем исследовании толерантность рассматривается как составная часть комплекса целей процесса воспитания будущих педагогов, как профессионально-личностное качество, которое может быть развито в процессе обучения, воспитания и самообразования учащихся.

Толерантность в данном аспекте означает наличие у студентов знаний о ценностях толерантного общения, сформированность умений и навыков толерантного взаимодействия с окружающими, эмоционально волевую готовность к диалогу, коммуникативную установку, которая в ходе процесса воспитания и самовоспитания будет способствовать превращению толерантности в профессионально-личностное качество, включению толерантности в личную систему ценностей.

В соответствии с этим есть необходимость конкретизировать качества толерантной личности. Это даст возможность для лучшей диагностики и составления программ по развитию толерантности у будущих педагогов.

Экспериментальное изучение толерантности будущих педагогов осуществлялось на базе Учреждения образования “Витебский государственный университет имени П.М. Машерова”. В исследование приняло участие 94 респондента. Это студенты педагогического и математического факультетов начальных курсов и выпускники вуза.

Основная задача экспериментальной работы состояла в проведении анализа формирования толерантности на этапе подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении.

Объективное оценивание данного качества у студентов весьма сложный процесс, это связано с пюрализмом данного феномена.

Для выявления свойств толерантной личности будущего педагога нами использовалась методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16PF – форма С) позволила достоверно оценить уровень интеллектуальных (фактор В – «общий интеллект», фактор М – «практичность мышления – развитое воображение», фактор Q1 – “консерватизм - радикализм”), эмоционально-волевых (фактор С – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость», фактор G – «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения», фактор I – “ жесткость по отношению к окружающим чувствительность”, фактор О – “уверенность в себе - тревожность”, фактор Q3 – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», фактор Q4 – “расслабленность - напряженность”), коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (фактор А – «замкнутость – общительность», фактор Н – «робость – социальная смелость», фактор F - «сдержанность - экспрессивность», фактор Е – «подчиненность - доминантность», фактор N – «прямолинейность – дипломатичность», фактор L – «доверчивость – подозрительность», фактор Q2 – «конформизм - нонконформизм»).

Подводя итоги данного эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы. Толерантное отношение у студентов обуславливает целый комплекс личностных свойств:

– в эмоционально-волевой сфере: напряженность, эмоциональная устойчивость, чувствительность, нормативность;

– в коммуникативной сфере: подозрительность, эгоцентричность; прямолинейность, общительность, социальная смелость;

– адекватная самооценка.

Оценка толерантности студентов проводилась как с использованием включенного наблюдения и было проведено пилотажное исследование с помощью методики В.В. Бойко “Коммуникативная толерантность”. При оценки сформированности толерантности у будущих педагогов использовалась уровневая характеристика. Условно было выделено три уровня – высокий, средний, низкий – показывающие степень сформированности (выраженности) данного качества у каждого конкретного студента в данный момент времени.

При обработке данных по опроснику В.В. Бойко получилась следующая картина: высокую степень толерантности имеют 59,5% респондентов от общего количества. Следует отметить, что из этого количества выпускники вуза составляют 67,9%, студенты начальных курсов составляют 32,1% от общего числа респондентов, имеющих высокий уровень толерантности. Средний уровень толерантности имеют 39,4% будущих учителей, низкий – 1,1%.

Таким образом, теоретическое исследование источников, посвященных вопросам тоерантности, позволяет прийти к выводу, что этот феномен представляет собой интегральное образование, означающее психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознание на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение, на особый доброжелательный тип взаимодействия с другими людьми.

Можно говорить о том, что уровень сформированности толерантности как личностно-профессионального качества у будущего педагога повышается с периодом обучения в вузе. Однако вследствие отсутствия четко разработанной технологии формирования толерантности у будущих педагогов и ее фрагментарности, показатели высокого уровня данного качества у будущих педагогов недостаточны.

Толерантность педагогов как системообразующая характеристика его личности обладает многоуровневостью и полифункциональностью.

Широкое внедрение идей инклюзии в общеобразовательные школы в значительной мере зависит от квалификации кадров и наличия толерантного отношения к

учащимся с особыми образовательными потребностями, это требует внести изменения в процесс подготовки и переподготовки учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронович, Е.А. Сущнсть инклюзивного подхода в образовании / Е.А. Воронович // Периодический журнал научных трудов “ФЭН-НАУКА”. – 2013. – № 1(16). – С. 17–20.

2. Мацковский, М.С. Толерантность как объект социологического исследования / М.С. Мацковский // Межкультурный диалог: исследования и практика: сб. науч. ст./ под ред. Г.У. Солдатова, Т.Ю. Прокофьева, Т.А. Лютая. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – С. 143.

СЕМЕНКОВА Е.А.
Орша, Вспомогательная школа № 24

СОВРЕМЕННЫЕ ПОХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная ситуация в специальном образовании предполагает новый тип активности педагогов и управленцев, основанный на способности сознательно и процессуально анализировать, строить и перестраивать свою деятельность и мышление сообразно складывающейся ситуации и новым тенденциям. Специальное образование, чтобы повысить качество жизни ребенка с особенностями психофизического развития, само должно быть качественным [1, с. 13]. Данная тенденция требует совершенствования работы по повышению качества специального образования. Отличительной особенностью современной подготовки педагогов является ориентация на компетентностный подход, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетенций: социальных, личностных, коммуникативных, познавательно-информационных [4, с. 66]. Предлагаемый подход принципиально отличается от существовавшего ранее.

Первостепенно важным остается формирование у специалистов социальной мобильности, т.е. того личностного качества, приобретаемого в процессе учебной деятельности, которое выражается в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач. Требуют развития деятельные способности специалистов, позволяющие реализовать компетентностный подход в обучении детей с особенностями развития и успешно действовать в той или иной области специального образования [2, с. 54]. Содержание подготовки педагогов призвано обеспечить ему компетентность в следующих видах деятельности: диагностическая, коррекционно-развивающая, консультативная, учебно-методическая, инновационная, научно-исследовательская, информационно-просветительская, организационно-управленческая.

Неотъемлемой частью управленческой деятельности является контроль. Информация, полученная в ходе контроля, является основой для принятия управленческих решений. Руководитель должен уметь прогнозировать пути развития своего учреждения, ставить цели на будущее. Управленческую составляющую общей компетентности учителя в настоящее время можно назвать системообразующей, важнейшей, определяющей результативность и оптимальность деятельности учителя. Учитель, владеющий управленческой компетенцией на высоком уровне, может обеспечить положительную динамику в обученности и общем развитии каждого ученика [3, с. 19].

Освоение учителем технологий управления в системе «учитель–ученик» должно проходить обязательно параллельно с изменениями в общей системе управления школой. Качество педагогического общения можно повысить, если все члены коллектива будут обучаться технологиям управления общением. Управленческая компетенция: владение управленческими технологиями – педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты [5, с. 59].

Невозможно повышение качества образования конкретного учреждения без взаимодействия органов управления, учреждений образования, что обеспечит системный подход к управлению качеством. Новые модели способствуют максимальному удовлетворению индивидуальных образовательных запросов учащихся и их родителей, формированию и развитию ключевых компетенций учащихся, освоению новых способов эффективного эмоционального и социального взаимодействия.

Если в систему управления качеством образования ввести современные организационные механизмы, то это позволит решить актуальные проблемы учреждения, обеспечить оперативность, актуальность и прагматичность управленческого подхода, создать управленческий и педагогический потенциал учреждения для оказания консалтинговых услуг внутри учреждения и за его пределами, повысить управленческо-педагогическую квалификацию руководителей и педагогов школы, расширить и систематизировать банк инновационных управленческо-педагогических технологий и организовать их трансферт [5, с. 215].

Эффективность системы управления качеством как объект оценки соответствия реальных результатов деятельности, степени соответствия этих результатов целям специального образования с учетом ресурсов и времени достижения этих результатов создаст условия для удовлетворения потребностей в образовательных услугах учащихся, родителей, общества; расширения социальных связей с окружающей средой и выстраивания новых отношений сотрудничества и взаимодействия. Инновационное развитие какого-то сегмента деятельности не может не затронуть его как целостную систему. Требует изменения миссия школы, в которой определяется предназначение данного учреждения образования как школы для каждого. Участники образовательного процесса наделены важной ролью в обеспечении качественного образования для всех.

Реализация новой модели предполагает повышение конкурентоспособности учреждения на рынке образовательных услуг через осуществление принципов гуманизации управления образованием на практике:

- приобретение положительного управленческого опыта;
- педагогическое сотрудничество на всех уровнях управления;
- компетентность всех участников педагогического процесса;
- новое управленческое мышление (взгляд на педагога и ученика как субъекта управления);
- перераспределение ответственности в коллективе;
- создание коллектива единомышленников (педагогов, родителей);
- заинтересованность общественности и родителей в совместной деятельности по воспитанию, обучению, социализации и ее результатах;
- достижение каждым выпускником школы уровня возможностей, которыми он потенциально располагал;
- динамика уровня свободы выбора самостоятельности и сотрудничества;
- обеспечение благоприятного психологического климата в коллективе;
- удовлетворенность субъектов образовательного процесса.

Качество – это всегда цель всех инновационных процессов. Поэтому поиск свежих решений в управлении качеством можно связывать с различными стратеги-

ями качества образования, освоением и внедрением в управление образовательным процессом современных организационных методов [3, с. 76]. Определение механизмов управления качеством специального образования обеспечит целостность и системность управленческих действий на всех уровнях.

Исследователи проблем управления системой образования с учетом ее современных требований и подходов признают наибольшую ценность осуществления различных функций и видов деятельности, таких как, программирование, проектирование, диагностирование, т.к. полифункциональность позволяет не только качественно выполнять работу, но и совершенствовать ее. Комплексное управление качеством является инструментом создания согласованно действующей системы. Необходима разработка системы оценки качества специального образования. Объектами качества образования являются: деятельность, результат, организация или система. Реализация новой модели конечной целью определяет образ компетентного педагога и модель ученика, что позволит обеспечить положительную динамику развития учащихся в соответствии со стандартами и образовательной программой, через управление образовательным процессом с ориентацией на его качественные показатели.

Традиционно и чаще всего выделяют триаду характеристик качества образования: условия, процесс и результаты. Качество условий – повышение уровня программно-методического и материально-технического обеспечения, обновление методической работы, системы и способов повышения квалификации педагогических кадров и др. О качестве организации образовательного процесса свидетельствует модернизация содержания образования и технологий обучения, расширение и углубление инновационной деятельности, обеспечение дифференциации обучения и др. Показатели качества результатов образования – здоровье детей, успешность их школьной и внешкольной деятельности, социокультурного развития, повышение коммуникативной, волевой и адаптивной компетенций и др. Применительно к детям с особенностями психофизического развития – успешная интеграция выпускников в обществе [1, с. 45].

С целью определения критериев эффективности содержанием оценки являются целевая эффективность, технологическая эффективность, ресурсная эффективность, социально-психологическая эффективность. Количественные показатели существенно дополняются качественными характеристиками. Общие выводы делаются на основе качественно-количественного анализа. Полученные результаты создают основу для разработки адекватных для специального образования методик и инструментов контроль анализа, учета и отчетности, оценки качества.

Комплексное управление качеством является мощнейшим инструментом интеграции усилий коллектива, создания согласованно действующей системы. Нужна всеобщая ориентация на качество. Культ качества! Одержимость качеством! Нужна необходимость следовать всегда и неизменно одной заповеди: «Качество – от человека! Качество – внутри человека!».

И еще необходимо принять за основу положение: **качество не только внутри педагогического процесса, в каждой его клеточке, качество внутри учителя, качество – это категория нравственная, и давящий контроль здесь бессилен.** Должен быть культ качества, своеобразная «философия качества».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коноплева, А.Н. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Минск: Нар. асвета, 2006. – 247 с.

2. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. – М.: Академ. проект: Мир, 2006. – 320 с.

3. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. общ-во России, 1999. – 96 с.

4. Сластенин, В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 65–69.

5. Управление качеством образования: практико-ориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. общество России, 2000. – 448 с.

СЕНЬКО Т.В.
Польша, Университет Яна Кохановского в Кельцах

ПОДГОТОВКА «УЧИТЕЛЯ УЧИТЕЛЕЙ» В СОВРЕМЕННЫХ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Рассматриваются проблемы моделирования современной системы подготовки специалистов высшего звена, основой которого является прежде всего: высокий уровень подготовки специалистов, творчество и инновационность, повышение квалификации, профессиональных знаний и умений в течение всей жизни, а также компоненты структуры высшего образования и важнейшие задачи преподавания в высшей школе и высшего образованияв целом на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: высшая школа, адаптивное образование, критично-креативное образование, профессиолнальная компетентность, личностное развитие, личностная зрелость, модель „учителя учителей”, процесс коммуникации.

На современном этапе развития общества и совершенствования системы образования мы сталкиваемся с таким явлением, как переход от *адаптационного* образования к образованию *критично-креативному*, направленному на ***ценности***, *связанные с человеком и его жизнью*. Данный подход ставит перед педагогами, работающими в высшей школе и подготавливающими специалистов для работы в системе „человек-человек”, все более трудные и ответственные задачи. *Моделирование современной системы подготовки специалистов высшего звена*, основой которого является прежде всего: *высокий уровень подготовки специалистов*, *творчество иинновационность*, *повышение квалификации*, *профессиональных знанийи умений* в течение всей жизни, – рождает вопрос о том, *каким образом* нужно готовить специалистов в ситуации интенсивного развития науки и техники, информатизации жизненного пространства и процессом глобализации. Не менее важным вопросом является и то, *какие компоненты структуры высшего образования* являются наиболее значимыми сегодня.

В психолого-педагогических исследованиях делается акцент на том, что *при подготовке* студентов к работе в системе „человек-человек”, специалисты высшего звена должны развивать у них прежде всего *профессиональную компетентность*, заключающуюся в:

– понимании всего того, что связано с *педагогическим процессом*, а так же как собственными *личностными* и *поведенческими* характеристиками педагога, так и *личностными* и *поведенческими* характеристиками учащихся;

– подготовленности к *инновациям* и принятию *критично-креативной доктрины* в обучении и воспитании;

– развитие *способности и мотивация к самопознанию*, *саморазвитию* и *самообразованию*,

– сформированности *коммуникативные умения и навыки*;

– использовании в профессиональной деятельности *открытого диалога* и распространение *идеалов гуманизма*;

– сформированности *умения контроля* и *оценки* достижений и проблем как учеников, так и своих собственных [2, с. 404; 5, с. 349–354; 10, с. 125–143; 11, с. 71–90; 14, с. 504–512].

Данные элементы профессиональной компетентности должны формироваться в рамках *каждого* компонента структуры высшего образования: их отражение мы должны находить в его *целях* и *программах обучения*, в требованиях к *профессиональному развитию* преподавателей высшей школы, а также в требованиях к *личности* и *личностному развитию* как преподавателей высшей школы, так и студентов.

Важнейшими задачами преподавания в высшей школе и *высшего образования*в целомна современном этапе развития обществаявляются следующие: (1) передача знаний и опыта, (2) использование научных методов в преподавании, научное обоснование требований к обучению и создание условий, формирующих творческие способности студентов в соответствующих научные направления, (3) развитие ценностей студентов и социальных отношений, (4) развитие управленческих навыков в сочетании с чувством ответственности, (5) формирование готовности к участию в социально-культурном и национального-патриотическом развитии подрастающего поколения, (6) подготовка профессиональных кадров в различных областях. Каждое из этих направлений может вызывать определенные трудности. В связи с этим, преподаватели высшей школы должны быть готовы к разработке разработать методы их преодоления [8, с. 13–18; 9, с. 307–315; 13].

Комплексная программа обучения в высшей школе должна сформировать систему дискретных единиц обучения, а именно: (1) лекции, (2) семинарские занятия, (3) семинар, ведущий к написанию диссертации (бакалавра, магистра или кандидата наук), (4) семинар, на котором обсуждаются конкретные вопросы, связанные с подготовкой в рамках конкретной специальности или специализации (без написания диссертации), (5) практические и (6) лабораторные занятия по определенным темам, (9) различные практики под руководством специалиста в данной области, (10) личные или коллективные консультации. Важно, чтобы в программе обучение в рамках высшего образования определялось как нечто *целое*, например, знания, навыки, компетенции, а также подчеркивалось, *что лежит в основе* этого целого: *процессы обучения*, решение *конкретных образовательных задач*, определения *важнейших понятий, мотивация* и *положительное отношение* к учебной деятельности, а также *опыт* – в зависимости от академической сферы [3, с. 92–120]. Подобная программа позволяет преподавателю высшей школы обеспечить *интерес* к учебному процессу с одновременным *систематическим контролем* знаний студентов. Хорошая программа преподавания в высшей школе всегда должна быть гибкой и разнообразной в зависимости от субъектов учебного процесса. Особое место в учебных программах высших учебных заведений должно отводиться *педагогической практике*, которая должна стать главным компонентом *активного обучения* студентов за счет включения их собственной деятельности и их собственных ресурсов в учебный процесс. Иногда эта деятельность включает *самосознание* студента и его *мета - осведомленность*, что позволяет определить, на какой стадии развития он находится, насколько реализованы в данный момент обучения его потенциальные возможности, и какие перспективы могут ожидать его в будущем. Активный и самостоятельный студент именно в рамках прохождения

правильно организованной практики начинает понимать, что значит находиться на *высоком уровне развития* и более *эффективно функционировать* на профессиональном уровне.

Не вызывает сомнения факт, что все рассмотренные выше компоненты являются обязательнымив модели подготовки „учителя учителей". Однако *наиболее важным компонентом* в рамках *профессиональной компетентности* специалистов высшей школы является, на наш взгляд, их *личностная зрелость.* Почему именно на этом понятии *важно акцентировать внимание*, рассматривая основные проблемы подготовки в высшей школе молодых специалистов для системы образования? Известно, что *личность* может быть сформирована только *личностно зрелой личностью*. Поэтому особое значение должно быть уделено требованиям к *личности преподавателя высшей школы*, а также разработке *образца* такой личности, включающей аспекты и параметры функционирования человека, работающего в академическойсреде. Прежде всего необходимо принимать во внимание *психологические компоненты* личности преподавателей высшей школы, лежащие в *когнитивной, эмоционально-мотивационной* и *поведенческой* сферах. *Личностная зрелость* – это, прежде всего, *социальная зрелость,* выражающаяся в том, насколько адекватнопреподаватель высшей школы понимает свое место в обществе, каким *мировоззрением* или *философией* руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормам морали и права, законам и социальным ценностям), к своим обязанностям и своему труду. *Социальная зрелость* – это более широкое понятие, включающее в себя не только такие виды зрелости, как *гражданскую, моральную* и *эстетическую,* но и предполагающее наличие *личностной (психологической)* зрелости. Вместе с тем, *личностная зрелость* характеризуется как сложное образование, входящее *в общую структуру личности* и взаимосвязанное с *личностными особенностями* человека. В период *личностной зрелости* различные личностные особенности, а также типы деятельности *интегрируются* и в своих развитых формах порождают *совмещенные способы жизнедеятельности* человека, поднимающие развитие личности на качественно новый уровень. Психологивыделяют *различные характеристики* личностной зрелости. Анализ различных подходов и концептуальных позиций позволяет выделить основные черты и характеристики психологически зрелой личности, а также ее базовые компоненты и основные критерии, уровни психологической организации, конкретные черты, важныепоказатели, индикаторы личностно зрелой и личностно незрелой личности. Рассмотрим их более подробно.

1. *Психологически зрелой личностью* является человек, достигший *высокого уровня психического развития* – способный вести себя независимо от воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствоваться собственными, сознательно поставленными целями, активно и сознательно управлять своим поведением (Л.И. Божович, 1978, 1979).

2. *Характеристиками* психологически зрелой личности являются: развитое чувство ответственности, развитые ценности, самостоятельность, потребность в заботе о других людях, активное участие в жизни общества и эффективное использование своих знаний и способностей, активное доминантно положительное отношение к себе и к окружающим людям, способность к психологической близости с другим человеком, возможность конструктивного решения жизненных проблем на пути к наиболее полной самореализации, личностный способ бытия (К.А. Абульханова-Славская, 1981; Т.В. Сенько, 1999; В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, 1995).

3. *Базовыми компонентами,* входящими *в структуру* личностной зрелости являются: адекватность целеполагания и самоотражения, самоконтроль поведения, эмоциональная зрелость, высокий уровень реализованности событий жизни, активность, самостоятельность, ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент – позитивное мышление. Вокруг базовых компонентов группируются множество других (Р.М. Шамионов, 1997; А.А. Реан, 1998).

4. *Критериями* личностной зрелости являются активная жизненная позиция и осуществление личностью свободного выбора, при котором человек несет ответственность за свой выбор, умеет осуществлять свою жизненную стратегию, не скован заранее предрешенным исходом, воспринимает совершаемое им как совершаемое в силу внутренней необходимости, идет на риск, способен не только выигрывать, но и терять (А.Г. Асмолов, 2001; Д.А. Леонтьев, 2001).

5. *Уровнями психологической организации* зрелой личности являются ее интегрированное функционирование икачественная переработка на высшем уровне способов взаимоотношений с миром и установление для каждого из них своего места, определяемого типологией тех жизненных ситуаций, с которыми личности приходится справляться (Л.И. Анцыферова, 1977).

6. Конкретными *чертами* зрелой личности являются: стремление к творчеству и проявление творческого начала в разнообразных сферах жизни, восприимчивость к широкому кругу явлений социальной жизни; интеллектуатьная активность в постановке жизненных проблем, готовность их понимания и решения; избирательный характер эмоциональной чувствительности и восприимчивости к определенным явлениям окружающего мира и человеческих отношений, мобильность способностей, то есть умение реализовать в соответствующих действиях присущие человеку потенции, которые он хотел бы раскрыть, рефлексия на свой духовный облик, служащая задачам самоорганизации (П.М. Якобсон, 1983).

7. Значимым *показателем зрелости личности* является уровень *доверия к себе* – овладение собой и своей сущностью, *ценностная позиция по отношению к себе,* стремление не только к соответствию миру, в котором живешь, но и к соответствию самому себе и ценностным представлениям о себе самом (Т.П. Скрипкина, 2001).

8. Зрелая личность характеризуется и по степени *самоактуализации, зрелости ценностно-смысловой сферы* и *уровню личностной ориентировки*. Процесс *личностной ориентировки* направлен на последовательную реализацию таких задач, как: ориентировка в своих личностных ценностях, формирование самосознания как отражения реализации ценностного отношения к миру, построение жизненной перспективы в рамках своей системы личностных ценностей (Н.Н. Ивков, 2002).

9. Для *личностно зрелого человека* характерноумение *строить зрелые межличностные отношения:* отношения принятия и понимания между двумя самоактуализирующимися и демонстрирующими высокий уровень внутренней конгруэнтности и аутентичности личностями, отношения между людьми, способными к совершению ответственных поступков и сознающими ценностно-смысловые и мировоззренческие предпосылки и следствия своих поступков, отношения между людьми, каждый из которых видит в себе и другом целостность и ценность человеческого бытия (М.Р. Минингалиева, Н.П. Ничипоренко, 2002).

10. *Индикаторами* личностной зрелости являются адекватный возрасту уровень зрелости эмоциональной, познавательной, поведенческой сфер, адаптивность в микросоциальных отношениях, соответствие субъективных образов отражаемым объектам реальности и характера реакций – внешним раздражителям, способность к саморегуляции своих чувств, поведения; поддержание активности, перспективное планирование жизненных целей (А.Н. Харитонов, 2003).

11. В качестве *индикаторовнедостаточной личностной зрелости* выступают наличие внутриличностных конфликтов, тревожность и неуверенность в себе, психическое напряжение, симптомы невротических реакций, акцентуированные черты, недостаточную адекватность в уровне зрелости различных личностных сфер, неполную адаптивность в микросоциальных процессах, трудности саморегуляции своих состояний, чувств, поведения и др. (А.Н. Харитонов, 2003).

12. Саморазвитие является *непрерывным процессом*. Ни один человек не может претендовать на роль *полностью развитой* и *зрелой личности*. Поведение зрелого человека всегда мотивировано осознанными процессами, а поведение незрелых лиц чаще направляется неосознанными мотивами, проистекающими из переживаний детства (М.Р. Битянова, 1995).

Важно подчеркнуть, что серьезным препятствием в личностном развитии и профессиональном функционировании преподавателя высшей школы может стать его *эгоцентризм,* проявляемый даже в самой малой степени. *Позитивное отношение*преподавателя к студентам, использование *положительных форм личностного поведения*, как доминантных, так и подчинительных, во взаимодействии с ними в сочетании с умом и мудростью педагога, его компетентностью и авторитетом, смягчает или отменяет все формы эгоцентризма и позволяет личностно зрелому преподавателю высшей школы использовать наиболее сложные способы принятия перспектив развития личности другого человека [13, с. 61–70; 7, с. 530–537].

Как видим, главной во всех характеристиках и критериях ***зрелой личности*** является мысль о*активнойличности*, способной ставить *новые задачи* и *стремиться к различным целям,* – словом, о личности как субъекте противоречивого процесса ее жизненного пути. Именно такая *активная* и *сознательнодействующая личность* педагога высшей школы может стать *образцом* для будущих специалистов системы образования. Именно она поможет создать условия для полноценного формирования личности каждого молодого человека, решившего посвятить себя психолого-педагогической деятельности и выстраивать *полноценный диалог* в системе взаимодействия „педагог высшей школы-студент”. И именно такой диалог на этапе высшей школы в последствии поможет каждому будущему специалисту системы образования выстраивать полноценный диалог в системе взаимодействия „учитель-ученик” на каждой ступени образовательного процесса.

Для выстраивания такого *полноценного диалога* важны *коммуникативные умения и навыки*, способность каждым из участников процесса коммуникации самостоятельно определять *каким образом* он должен поступать в той или иной ситуации и *определять линию своего поведения* в даной ситуации. Педагоги и их ученики, вступающие в межличностное взаимодействие, взаимно интерпретируют слова, жесты и поступки друг друга. Успех взаимодействия и положительные отношения между его участниками могут возникнуть только в том случае, если в рамках каждой ситуации возникает понимание, основанное *на правильной взаимной интерпретиции слов, жестов, тех или иных форм поведения* участников взаимодействия. Образовательный процесс не может и не должен рассматриваться в отрыве от енализа *процесса коммуникации* между педагогами и теми, кого они учат, независимо от того, о какой ступени образовательного процесса идет речь. И в дошкольных учреждениях, и в школах, и в высших учебных заведениях *особое место* в процессе коммуникации отводится сегодня *не тольковербальному*, но и *невербальному поведению* как педагогов, так и их учеников. Объяснение учебного материала, принятие и понимание учащимися идей, высказываемых педагогами, вопросы к учащимся и их ответы, оценка знаний и многое другое в образовательном

процессе, в огромной мере, как считают многие специалисты, опирается на невербальные элементы коммуникации [1, с. 39; 4, с. 54; 6, с. 49].

Взаимопонимание участников образовательного процесса будет *более эффективным* в том случае, если в нем принимает участие *максимальное число* студентов, а главным видимым результатом коммуникации будет высокая *активность всех его участников*. В ходе взаимодействия в диаде „педагог-студент" элементы вербальной и невербальной коммуникации, используемой педагогом, *улучшают контакт* со студентами. Данная коммуникация имеет существенный *терапевтический эффект*, так как именно она является *главным условием* для создания атмосферы *взаимопонимания* и *доверия* между педагогами и студентами, а так же для формирования *психологического климата коллектива*, положительно влияющего на развитие *творческой активности* и достижения *высоких успехов* в образовательном процессе [4, с. 56; 6, с. 46;12, с. 47].В целом, коммуникативная компетентностьпедагогавысшей школы являетсяеще однимважным *интегративным компонентом* модели„учителя учителей", позволяющим на высоком уровне реализовать комплексную программу обучения в высшей школе.

В заключение важно подчеркнуть, что инвестиции в человеческий потенциал, способствование умственному и духовному развитию молодого человека, повышение его знаний, умений и навыков, а также формирование его отношений с окружающими людьми – это *самые экономически эффективные инвестиции* сегодня. Именно они *могут поднять* уровень человеческого существования на более высокую и действенную ступень. И *ответственность* за реализацию этой важной задачи лежит на каждом, кто занимается подготовкой специалистов в современных высших образовательных учреждениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Aves C. Zrozum swojego przedszkolaka. – Warszawa: Wyd. K. E LIBER, 2007.

2. Banach C. Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej // Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów / Red. K. Duraj-Nowakowa. – Kraków-Łowicz, 1999. – s. 402-406.

3. Eckstein D., Henson R. N. Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications? // The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 2012, № 65. – s. 92-120.

4. Knapp M. L., Hall Ju. A. Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich. – Wrocław: Wyd. ASTRUM, 2000.

5. Kochanowska E. W powstawaniu modelu „nauczyciela nauczycieli" //Edukacja jutra, tom 1 / Red. T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner. – Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2007. – s. 349-354.

6. Kowalska G. Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym // Edukacja, 2000, № 3. – s. 41-49.

7. Torf B., Sessions D. Principals perceptions of the causes of teacher ineffectiveness // Journal of Educational Psychology, 2005, № 97. – s. 530-537.

8. Turska D. Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju"? W kręgu jungowskich inspiracji // Psychologia Rozwojowa, 2011, № 16, z. 2. – s. 13-20.

9. Turska E., Stasiła -Sieradzka M., Diec A. Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych //*Czasopismo Psychologiczne*, 2012, № 18. – s. 307-315.

10. Senko T. Fear of an examination as a type of school fear vs forms of personality behavior of pupils // Teacher's competences and the learning environment / Ed. I. Radovanovic, Z. Zasłona. – Belgrad: University of Belgrade, 2011. – S. 125-143.

11. *Walesa Cz.* Psychologiczna analiza dydaktyki szkoły wyższej // Horyzonty Psychologii, 2013, Tom 3. – S. 71-90.

12. Wawrzyniak-Beszterda R. Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „ Impuls", 2002.

13. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия: Учеб. пособие. Минск: Изд-во Карандашев, 1999.

14. Сенько Т.В. Современная высшая школа: модель «учителя учителей» // Е.Е.Сапогова (red.), Психосфера. - Выпуск девятый. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2015. – С. 504-512.

СНОПКОВА Е.И.
Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В процессе исследования методологической культуры педагога как междисциплинарного феномена нами проанализированы подходы к характеристике сущности данной категории в проблемном поле педагогической науки; осуществлено конфигурирование результатов педагогических исследований и разработана ее морфологическая онтология, содержащая аксиологический, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты в своем составе; разработаны когнитивные и логико-эпистемологические нормы изучения проблемы методологической культуры в проекциях результатов методологических, философских и педагогических исследований; выявлено философско-гносеологическое содержание данного понятия; разработана теоретическая критериально-типологизирующая модель методологической культуры педагога в контексте профессионально-педагогической культуры. С целью операционализации онтологических характеристик методологической культуры педагога разработан ее компетентностный профиль, составлена программа педагогического эксперимента, разработан диагностический инструментарий оценки уровня методологической культуры педагога.

В настоящей статье представляется характеристика компетентностного профиля методологической культуры педагога. Культура выступает интегральным показателем саморазвития и личностным качеством, обеспечивающим эффективность этого процесса [1]. В свою очередь методологическая культура рассматривается нами как эталонный набор качеств личности педагога и особенностей его профессионального мышления и деятельности. Эталонные характеристики высшего уровня развития методологической культуры педагога были обоснованы в процессе теоретического моделирования и представлены содержанием критериально-типологизирующей модели. На следующем этапе исследования нам было необходимо перевести эти гипотетические представления в замеряемые компетенции, что, с нашей точки зрения, позволяет реализовать компетентностный профиль методологической культуры педагога. Конструирование вышеуказанного профиля осуществлялось нами с опорой на идеи и разработки «профиля компетенций» преподавателя высшей школы О.Б. Даутовой, О.Н. Крыловой, А.В. Торховой [2], а также положения проекта профессионально-квалификационного стандарта педагога, разработанного в Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка.

Компетентностный профиль состоит из 5 блоков, соответствующих обоснованным нами базовым процессам, конституирующим методологическую культуру в составе диагностики, проектирования, конструирования, ОРУ (организации, руководства, управления) и экспертизы и включает 25 компетенций. Понятие компетентности выступает по своей сути деятельностной категорией, что позволяет связать его с реализацией типодеятельностных позиций педагога в вышеуказанных процессах.

1 блок: профессиональные компетенции в составе диагностико-исследовательской позиции педагога.

2 блок: профессиональные компетенции в составе проектно-программной позиции педагога.

3 блок: профессиональные компетенции в составе конструкторской позиции педагога.

4 блок: профессиональные компетенции в составе оргуправленческой позиции педагога.

5 блок: профессиональные компетенции в составе экспертной позиции педагога.

В качестве примера операционализации приведем описание профессиональных компетенций в составе оргуправленческой позиции (таблица). В реализации оргуправленческой позиции педагога совмещаются процессы организации, руководства и управления учебной деятельностью. Категория учебной деятельности выступает основой для понимания вышеуказанной компетентности педагога, поэтому аргументируем нашу исследовательскую позицию по данной проблеме. При всем многообразии подходов к пониманию учебной деятельности, авторских концепций и теорий, нам важно зафиксировать отношение к учебной деятельности как особой форме активности личности, направленной на присвоение социального опыта познания и преобразования мира посредством овладения культурными способами действий (внешних предметных и умственных) [3]. В этом контексте учебная деятельность может рассматриваться синонимично пониманию самостоятельной познавательной деятельности, что актуализирует поиск новых моделей обучения-учения, в которых процессы ее организации, а также руководства и управления со стороны педагога в целостном образовательном процессе занимают ведущие позиции. Это подтверждается современными исследованиями учебно-познавательной деятельности, которая рассматривается как «деятельность субъекта, осуществляющего целеполагание на основе согласования предметных и личностных задач; решение этих задач на основе универсальных способов деятельности; ориентацию на систему значимых ценностных отношений «я-мир» с целью присвоения содержания образования при содействии и поддержке педагога» [4, с. 11]. Степень формирования/развития определенных компетенций ученика как субъекта деятельности и мышления выражается в категории методологической культуры школьников, которая напрямую связана с методологической культурой педагога, гарантирующей перевод ученика в позицию субъекта учебной деятельности и мыследеятельности, становление всех сторон деятельности субъекта учения: развития системы личностных ценностей и формирования мотивов учения, «выращивания» способов теоретической и практической деятельности, формирование рефлексивных умений выбора и применения средств и способов деятельности в соответствии с пониманием уникальности конкретной ситуации учения/обучения (термин Ю.В. Громыко) [5].

Профессиональные компетенции в составе оргуправленческой позиции педагога

4 блок: профессиональные компетенции в составе оргуправленческой позиции педагога			
Цель сформированности данной группы компетенций: способность и готовность реализовать процессы организации, руководства и управления в составе профессионально-педагогической деятельности			
Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
4.1 Мотивирование учащихся	Осуществляет мотивацию учебной деятельности с опорой на внутренние и внешние мотивы, владеет способами формирования познавательного интереса в контексте предметных зна-	Осуществляет мотивацию учебной деятельности с доминированием внутренних стимулов учения, владеет разными способами формирования познавательных интересов учащихся, осо-	Владеет способами формирования познавательного интереса, выступающего смыслообразующим мотивом в полимотивированной учебной деятельности, обеспечивает развитие способности

	ний и способов действий	знает значение самоопределения учащихся для развития учебной деятельности	учащихся к самоопределению
4.2 Организация и управление учебной деятельностью	Организует учебную деятельность, ориентируясь на достижение целей, отражающих содержание программных требований по предмету, осуществляет управление учебной деятельностью школьников с помощью индивидуализированных методов и форм освоения предметного знания, реализует педагогические позиции транслятора знаний и организатора учебной деятельности	Организует учебную деятельность, ориентируясь на достижение целей, заявленных в учебных программах и на индивидуальные образовательные потребности школьников, осуществляет управление учебной деятельностью школьников с опорой на универсальные учебные действия, умеет реализовать индивидуальные трассы развития школьников, реализует педагогические позиции организатора, консультанта и эксперта	Организует учебную деятельность, ориентируясь на данные реконструкции антропологической онтологии, согласованные с требованиями программной документации, создает благоприятные условия обучения для формирования учебной деятельности, ее перехода к высшей стадии развития, становления субъектной позиции учащихся, реализует педагогические позиции консультанта, эксперта, модератора
4.3 Организация и управление коммуникативными процессами	Организует диалог и полилог на уроке с целью достижения предметных результатов обучения, реализует позицию организатора дискуссионной деятельности, управляет групповой динамикой на уроке,	Умеет организовать коммуникативное взаимодействие с реализацией учащимися позиций дискуссионного диалога (автора, понимающего, арбитра), реализует позицию организатора коммуникации	Осуществляет организацию коммуникативных процессов с привлечением учащихся к планированию коммуникативных процедур и выбору средств коммуникации, в том числе электронных ресурсов, владеет образцами дискурсивных практик, реализует управленческую позицию с организационно-техническим отношением к коммуникации
4.4 Педагогическое оценивание и рефлексия	Владеет методами педагогического оценивания и рефлексии учебной деятельности и ее результатов, умеет организовать разные виды контроля учебных достижений на основе традиционных контрольно-оценочных средств	Сочетает методы взаимооценки, самооценки и оценки учителя, умеет включить учащихся в рефлексивные процессы на уроке, умеет использовать как традиционные, так и нетрадиционные контрольно-оценочные средства	Владеет способами развития способности школьников к самоанализу и самоконтролю, умеет обеспечивать выход школьников в рефлексивную позицию, разрабатывает критерии оценивания и контрольно-оценочные средства совместно с учащимися
4.5 Руководство самостоятельной работой учащихся	Умеет организовать самостоятельную работу школьников на уроке	Умеет организовать самостоятельную работу школьников на уроке и обеспечить ее ресурсами во внеурочной деятельности	Осуществляет руководство самостоятельной работой учащихся на уроке и с помощью дистанционных средств ее поддержки

Индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации оргуправленческой позиции:

1. Не осознает различия процессов организации, руководства и управления в составе профессиональной педагогической деятельности.

2. Не готов к пониманию учебной деятельности как особой формы активности личности учащегося, направленной на присвоение социального опыта познания и преобразования мира посредством овладения культурными образцами и принятию субъектной позиции учащихся.

3. Не готов критически отнестись к собственному педагогическому опыту создания условий формирования учебной деятельности и методологической культуры учащихся.

4. Не готов изменить свою педагогическую позицию, осознать многопозиционность педагогической деятельности.

Представленный профиль компетенций в составе методологической культуры педагога позволяет разработать систему методов и соответствующий инструментарий диагностики уровня развития методологической культуры педагога: анкеты, опросные листы, вопросы собеседования, программы наблюдения и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социальный институт. – М.: Изд-во МСПИ. – Воронеж: МОДЭК, 2006. – 492 с.

2. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода : монография / ФГБНУ «ИПО ОВ РАО». Под общей редакцией О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та СПб, 2014. – 296 с.

3. Большой психологический словарь / сост. и общ.ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

4. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – СПб., 2011. – 43 с.

5. Снопкова, Е. И. Развитие методологической культуры педагога в системе непрерывного образования: актуальность проблемы в современной педагогической теории и образовательной практике / Е.И. Снопкова // Народная Асвета. – 2016. – № 4. – С. 3–6.

ТОКАРЕВА Н.Н.
Украина, Кривой Рог, КГПУ

ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Радикализм императивных изменений современной социокультурной ситуации развития личности (глобализация ментальных измерений, культурная полифония, рост толерантности, интертекстуальность и полицентризм восприятия реальности, фрагментарность смысловых конструктов личностной самореализации) предопределяет позиционирование новой парадигмы бытия человека – жизнетворчества в техногенно-информационной среде эпохи постмодернизма. Под влиянием новых измерений информационного общества в ментальном пространстве субъекта жизнедеятельности форматируется качественно иной тип мировоззрения, позволяющий человеку поколения «next» понимать и безусловно принимать изменчивость ситуации неопределенности, нестабильности как обыденную среду своего существования, кардинально расширяя потенциальные социально-ролевые возможности и вариативность перспективной самореализации.

Основным социальным институтом регламентации личностного становления в условиях информационного общества остается образование, приоритетным вектором которого традиционно определяется формирование культуры универсального знания. Вместе с тем, разнообразие интерпретационных схем модификации стратегий образования в контексте современных полипарадигмальных научных исследований доказывает значимость открытой личностно ориентированной образовательной среды, потенциал которой отличается ориентацией на новый (компетентностный) уровень развития личности, способной к ответственным выборам и склонной двигаться в социально конструктивном направлении, самостоятельно осмысливая новый опыт эффективного функционирования в условиях поликультурного социума. Решение обозначенного противоречия предполагает изменение методологического направления психолого-педагогического сопровождения личности в континууме образования, в рамках которого знания распредмечиваются в терминах субъект-субъектного взаимодействия и по внутреннему содержанию предусматривают сотрудничество субъектов учебно-воспитательного процесса (в контексте паритетного диалога), проявление их личностных функций.

В поисках возможностей гуманизации образования мировая психолого-педагогическая мысль ориентируется на самоценность личности человека, его внутренние ресурсы и саморазвитие. Важными и необходимыми характеристиками личностно-развивающих моделей образования является принятие уникальности и противоречивой целостности другого человека, обусловливающее конгруэнтность полисубъектной (рефлексивно-диалогической) коммуникации, активное осознание интегрированности личностной динамики, открытость собственному опыту (понимание личностных смыслов жизнетворчества) и ответственность за последствия принимаемых решений в контенте аутентичных действий и коммуникации. Компетентностная образовательная парадигма в данном контексте играет весомую роль в организации современного учебно-воспитательного процесса, поскольку обусловливает необходимость формирования (через решение профессиональных и социальных задач) целостного опыта самостоятельного решения проблем в различных сферах и видах деятельности, выполнения ключевых функций, социальных ролей, проявления компетенций. При этом в личностном профиле субъекта образовательной деятельности моделируются как конкретные компетенции, позволяющие управлять деятельностью (способность к целеполаганию, перспективному планированию, рефлексии и др.), так и сложные личностные конструкты (в частности – способность к осознанию эго-идентичности в поликультурном социуме).

Компетентностный подход не отрицает значения знаний в образовательном процессе, однако акцентирует внимание на способности личности использовать полученные знания на практике; персональный жизненный опыт человека, продукт ее активности, способствует росту личностного потенциала, самореализации в условиях реального существования в изменчивом мире, что позволяет трансформировать образовательную среду (как неопредмеченную объектность) в субъективно значимое образовательное пространство, позволяющее личности выявить и реализовать потенциальный ресурс бытия. Образовательное пространство, таким образом, представляет собой сложную интегративную целостную систему, в рамках которой взаимодействуют образовательная среда и внутренний мир (психологическое пространство) личности как субъекта образовательных отношений, вызывая принятие и интериоризацию ценностей культуры и становление жизненных смыслов человека в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Приоритетным принципом организации конструктивного образовательного пространства является ценностно-смысловое согласование позиций и смыслов

субъектов учебно-воспитательного процесса, среди ведущих идей которого (полифония, целостность, автономность, интеграция, открытость, свобода, толерантность) ключевую позицию занимает открытость образовательного поля.

В интерпретационном контенте открытости каждый элемент социокультурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, использование которого открывает возможность ресурсного обеспечения моделирования вариативного образовательного пространства для каждого субъекта учебно-воспитательного процесса. Понимание значимости использования индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов расширяет диапазон функционально-ролевого позиционирования учителя (педагога) в системе учебно-воспитательного процесса. Функциональное определение роли учителя как фасилитатора (англ. *facilitator*, от лат. *facilis* – легкий, удобный) – человека, основной задачей которого является стимулирование и инициирование осмысленного учения, помощь ученикам в решении актуальных проблем саморазвития и самоусовершенствования, создание комфортных психолого-педагогических условий (ситуации успеха, поддержки) для групповой коммуникации при обучении, – в современном поликультурном обществе уже недостаточно. В рамках основных формальных ступеней образования все более широкое распространение находит понимание роли учителя как педагога-тьютора (от лат. *tutorem* – наставник, опекун) – консультанта и координатора, задача которого предполагает создание образовательной среды, позволяющей учащимся максимально самостоятельно приобретать знания и навыки, обучаясь в удобном для них режиме, что, в свою очередь, способствует личностному развитию. Информационный контекст реализации учителем позиции тьютора предопределяет развитие у учащихся и студентов навыков жизнетворчества в полимодальном информационном обществе, способности использования его возможностей в реалиях слияния *online*- и *offline*-коммуникации; реализация социокультурного аспекта тьюторства способствует формированию умений жить в нестабильном мире, взаимодействуя с людьми на паритетных началах толерантного отношения к различным культурам и типам мышления. Исторически сложившаяся педагогическая позиция тьюторства обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов, сопровождая процесс индивидуального продвижения в школе, вузе, системах дополнительного и непрерывного образования. Все это обеспечивает реальный, насыщенный переживаниями и культурой профессиональной деятельности контекст образовательного пространства и способствует развитию личностной активности субъектов учебно-воспитательного процесса (Рис.1).

В целом, квалифицированное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса приводит к повышению прогнозируемой результативности обучения, развития и воспитания с одновременным снижением энергетических и временных затрат как педагогов, так и учеников.

В измерениях современного образовательно-педагогического дискурса – регламентированной определенными историческими и социокультурными кодами (нормами, традициями, ценностями) смыслопроизводящей и смысловоспроизводящей деятельности, направленной на трансляцию, интериоризацию и регуляцию признанных обществом ценностей, знаний, навыков и моделей поведения, – основным вектором гуманистического образования определяется перманентное саморазвитие личности, трансформация субъективной ментальности и персонального опыта человека в соответствии с социальным и культурно-историческим контекстом, их конструктивное вовлечение в обновляемые концепты социокультурного поля. Гуманистическая ориентированность стратегий развития современного образования детерминирует плюрализм теоретических парадигм организации образовательного пространства, которые дополняют друг друга в плоскости диалогического взаимодействия, конкретизируя перспек-

тивные цели обучения и определяя способы их достижения вотношениях. В контексте обозначенного диалог рассматривается нами как специфическая общечеловеческая реальность, определяющая не только векторы развития сознания и самосознания человека, но и выступающая в качестве основной формы их реализации, способа порождения и развития нового содержания образования.

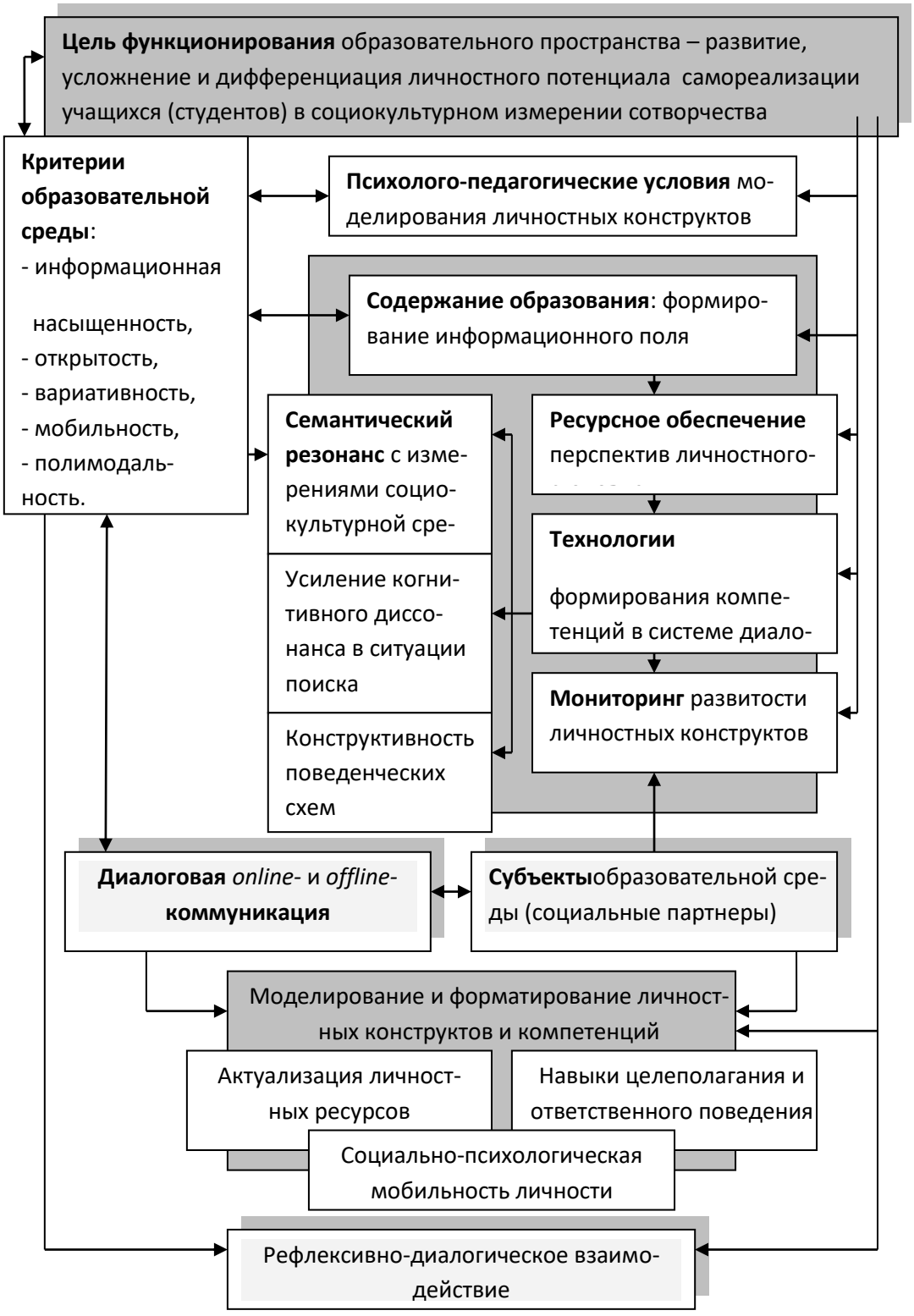


Рис. 1 – Моделирование образовательного пространства в информационном обществе

Содержанием диалогического взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса является развитие (форматирование) смысла как мотивационной тенденции, свойственной человеку и обусловливающей активность поведения, развитие личности. Диалог предопределяет осознание и присвоение широких личностных смыслов в процессе формирования знаково-символической структуры сознания. В диалоге человек конституирует и раскрывает себя как личность, как субъект самодетерминации, свободного самоопределения относительно действительности, осознавая собственную самобытность и возможности универсального самовыражения. В контенте образовательного пространства активный конструктивный диалог педагога (фасилитатора, тьютора) с учащимися и студентами предусматривает предоставление профессиональной поддержки и квалифицированной помощи благодаря контролю за тенденциями личностного становления субъектов обучения.

Обобщая, считаем необходимым подчеркнуть, что изменение социальной ситуации психического развития личности в современном информационном обществе эпохи постмодернизма и осознание возможностей самореализации субъекта в новых социальных условиях жизнетворчества требует специально спроектированного образовательного пространства, в пределах которого гарантировано существует формат для реализации субъектами учебно-воспитательного процесса своих актуальных потенций и обеспечено активное со-участие в совместной деятельности.

Коммуникативные аспекты гибкого внедрения функциональных программ гуманизации образовательного пространства определяются нами как необходимые условия перспективного психологического обеспечения многовариантного расширения и уточнения системы личностных конструктов и компетенций субъектов учебно-воспитательного процесса. В данном контексте целенаправленное формирование коммуникативной культуры личности (в измерениях *online*- и *offline*-коммуникации), овладение эффективными способами формирования и формулирования мысли в логике диалогического партнерства является необходимой предпосылкой личностного развития субъектов образования.

Секция 2
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АМАСОВИЧ Н.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Семья – одна из важнейших базовых социокультурных ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. В ее позитивном развитии, сохранении и укреплении заинтересовано общество, государство. В прочной, надежной семье нуждается каждый человек, независимо от возраста.

Приоритет семьи в воспитании и развитии ребенка-дошкольника проявляется в многообразии форм воздействия, его непрерывности и длительности в диапазоне ценностей, которые осваивает ребенок в семье.

Семья и детский сад характеризуются специфическими возможностями в формировании у дошкольника содержательного «образа семьи», что является основой для дифференциации приоритетных сфер их влияния в этом процессе.

В настоящее время остро ощущается противоречие между: необходимостью «введения» ребенка в мир семейных ценностей и существующей практикой детско-родительского взаимодействия. В разрешении сложившихся противоречий ведущая роль принадлежит дошкольным учреждениям, так как именно в них образовательный процесс носит целенаправленный, педагогически грамотный и научно обоснованный характер.

Именно в дошкольной учреждении обогащается, уточняется, обобщается и корректируется представление детей о семье, семейном укладе; формируются ценностные ориентации, организуется деятельность детей, дающая выражение чувств детей к родителям, другим членам семьи; осуществляется косвенное воздействие на содержание детского «образа семьи» через повышение психолого-педагогической культуры родителей.

Для воспитания подрастающего поколения найдена такая основа, которая позволяет опираться на достижения науки и человеческой практики, гибко реагировать на новые образовательные технологии. В связи с этим наиболее адекватным нам представляется ценностно-антропологический подход. Его посылками являются следующие:

– ребенок имеет природные задатки для полиаспектного, но при этом целостного развития;

– ребенок есть производное: времени и человеческой цивилизации; этногенеза; государственного устройства; семейно-бытовой культуры; личностного проявления.

Такой поликультурный базис дает возможность определить систему человеческих ценностей, которую необходимо положить в основу формирования образа семьи как неотъемлемой части образования дошкольника.

Первоначально для определения уровня сформированности представлений детей о семье и родословной мы рекомендуем воспитателям проведение беседы с детьми и обсуждение ситуаций (автор Е.К. Ривина) [1].

Детям могут быть заданы следующие вопросы:

– Как тебя зовут? Назови свою имя и фамилию.

– Назови имя, фамилию и отчество папы.

– Назови имя, фамилию и отчество мамы.

– Как зовут твою бабушку?

– Как зовут твоего дедушку?

– Какие у тебя есть домашние обязанности?

Ситуации для обсуждения:

1. Кто-то из твоих близких, родных устал, болеет, расстроен. Как ты будешь себя вести? Что ты можешь сделать для своих родных?

2. Ты любишь своих родных, уважаешь старших (папу, маму, бабушку, дедушку). В каких поступках проявляется твоя любовь по отношению к твоим родным и забота о них?

Затем детям были предложены следующие задания: рассмотреть рисунок с изображением членов семьи: брат, сестра, мама, папа, дедушка, бабушка. Показать на рисунке членов семьи и назвать слова, обозначающие родство (родители, дети, мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка). Объяснить родственные отношения (кто кому кем приходится).

В ходе рассматривания рисунка детям задаются следующие вопросы:

– Кто изображен на рисунке? (Люди, родные, семья.)

–Кем дети приходятся маме и папе? (Сыном, дочерью или дочкой.)

– Как можно назвать маму и папу одним словом? (Родители.)

– Кем приходятся друг другу мальчик и девочка, изображенные на рисунке? (Они брат и сестра.)

– Кто они для бабушки и дедушки? (Внук, внучка.)

– Кем приходятся друг другу мама и папа? (Они муж и жена.)

– Кем приходятся друг другу бабушка и дедушка? (Муж и жена.)

В итоге педагоги могут ориентироваться на следующую примерную характеристику уровней знаний

Ниже среднего *(низкий)*

Называет свои имя и фамилию, имена и отчества родителей. Знает и называет слова, обозначающие родство: мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра сын, дочь, внук, внучка, муж, жена. Может проявлять эмоциональную отзывчивость; имеет представления о том, что взрослым нужно помогать. Понимает некоторые родственные отношения.

Средний

Уверенно называет свое имя, свою фамилию. Знает имена и отчества родителей.

Называет имена бабушек и дедушек. Называет слова, обозначающие родство: мама, папа, родители, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка, дядя, тетя, племянник, племянница. Понимает родственные отношения: мама, папа, родители, муж, жена, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка. Понимает, что бабушка и дедушка – это родители мамы или папы. Проявляет эмоциональную отзывчивость на состояние близких людей, может пожалеть, посочувствовать; проявляет заботу, помогает им, выполняет домашние обязанности.

Высокий

Уверенно называет свое имя и свою фамилию, имена и отчества родителей, имена и отчества бабушек и дедушек. Называет слова, обозначающие родство: мама, папа, родители, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка, дядя, тетя, племянник, племянница, двоюродный брат, двоюродная сестра.Понимает родственные отношения: мама, папа, родители, муж, жена, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка. Понимает, что бабушка и дедушка – это родители мамы или папы, дядя

или тетя – брат или сестра его родителей. Проявляет эмоциональную отзывчивость на состояние близких людей, может пожалеть, посочувствовать. Имеет представления о том, что в семье у всех есть домашние обязанности. Проявляет свою заботу о родных и близких, помогая им, выполняя свои домашние обязанности. Старается радовать старших своими хорошими поступками. Проявляет интерес к истории своей семьи и ее традициям. Проявляет интерес к профессиональной деятельности своих родителей. Имеет элементарные представления о том, что такое семья (семья объединяет родных: родителей и детей, бабушек и дедушек, братьев и сестер).

Работа на различных площадках учреждений дошкольного образования Витебского региона привела нас к выводу, что содержание стихийно формирующегося «образа семьи» у дошкольников характеризуется фрагментарностью, мозаичностью, неточностью представлений, зависимостью от степени эмоционального благополучия/неблагополучия ребенка; имеет искажения и отклонения от культурно-исторического идеала семьи в силу трансформаций, свойственных современной семье (изменение ценностных ориентации, функций, ролевого поведения, ослабления родственных отношений, межпоколенного общения, дегуманизации детско-родительских отношений).

В целях повышения качественного уровня воспитательного процесса по формированию у дошкольников представлений о семье было создано учебно-методическоепособие «Моя семья» [2].

Учебное пособие «Моя семья» выполненное в рамках серии «Все-знай-ка» дает ребенку возможность познакомиться с таким сложным социальным институтом как семья. Кроме того, ребенок может проявить при этом способности, удовлетворить интересы к социальным вопросам, а педагог и родители, работая с данным материалом, имеют возможность наблюдать за детьми, устанавливать с ними более тесный контакт, влиять на социальный статус ребенка, развивать субъектные отношения через воспитательный процесс

Данное учебное пособие составлено в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта к уровню дошкольного образования и направлено на формирование у дошкольников общечеловеческих ценностей, одной из которых выступают семья и гармоничные семейные отношения.

Несомненно, полезными являются разделы, в которых помещены творческих задания и вопросы для детей. Особым условием для их выполнения выступают: положительный микроклимат в семье и группе; атмосфера близости и доверия друг к другу; игровая форма выполнения заданий; организация совместной творческой деятельности; использование импровизации как важного фактора развития творческих потенций личности.

В целом пособие, типы упражнений и виды заданий направлены на развитие ребенка как личности, способной к активному творческому познанию. В структуре пособия выделены отдельные темы: «Почитаем вместе», «Подарок для мамы», «Говорим сами», «Расскажи сказку» и др.

Важными методами, позволяющими пробудить у детей интерес к истории своей семьи и закрепить у детей знания своих родственников и близких являются: составление родословной семьи, создание книжек - альбомов о семье, изготовление семейного герба (который может отображать труд родителей, семейные традиции, семейные ценности, историю семьи).

Воспитанию чувства семьи способствует обращение к личному опыту ребенка, включение ребенка в деятельность, направленную на семью: изготовление поделок для украшения дома, подарков для близких, оформление поздравлений для членов семьи.

Уточнению и активизации представлений детей о семье способствуют разнообразные виды игр: сюжетно-ролевые, дидактические, настольно-печатные игры, домино, разрезные картинки, игры-кроссворды, отражающие различные стороны семейной жизни: хозяйство семьи, семейные праздники, труд родителей.

В рамках методической поддержки внедрения пособия нами, совместно с воспитателем-методистом УДО «Государственный дошкольный центр развития ребенка № 2» Первомайского района г. Витебска Т.Г. Завадской были разработаны беседы о прогнозах будущего ребенка, возможных вариантах его отношения с противоположным полом, семейном счастье его в будущем и показали возможность и необходимость воздействия на ребенка в дошкольные годы.

Мы пришли к выводу, что основой формирования представлений о семье как явлении общественной жизни должна стать социально одобряемая модель, то есть полная и благополучная семья. В понятие семьи наряду с составом мы включили описание семейных взаимоотношений и обязанностей членов семьи. В процессе разработки идеальной модели семьи, с которой дошкольники знакомились на занятиях, нами были использованы материалы социологических и психолого-педагогических исследований, предложения, пожелания, результаты творческих сочинений практических работников, воспитателей детских садов Витебской области. Применительно к модели семьи мы предлагаем в работе с детьми использовать следующее определение: «семья – это мама, папа, дети – братья и сестры, бабушки и дедушки». Однако при этом важно подчеркнуть, что семьи могут быть разными; у всех ребят в группе есть семьи, и все они разные, непохожие друг на друга.

В своей работе с дошкольниками 4–5 лет мы стремились воспитывать у детей эмоциональную отзывчивость на состояние близких людей, учить разделять радость родных и друзей, проявлять к ним сочувствие, сострадание. Воспитателям необходимо постоянно беседовать с детьми о том, что они могут сделать для своих родителей, бабушек и дедушек, какие добрые и ласковые слова могут им сказать.

Представления детей о семье можно формировать на примере идеальной обобщенной модели семьи. Это может быть игровая модель семьи, возникающая в ходе сюжетно-ролевой игры «Семья», кукольная модель семьи, а также персонажи, изображенные на рисунках из наглядно-дидактических пособий, репродукциях семейных портретов.

Диагностику знаний и представлений детей, используя вопросы и задания, целесообразно проводить 2 или 3 раза в год, например, в начале, в середине и в конце учебного года. Такая диагностика проводится в форме индивидуальной беседы с ребенком. Помимо специально проводимой диагностики важную роль в оценке знаний и представлений дошкольников о явлениях общественной жизни играют наблюдения за детьми в процессе игровой деятельности, занятий, выполнения трудовых поручений.

Эффективность процесса определяют следующие условия: обогащение опыта детей знаниями и представлениями о семье как социальной ценности; сочетание различных видов активности в совместной деятельности с взрослыми и детьми; взаимодействие учреждений дошкольного образования и семьи по формирования ценностного отношения к семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ривина, Е.К. Знакомим дошкольника с семьей и родословной: пособие для педагогов и родителей. Для работы с детьми 2–7 лет / Е.К. Ривина. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.

2. Амасович, Н.В. Моя семья: метод.рекомендации / Н.В. Амасович, Т.Г. Завадская; Витеб. гос. ун-т. – Витебск: ВГУ, 2013. – 27 с.

БАРАНОК В.Н.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ (НА ПРИМЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ)

Распространение достижений научно-технического прогресса в различные области знаний и практики, проникновение технологического подхода в непроизводственную сферу жизнедеятельности общества выступают важнейшими общемировыми тенденциями социального развития.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий.

Технологизация учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы имеет ряд причин:

недостаточный уровень готовности выпускников школ жить и работать в динамично меняющемся обществе;

традиционные методы достигли максимально возможного результата учебно-воспитательного процесса и, следовательно, требуется поиск и реализация новых, нестандартных путей обучения, воспитания и развития учащихся;

необходимость повышения мотивации и активизации учебно-познавательной, поисковой и исследовательской деятельности учащихся;

возможность экспертного проектирования алгоритма взаимодействия учителя с учениками обеспечивающих гарантированно высокие современные результаты учебно-воспитательного процесса.

Технология решения учебно-воспитательных задач по достижению целей учебно-воспитательного процесса обеспечивает вовлечение воспитанника в необходимую для него развивающую деятельность, формирует позитивные отношения между воспитателем и воспитанниками на уровне взаимного уважения и высокой культуры взаимодействия.

Технологизация учебно-воспитательного процесса – это объективное явление, которое позволяет решать проблемы образования и воспитания на качественно новом уровне.

Идея технологизации педагогического процесса является не новой. Еще Я.А. Коменский ратовал за технологизацию обучения. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «Механическим» (т.е. «технологическим»), стремился отыскать такой порядок обучения, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Я.А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать:

1) твердо установленные цели;

2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей;

3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели» [1, с. 472].

У истоков технологизации педагогики в советское время стоял А.С. Макаренко, который смело использовал понятие «педагогическая техника». Во всемирно известной «Педагогической поэме» он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди...» Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства.

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х гг. XX столетия и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относят Дж. Кэролл, Б. Блум, Г. Гейс, В. Коскарелли и др.

В советской и пост советской педагогике теория и практика осуществления технологических подходов к обучению, воспитанию и развитию учащихся отражена в трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

Постановка цели воспитания всегда была одной из самых спорных и сложных проблем в педагогике.

Целевые установки при создании воспитательных технологий будут иметь форму ожидаемого результата только тогда, когда они конкретны, личностно-ориентированы и максимально отражают логику воспитательного процесса.

Внедрение технологического подхода в практику школьного образования обнаружило тенденцию более быстрого развития технологий обучения по сравнению с технологиями воспитания. Воспитательные технологии в целостном педагогическом процессе создавать значительно сложнее.

Рассмотрим это на примере конкретной учебно-воспитательной технологии патриотического воспитания школьников.

Цель исследования – определение и разработка модели основного содержания, технологии постановки и решения основных задач патриотического воспитания школьников.

Теоретико-методологической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных философов, психологов и педагогов по проблеме саморазвития и самореализации человеком своих творческих возможностей.

Материалом для исследования явились научная литература по вышеуказанной проблеме.

Основные методы – теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой теме; изучение передового педагогического опыта; моделирования алгоритма содержания педагогического процесса по патриотическому воспитанию школьников.

Технология ориентирована на решение учебно-воспитательных задач по достижению конкретных целей патриотического воспитания учащихся общеобразовательных школ.

Философскую основу технологии составляет помощь воспитанникам в определении цели и смысла жизни человека, которые связаны с необходимостью наиболее полного развития и реализации своих человеческих возможностей; развитии желания оставить как можно более значимый след на земле; достигнуть счастья; духовного бессмертия.

Ведущей концепцией технологии решения учебно-воспитательных задач является подготовка и перевод воспитанников на новый уровень – уровень самосовершенствования: самообразования, самовоспитания и саморазвития.

Отличительной чертой содержания воспитания является его логическая системность, которая включает: психологическую, теоретическую, методическую и практическую подготовку каждого воспитанника.

Как и в любом виде деятельности, эффективность патриотического воспитания заключается в достижении определенных результатов в соответствии с заранее намеченными целями и задачами. Правильно сформулированная, научно обоснованная цель исключает стихийность в системе патриотического воспитания. Она рождает перспективу, придает воспитательному процессу планомерный, осознанный характер. Цели патриотического воспитания школьников:

сформировать каждого школьника патриотически-зрелой личностью, патриотом – наследником, знатоком, ценителем, хранителем и продолжателем ценного опыта своего народа, пропагандистом истории и культуры «малой и большой» ро-

дины; сформировать у воспитанников потребность в патриотическом самосовершенствовании; патриотическом совершенствовании других людей;

сформировать из учащихся класса коллектив патриотического самосовершенствования и совершенствования сверстников, младших и старших товарищей; оказывать помощь в формировании аналогичных общешкольного и внутришкольных коллективов учащихся;

перевести индивидуальное и коллективное патриотическое совершенствование школьников в самосовершенствование: самораскрытие, саморазвитие и самоформирование.

В соответствии с целями патриотического воспитания школьников можно определить следующую технологию решения учебно-воспитательных задач:

психологически готовить учащихся к достижению и проявлению патриотической зрелости, выполнению своего патриотического долга, пропаганде исторического прошлого своей Родины; патриотическому самосовершенствованию;

учить проектировать процесс патриотической деятельности и самосовершенствования себя в ней в соответствии с потребностями общественного развития, общечеловеческими идеалами;

вооружать школьников знанием истории своей Родины и на их основе формировать патриотическое сознание, устойчивый интерес к историческому прошлому своей страны, основ патриотической зрелости;

развивать способность правильно воспринимать, анализировать и оценивать патриотические поступки и поведение других людей, свои собственные;

учить изучать, анализировать и оценивать достоинства и недостатки товарищей, коллектива, самого себя, ставить трудные, но посильные цели и задачи патриотического самовоспитания и воспитания сверстников, младших и старших товарищей;

учить определять наиболее актуальные проблемы патриотической деятельности;

учить отбирать и планировать наиболее актуальные и целесообразные виды коллективной и индивидуальной деятельности в соответствии с потребностями общественного развития, общечеловеческими идеалами по самоформированию и формированию у сверстников, младших и старших товарищей патриотического сознания, навыков и привычек патриотического поведения: патриотическому самосовершенствованию;

обеспечить тесную связь между патриотическим сознанием и поведением, словом и делом. В соответствии с намеченными планами индивидуального и коллективного самовоспитания и воспитания сверстников, младших и старших товарищей включить школьников в активную сознательную патриотическую деятельность, позволяющую им практически реализовывать обязанности гражданина-патриота;

вырабатывать навыки и умения применения патриотических знаний на практике;

формировать навыки и умения, привычки патриотической деятельности;

формировать у школьников качества гражданина-патриота;

развивать чувства патриотизма, национальной гордости, любви к родине, родной природе, родному языку, национальной культуре;

воспитывать преданность делу мира и демократии;

учить управлять своим психическим состоянием и поведением;

учить и помогать школьникам преодолевать трудности;

учить корректировать деятельность в связи с изменяющимися условиями патриотической деятельности, патриотического самовоспитания и воспитания сверстников, младших и старших товарищей;

развивать самоорганизаторские и организаторские навыки и умения; формировать у учащихся положительные чувства и переживания, связанные с патриотической деятельностью; уверенность в своих силах;

учить и помогать учащимся добиваться конкретных практических результатов;

учить учащихся изучать, анализировать и оценивать коллективную и индивидуальную патриотическую деятельность, достигнутые результаты по данному направлению с целью развития положительного и нейтрализации в дальнейшей работе отрицательного; намечать новые, более сложные цели и задачи патриотической деятельности, самоформирования и формирования патриотической деятельности, самоформирования и формирования патриотической зрелости сверстников, младших и старших товарищей;

формировать у учащихся потребность в патриотической деятельности, самосовершенствовании своих патриотических возможностей;

накапливать у них опыт высокоэффективной патриотической деятельности.

Важнейшей задачей современного образования является изменение его направленности – перенос акцентов с традиционного освоения обучающимися предшествующего социально-культурного опыта в виде знаний, навыков и умений на стимулирование их к разрешению возникающих перед отдельными людьми, обществом и мировым сообществом экономических, социальных и культурных проблем; формирование у подрастающего поколения готовности к жизни и деятельности в динамически меняющемся обществе; развитие и самореализацию каждым своих человеческих возможностей и внесение собственного вклада в национальную и мировую культуру.

Процесс воспитания в отличие от производственного имеет целостный характер, так как он осуществляется комплексно. Технологиям в области воспитания принадлежат общие этапы для всех воспитателей, которым придется пройти весь путь формирования всесторонне гармонически развитой личности. В том числе и технологию постановки и решения задач патриотического воспитания можно успешно переносить и на другие стороны воспитания школьников.

Таким образом, конструирование педагогических технологий - это сложный процесс. Однако любая новая педагогическая технология представляет собой синтез педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества и благодаря этому заслуживает пристального внимания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 630 с.

ГОРЕГЛЯД И.В.
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ АВТОРИТЕТНОМ ПЕДАГОГЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

Сущность педагогического взаимодействия кроется в прямом или косвенном воздействии участников друг на друга, что обуславливает возникновение взаимной связи. При этом воздействие и изменения не ограничиваются познавательной и эмоционально-волевой сферой, но и распространяются на личностную. На это явно указывает В.А. Сластенин, выделяя в педагогическом взаимодействии две стороны – функционально-ролевую и личностную. Функционально-ролевая детерминирована объективными условиями педагогического процесса и направлена на преобразование, в первую очередь, когнитивной сферы его участников, в то время, как личностная сторона взаи-

модействия ориентирована в большей мере на мотивационно-смысловую. Качество и легкость педагогического взаимодействия зависят от многих факторов, связанных с особенностями восприятия и понимания участниками образовательного процесса друг друга. Одним из таких факторов является авторитет учителя.

В разное время проблемой педагогического авторитета занимались такие ученые, как Н.А. Добролюбов, А.С. Макаренко, М.Ю. Кондратьев, И.П. Андриади, А.В. Петровский и др. Результатами их исследований служат определение понятия (А.С. Макаренко, М.Ю. Кондратьев и др.), выявление структуры (И.П. Андриади), разработка оснований для классификации видов (А.С. Макаренко) и многое другое. Однако, как показывает жизнь, на сегодняшний день некоторые моменты требуют пересмотра. Так, И.П. Андриади [1; 2] в структуре авторитета педагога выделяет четыре компонента: личностный, профессиональный, социальный и ролевой, образованных рядом составляющих. Но ранее проведенные нами исследования показывают, что в представлениях об авторитетном учителе у современных участников образовательного процесса социальный и ролевой компоненты практически не присутствуют. Схожая ситуация наблюдается с соотношением таких видов педагогического авторитета как авторитет личности и должностной авторитет (авторитет роли), выделенными в свое время М.Ю. Кондратьевым [3, с. 99]. Он считал, что авторитет педагога как бы авансируется ролью, хоть потом, безусловно, требует подтверждения делом. Результаты современных исследований показывают, что авторитет роли учителя очень незначителен, что отражается в стойком и категоричном убеждении респондентов (учащихся и их родителей), что никто никого уважать изначально, априори, не должен. Это необходимо учитывать при подготовке будущих учителей, в частности – вести целенаправленную деятельность по формированию готовности будущих педагогов к установлению авторитетных отношений, т.к. авторитет педагога есть ничто иное как признание за ним права принимать ответственные решения в различных ситуациях совместной деятельности, а также значимость для учащихся профессиональных, гражданских и духовных качеств личности учителя [3, с. 99].

Авторитет учителя является тем условием, которое облегчает воздействие педагога на учащихся, дает ему возможность, не прибегая к авторитарным методам, вести их за собой. Известно, что при таком характере педагогических отношений у учеников сохраняется субъектная позиция, развивается инициативность, критичность, повышается мотивация к учению. Важно понимать, что педагогический авторитет не является данностью: будучи изначально заданным ролью, причем, в различные возрастные периоды учащихся – разной (сначала – как Взрослый, затем – как Учитель), со временем авторитет может исчезнуть, если не будет постоянно подкрепляться делом. В силу этого становится необходимым его многостороннее исследование. Предметом настоящего изучения выступили представления об авторитетном учителе у подростков с разным уровнем академической успеваемости.

Организация исследования и обсуждение результатов

В исследовании приняли участие ученики 6–8 классов (n=154). Уровень успеваемости школьников определялся на основе распределения отметок, разброс значения которых составляет от 1 до 10. Согласно проведенным расчетам, данные эмпирического распределения соответствуют нормальному, что позволяет выделить три уровня успеваемости по критерию отклоняющегося значения от средней величины на ½ (M=6,93, σ=1,4). Это позволило дифференцировать учащихся на три группы: 1) низко успевающие – n=47, диапазон успеваемости 1–6,2 балла, 2) среднеуспевающие – n=49, диапазон успеваемости 6,3–7,5 баллов и 3) высоко успевающие – n=58, диапазон успеваемости 7,4–10,0 баллов. Участники (добровольно и анонимно) отвечали на три вопроса: «Какой учитель является авторитетным?»,

«Должен ли учитель завоевывать авторитет?» и «Как выглядит авторитетный учитель?».

Анализ полученных ответов на вопрос «Каким должен быть авторитетный учитель?» показывает, что, во-первых, во всех трех группах учащихся явный перевес наблюдается в сторону личностного компонента авторитета. При этом, набор выделяемых качеств практически одинаков. Обобщенные данные в абсолютных значениях представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Качества авторитетного учителя в представлении учащихся с разным уровнем успеваемости

	Уровень успеваемости		
	Низкий	Средний	Высокий
Качества	добрый (33)	добрый (35)	добрый (38)
	умный (10)	умный (14)	справедливый (23)
	веселый (9)	веселый (14)	веселый (17)
	справедливый (9)	умеет объяснить (8)	понимающий (16)
	понимающий (7)	справедливый (6)	умный (13)

Профессиональный компонент выражается в редком присутствии таких характеристик, как «умеет объяснить», «интересно рассказывает материал», «дает знания», «грамотный», «умеет дисциплинировать». На наш взгляд, такая ситуация может быть следствием самых разнообразных причин. Во-первых, в силу явно стоящих акцентов на желании комфортности пребывания с учителем, что свидетельствует о преобладании внешней учебной мотивации, большей нацеленности на получение высоких отметок. Во-вторых, цель и задачи профессиональной деятельности школьного учителя могут быть «размыты» в представлении ученика из-за развитого института репетиторства. В-третьих, причиной отсутствия в представлениях учащихся профессиональных качеств педагога может выступать тотальная гуманизация обучения, при которой нередко в абсолют возводится индивидуальный подход и культивирование осознания своих прав учащимися при нивелировании требований к выполнению прямых ученических обязанностей.

Неоднозначным моментом является отсутствие в представлении учащихся классических характеристик, составляющих социальный и ролевой компоненты. Например, участниками исследования не упоминается ничего, что можно было бы отнести к социальной значимости, социальному престижу профессии или социальным стереотипам (социальный компонент), и ничего, что составило бы ролевой компонент (упоминание о правах или обязанностях учителя). При этом можно наблюдать явное смещение акцентов на наличие определенной и явно внешней атрибутики. Так, с точки зрения школьников-подростков, авторитетный учитель обязательно должен «одеваться в новую, не старую, одежду», «у авторитетного учителя должен быть дорогой телефон», «авторитетный учитель ездит на собственной машине» и т.д. (стиль и орфография респондентов сохранены). Без указанных материальных вещей дети не готовы признавать авторитет педагога, или же последнему потребуется гораздо больше усилий и времени для того, чтобы этот авторитет завоевать. Вероятно, причины данного феномена лежат в специфике ценностей общества потребления, а также в том, что в общественном сознании до сих пор не сформировалана адекватная модель педагога вообще.

На вопрос «Должен ли учитель зарабатывать авторитет?» 80% респондентов дают утвердительный ответ, 13% затрудняются ответить («не знаю») и 7% учеников

считают, что не должен. По результатам данного опроса сложно судить, каких именно действий ждут от учителя учащиеся, однако совершенно бесспорным является факт, что они ждут активной его позиции. Примечательно, что среди педагогов только 70% респондентов готовы и считают необходимым предпринимать регулярные меры по завоеванию и поддержанию собственного авторитета. С одной стороны, различие не очень существенное, но, с другой стороны, именно педагог в первую очередь должен понимать важность, ценность и необходимость авторитетных отношений.

Интересными и показательными являются ответы на вопрос «Как выглядит авторитетный учитель?». Анализ позволил выделить три основные, явно выраженные категории – «строгий деловой опрятный стиль во всем», «круто и молодежно-стильно», «не знаю, не имеет значения» и одну маловыраженную – «молодой». Сводные данные частотного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристики внешнего вида авторитетного учителя (в %)

Категории	Уровень успеваемости			
	Низкий	Средний	Высокий	Общее количество выборов
Строгий деловой опрятный стиль во всем	68,1	63,3	75,9	69,48
Круто и молодежно-стильно	14,9	24,5	10,3	16,23
Не знаю, не имеет значения	17	4,1	12,1	11,04
Молодой	–	8,1	1,7	3,25

Как следует из данных таблицы 2, в ответах всех без исключения респондентов однозначно лидирует категория «строгий деловой опрятный стиль во всем». С целью статистического подтверждения различий, был проведен расчет φ-критерия Фишера для каждой из подгрупп. В каждой из выборок испытуемых расчету подвергались данные приоритетной категории и последующей по критерию выраженности. Для групп школьников с низкой и высокой успеваемостью расчет проводился по категориям «строгий деловой опрятный стиль во всем» и «не знаю, не имеет значения», а для средне успевающих – «строгий деловой опрятный стиль во всем» и «круто и молодежно-стильно» как наиболее выраженным. Результат расчетов показывает, что для низко успевающих $\varphi_{эмп}=5,29$, для высоко успевающих $\varphi_{эмп}=7,56$, в группе средне успевающих учеников $\varphi_{эмп}=3,98$ при критическом $\varphi_{кр}=2,31$ для $p\leq0,01$. Все три показателя существенно превышают критическое значение. На практике это означает, что у детей подросткового возраста есть стойкое и однозначное мнение относительно того, как должен выглядеть авторитетный учитель. Несмотря на возраст и все сопутствующие ему психологические особенности, подавляющее большинство подростков предпочитают видеть педагога, выглядящего строго и аккуратно, в деловом стиле, с неброским макияжем и прической, если учитель – женщина и обязательно классической стрижкой, если мужчина. Можно предположить, что это определенным образом отражает их внутреннюю потребность в дисциплине, а также в эталоне, который бы находился на некой дистанции, которая стимулирует желание сравняться, догнать. Это подтверждают и такие слова участников исследования, как «авторитетный учитель должен выглядеть так красиво,

чтобы на него хотелось быть похожим», «авторитетный учитель в деловом костюме и очень элегантный», «настоящий авторитетный учитель издалека виден, он аккуратный, опрятный и красивый, по нему сразу видно, что он учитель» (стиль и орфография респондентов сохранены).

Таким образом, полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

Ведущим компонентом в структуре авторитета педагога для подростков с разным уровнем успеваемости является личностный. Профессиональный занимает вторую позицию. Слагаемые социального компонента заменены внешней материальной атрибутикой. Составляющего ролевого компонента в представлениях подростков отсутствуют.

Должностной авторитет педагога на сегодняшний день очень незначителен, что многократно увеличивает необходимость в активных и адекватных действиях со стороны учителя, направленных на установление авторитетных отношений с первого дня взаимодействия.

Учащиеся-подростки не готовы признавать авторитетным учителем эдакого «своего парня», который мало чем от них отличается, хотя именно с таким педагогом совместное пребывание (но не обучение) в школе было бы достаточно комфортным. И этот момент исследования как раз подтверждает классическое деление авторитета на истинный и ложный, произведенное в свое время А.С. Макаренко [4].Он говорил, что авторитет мнимой доброты, выражающийся в попустительстве, попытке стать «своим» любой ценой – видом ли, поведением, общением, стереть даже необходимую ролевую дистанцию, недолговечен. Ученики быстро перестают воспринимать всерьез такого учителя, отношение к нему лежит в диапазоне «полное игнорирование – открытый конфликт».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриади, И.П. Объективные и субъективные факторы формирования авторитета педагога / И.П. Андриади // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М., 1998. – Т. 3. – С. 104–111.

2. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства: учебн. пособ. для студентов пед. учеб. заведений / И.П. Андриади. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.

3. Кондратьев, М.Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя / М.Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 99.

4. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Школьная пресса, 2003. – 192 с.

ДАНИЧ О.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ)

Для овладения русским языком непременным условием является постижение функционирования (употребления) языковых единиц в различных сферах речевого общения, то есть необходим функциональный подход к изучению русского языка, а также к методике его преподавания. Функциональный подход к языку помогает раскрыть с новой стороны как непосредственные связи языка и общества, так и структуру языка и речи, выявить внутрисистемную дистрибуцию языковых средств, обнаружить специфику их стилевой реализации.

В методике преподавания русского языка функциональный подход в качестве методологического впервые был реализован в исследовании Л.А. Тростенцовой. В монографии «Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс» Л.А. Тростенцова объясняет правомерность обращения к функциональному объяснению (подходу) на основании того, что в дидактических исследованиях учебный предмет рассматривается как система. Подсистемы более низкого уровня могут иметь собственные цели и интересы, отличные от целей системы. С позиций функционального подхода целостность системы обеспечивается «существованием чётких связей между элементами, специализация которых делает их совершенно необходимыми друг для друга в интересах системы» (Ю.Г. Марков). Так, например, анализ обучения состава слов показывает, что знания и умения, приобретаемые на уроках словообразования, сами по себе не развивают умения пользоваться литературным языком в разных сферах общественной жизни, однако обеспечивают достижение общих целей курса: «от умений распознавать части речи и свойственные им морфологические признаки в значительной степени зависит успешность орфографического, пунктуационного, синтаксического и стилистического анализа, а следовательно, и овладение соответствующими нормами русского литературного языка» [цит. по: 2, с. 71]. Следовательно, практическое значение словообразования приобретает благодаря своим связям с другими разделами школьного курса.

Нашей общей и важнейшей задачей является совершенствование планирования процесса обучения в целом и повышение эффективности управления познавательной деятельностью учащихся.

Целью данной статьи является выявление методического потенциала приема моделирования в рамках функционального подхода к обучению детей младшего школьного возраста русскому языку в целом и словообразованию в частности.

Функциональный подход предполагает различные приёмы совершенствования подачи учебного материала, и одним из наиболее эффективным является моделирование. Применение моделирования при изучении морфемного состава слов в начальной школе представляется нам несомненно продуктивным методом.

В настоящее время в начальных классах уместно использовать модели при формировании навыков морфемного анализа слов, так как большинство правил легче запоминаются именно при структурировании материала. Важно, чтобы дети принимали непосредственное и активное участие в формулировании правила и составлении модели. В таком случае они наиболее полно постигают смысл морфемы и легче запоминают правило. При этом необходимо представить детям и закрепить путем неоднократных повторений образец, выполненный учителем.

Учебной моделью можно назвать такое изображение, которое фиксирует всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ. Моделирование – важнейшая операция в структуре учебной деятельности и одновременно недостаточно изученный вопрос, вызывающий много споров в процессе построения учебного процесса.

Что такое модель? Чем она отличается от обычной схемы?

В.В. Давыдов дал такое определение модели: «Это форма научной абстракции особого рода, в которой выделенные существенные отношения объекта усвоения закреплены в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных знаковых элементов»[1, с. 64].

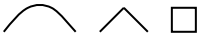
Благодаря повсеместному использованию условных значков, обозначающих корень (⌒), приставку (¬), суффикс (^),и окончание (□), создались предпосылки для организации упражнений, ориентированных на моделирование состава слова. Как правило, на уроках разбор слова завершается составлением его модели.

Работая со словообразовательными моделями, школьник учится видеть общее словообразовательное и грамматическое значение в словах одной словообразовательной модели, определять части речи и грамматические категории, опираясь на типичные суффиксы разных частей речи, а также окончаний предложенной для анализа словоформы.

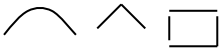
Для иллюстрации вышеизложенного мы предложим процедуру использования моделирующих упражнений в процессе работы с морфемным составом слов. На наш взгляд, благодаря ниже изложенным упражнениям, детям младшего школьного возраста будет легче усвоить материал по изучению морфемного состава слов.

Задание № 1. Можно использовать задания, которые нацелены на установление лексического значения слова через анализ словообразовательной модели.

Назовите слова, соответствующие данным моделям.



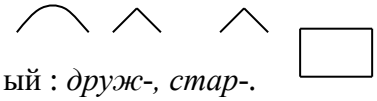
ивница



«какой…» «женщина…»

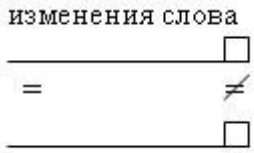
Задание № 2. Эффективным для речевого развития младших школьников является использование моделей составления словообразовательных цепочек:

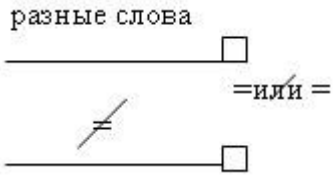
Задание № 3. Спишите, дополняя список корней. Какой вывод вы можете сделать?



ин н ый : *друж-, стар-*.

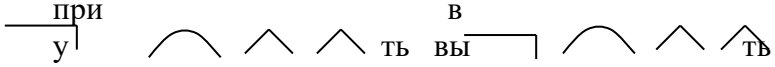
Задание № 5. Когда ученики познакомятся с окончанием, важно научить их не путать разные слова и изменения слова (словоформы). Их различие хорошо видно на моделях:



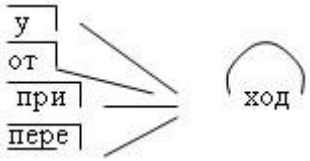


Модели расшифровываются так: если в слове изменилось только окончание, то слово осталось тем же, но измененным для связи с другими словами (например, книга-книгу), а если произошли изменения в той части, которая находится перед окончанием (в основе), появилось другое слово (книга- книжонка, книголюб и т.п.). Окончание при этом может быть одинаковым (например, книга-книжонка), а может быть и разным (книга-книголюб и т. п.): = или =. Главное здесь – появились ли изменения в основе.

Задание № 6. Запишите глаголы-антонимы, в которых различие в лексическом значении определяет приставка. Сделайте вывод.



Задание № 7. Работа с приставкой:



Одним из эффективных способов преодоления ограниченности словаря, развития языковой интуиции являются упражнения в словообразовании имен существительных и прилагательных. Ученикам можно давать отдельные слова для образования от них новых слов при помощи того суффикса, который был в только что разобранном слове. Со словами, образованными детьми, можно составить предложения. Примеры отражены в таблице:

Слово, которое разбирают дети по составу	**Словообразовательный суффикс в нем**	**Слова, от которых требуется новые с данным суффиксом**
Имена существительные		
Охотники	-ник-	Лес, школа, лыжи, путь
Машинист	-ист-	Трактор, баян, танк
Звёздочка	-очк-	Кисть, кофта, карта, черта,
Имена прилагательные		
Интересная книга	-н-	Лес, луна, осень, длина,
Осиновая роща	-ов-	Щелк, малина, плод,
Смолистый запах	-ист-	Камень, пух, болото,

По нашему мнению, метод моделирования при изучении морфемного состава слова безусловно перспективен и должен проводиться системно. Разработанная методика создает условия для реализации преемственных и перспективных связей в изучении словообразования как внутри начального курса, так и на рубеже начальной и основной школы, поскольку происходит прочное, осознанное, всестороннее усвоение словообразовательных категорий; успешное формирование учебно-языковых умений и навыков, действий с изучаемым материалом; создаются благоприятные условия для развития теоретического мышления младших школьников (способности абстрагировать, обобщать, типизировать, сравнивать явления языка и т.д.); становится более осознанным процесс анализа состава и образования слова; создаются условия для осознания функциональной нагрузки изучаемых языковых единиц, понимания тесной взаимосвязи грамматической формы и значения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование: учеб. пособие / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван, 1981. – 64 с.

2. Кудряшёва, М.Г. Словообразовательный анализ в системе развивающего обучения / М.Г. Кудряшёва / Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 71.

ЖУРАВЛЁВА Л.А.
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Одной из актуальных проблем системы дошкольного образования является совершенствование профессионального развития педагогов учреждений дошкольного образования, обеспечивающих качество дошкольного образования. Самообразование как процесс личностно-профессионального развития педагогов имеет множество источников: нормативная правовая база; психолого-педагогическая, методиче-

ская и другая научная литература; периодическая печать, средства массовой информации, Интернет-ресурсы; изучение эффективного педагогического опыта; участие в экспериментальной и инновационной деятельности; обобщение собственной практической деятельности и др. [3, с. 252].

Чтобы не отстать от времени, будущий воспитатель должен постоянно совершенствовать свои знания, овладевать педагогическими технологиями и тем самым обеспечивать возможность для своего развития. Самообразование – это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью для приобретения системных знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни. С.И. Ожегов определяет самообразование как «приобретение знаний путём самостоятельных занятий без помощи преподавателя». Самообразование позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять анализ возникающих в работе с детьми ситуаций. Педагог (воспитатель), владеющий навыками самостоятельной работы, имеет возможность подготовиться и перейти к исследовательской деятельности, а это, в свою очередь, влияет на качество воспитательно-образовательного процесса и результативность педагогической деятельности. Важным условием профессионализма является правильно организованная и проводимая работа по самообразованию [5, с. 173].

Совершенствование качества обучения и воспитания в образовательном учреждении напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Неоспоримо, что этот уровень должен постоянно расти, что невозможно без процесса самообразования педагога. Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессии с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия воспитателя. «Педагог учится всю жизнь» – это известная истина. Воспитатель находится в постоянном развитии и всю свою трудовую жизнь является исследователем [5, с. 178].

С введением Кодекса Республики Беларусь об образовании, обновлением нормативной правовой базы, учебно-программной документации, содержания педагогической деятельности, направленной на воспитание, обучение и развитие детей раннего и дошкольного возраста, важна самостоятельная работа будущих специалистов над совершенствованием своего профессионального развития. Без серьёзных знаний педагогических и психологических основ обучения и воспитания детей, без всесторонней информированности и компетентности в вопросах, выдвигаемых жизнью и профессиональной деятельностью, современному педагогу не обойтись. Именно поэтому постоянное стремление к самосовершенствованию должно стать потребностью каждого будущего специалиста. Существующее в настоящее время «организованное самообразование» продолжает оставаться наиболее трудно реализуемой задачей. Не всегда и не все учащиеся владеют навыками коллективной, самостоятельной работы (испытывают затруднения в изучении нормативных правовых актов, в подборе, изучении и практическом применении методических рекомендаций, методической литературы и т.п.). В лучшем случае учащийся готовит информацию к урокам по специальным дисциплинам в виде рефератов и сообщений. Успешность в профессиональном самообразовании напрямую зависит от поддержки и помощи преподавателей психолого-педагогических дисциплин, которые обязаны постоянно побуждать их к самообразованию, изучению новой информации и опыта, стимулировать к творчеству, создавать условия для самоанализа и самооценки [2, с. 28].

В современных условиях самообразование будущих специалистов дошкольного учреждения многогранно и многопланово, поэтому необходима организация системной методической работы по самообразованию, включающая такие направления:

– маркетинговое (изучение запросов и предложений педагогов);

– информационное (создание единой информационной, организационной, методической, коммуникативной, образовательной среды в учреждении дошкольного образования);

– социально-адаптивное (подготовка педагогов к успешной педагогической деятельности, обеспечение возможности профессионального роста);

– научно-экспериментальное (вовлечение педагогов в экспериментальную и инновационную деятельность в учреждении дошкольного образования);

– психолого-педагогическое (психологическая и методическая поддержка педагогов);

– управленческое (повышение компетентности педагогического коллектива) [1, с. 51].

В процессе самообразования у учащихся возникает ряд вопросов, требующих первоочередного решения:

1) изучение содержания обновленной нормативной правовой базы по вопросам дошкольного образования;

2) постоянное изучение учебной и научно-методической литературы;

3) ознакомление с современными достижениями дошкольной педагогики и психологии;

4) изучение новых программ, эффективных образовательных и информационных технологий, методик;

5) изучение компьютерных дидактических средств, с целью применения их в образовательном процессе учреждения дошкольного образования;

6) ознакомление с лучшей педагогической практикой деятельности учреждений дошкольного образования;

7) повышение общекультурного уровня будущих специалистов и т. д.

Системность, эффективность и результативность методической работы по самообразованию зависит и от дифференцированного подхода преподавателей, методистов ДОУ, воспитателей детских образовательных учреждений к выбору содержания и форм работы с учащимися колледжа. При этом особое значение приобретают методы активного обучения, в процессе которых учащиеся не получают готовых знаний, а проектируют способы решения какой-либо проблемы в условиях самостоятельного изучения научно-методической литературы, выполнения индивидуальных заданий, активного участия в разных формах методической работы. Будущему педагогу самостоятельная работа по самообразованию позволяет пополнить и конкретизировать свои знания, приобретать профессиональные навыки работы с детьми, изучать опыт работы ведущих воспитателей, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе с детьми и ситуаций [4, с. 117].

Эффективной формой методической работы по самообразованию учащихся колледжа является организация занятий в «педагогической мастерской» посредством коллективной мыслительной деятельности, где могут рассматриваться актуальные вопросы ключевой темы с точки зрения теории и практики. В «педагогической мастерской» предусматривается обсуждение запланированных тем в следующих формах: дискуссиях, деловых играх, обучающих семинарах, творческих отчетах, мастер-классах, конкурсах профессионального мастерства, презентациях опыта работы, результатов реализации проектов, анализе видеоматериалов.

Среди методов интерактивного обучения можно выделить эвристические беседы, дискуссии, круглые столы. В учебном процессе активно используется метод ролевых (деловых) игр. В игре происходит осознание собственного «Я» и возрастает мера профессиональной компетентности и способности к решению проблемных

ситуаций. В игре формируются партнёрские отношения сотрудничества, обеспечивающие возможность позитивного личностного развития будущего воспитателя, творческой самостоятельности. Деловую игру в миниатюре представляет собой кейс-метод (от англ. case – случай, ситуация, дело) – один из популярных активных методов обучения. Этот метод основан на реальном событии из профессиональной жизни и предполагает активный поиск обучающимися решения предполагаемой проблемы с последующим обсуждением процесса и результата совместных действий всех участников. Увеличение доли проблемных, поисковых, творческих методов и форм работы повышает инициативность и активность будущих специалистов, формирует опыт профессиональной деятельности, обеспечивает развитие творческой самостоятельности будущих воспитателей [6, с. 5].

Каждая деятельность бессмысленна, если в её результате не создаётся некий продукт, или нет каких-либо достижений. Чем больше информации, методов и инструментов в своей работе использует педагог, тем больше эффект от его работы. Но самое главное – это желание будущего воспитателя работать над собой и способность творить, учиться, экспериментировать и делиться своими знаниями, приобретёнными в процессе самообразования.

Таким образом, процесс непрерывного и последовательного самообразования помогает будущим педагогам дошкольного образования постоянно инициировать и создавать атмосферу профессионализма и творчества. Формальный же подход к организации самообразования не сможет в достаточной степени обеспечить профессиональное развитие учащихся и сформировать потребность в постоянном совершенствовании педагогического мастерства, которое непосредственно влияет на качество дошкольного образования в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

2. Вторина, Е. Проблема профессиональной компетентности учителя / Е. Вторина// Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 2. – С. 28–31.

3. Глинский, А.А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении / А.А. Глинский. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 252 с.

4. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Минск: Беларуский верасень, 2005. – 196 с.

5. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 249 с.

6. Титова, Г.Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов / Г.Ю. Титова // Вестник ТГПУ. – 2010 – № 1. – С. 123–126.

ЖУРЖИНА А.А., ДУБИНИНА О.И.
Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЖЕНСКИХ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Новые задачи, стоящие перед современной уголовно-исполнительной системой, актуализируют особую значимость целенаправленной социально-воспитательной работы в деятельности исправительных учреждений, которая призвана сформировать у осужденного уважительное отношение к человеку, труду, обществу, традициям и нор-

мам человеческого общения. Это открывает большие возможности для профессиональной деятельности сотрудников, но в то же время предъявляет высокие требования к уровню образования и переподготовки работников исправительной системы в области пенитенциарной педагогики и социальной работы.

Ведущим направлением совершенствования социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях Согласно Концепции от 4 августа 2006 года является ее дифференциация, которая учитывает особенности категорий осужденных и вид исправительного учреждения [1].

Как отмечает д.ю.н. В.М Поздняков, «данной концепцией впервые провозглашено единство социальной, психологической и воспитательной работы. Сегодня эти направления деятельности рассматриваются как взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга, и, следовательно, необходимо исходить из того, что целью исполнения наказания отношении всех категорий осужденных является их исправление, которого можно достичь лишь при ресоциализации лиц, отбывающих наказания за преступные деяния» [2].

Особую значимость данная тенденция приобретает по отношению к категории осужденных женщин, которая является более социально – уязвимой нежели осужденные мужчины. Женщины по сравнению с мужчинами более уязвимы, эмоциональны, импульсивны, острее переживают социальное неблагополучие, разлуку с семьей родственниками, привычной средой. Поэтому большое значение имеет организация их свободного времени и досуга. Необходимо повышать культурный уровень осужденных женщин, развивать у них духовность и мораль, эстетику, чувство материнства, женственность. Сейчас в женских зонах России (35 колоний) отбывает свой срок 60 тыс. человек [3]. Соответственно к данной категории необходим особенный подход как в воспитании, так и в трактовке и обеспечении правовых норм, обозначенных в таких в таких нормативно – правовых документах, как в Конституция Российской Федерации, Уголовно-исполнительный кодекс, Постановления Правительства и Приказах Министерства юстиции Российской Федерации.

Важное значение для реализации такого особого подхода имеет профессиональная готовность педагогического персонала женских исправительных учреждений к эффективной реализации социально-воспитательной работы, поэтому одним из ведущих аспектов развития уголовно-исполнительной системы (УИС) на современном этапе является формирование ее кадрового потенциала, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях модернизации, ориентирующей всех сотрудников на гуманистический воспитательный характер взаимодействия с осужденными.

Таким образом, современный сотрудник исправительных учреждений вынужден решать множество различных задач, которые связаны как с общей политикой развития государства, так и с потребностями общества в целом.

Необходимость совершенствования профессиональной подготовки сотрудников системы исполнения наказаний подчеркивается многими авторами, обращающимися к практике пенитенциарной сферы, эффективность деятельности которой, по мнению ряда экспертов, остается низкой (Н.П. Барабанов, А.Н. Сухов). В приказе Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России) от 28 декабря 2010 г. № 555 «Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы» отмечается, что воспитательная работа должна быть направлена на формирование у работников уголовно-исполнительной системы необходимых профессиональных качеств, а ее эффективность достигается наличием подготовленных в профессиональном отношении кадров [4]. Роль, которую играют сотрудники в поддержании и создании надежности, порядка, безопасности и гуман-

ного отношения к заключенным, в установлении режима, способствующего их перевоспитанию, не менее важна чем физические условия заключения.

В диссертационном исследовании О.А. Марчук отмечается, что «Многие сотрудники, поступившие на службу в исправительные учреждения, не всегда обладают готовностью к работе именно в женских исправительных учреждениях, которое является обязательной составляющей их профессионализма. Как следствие, возникает потребность научного обоснования сущности и выбора технологий формирования данного вида готовности сотрудников с целью обеспечения эффективного выполнения сотрудниками их профессиональных обязанностей» [5].

Одним из путей решения обозначенных проблем исправительных учреждений может выступать социально-педагогическая деятельность. Она становится частью профессиональной деятельности сотрудника исправительного учреждения, нацеленной на положительный результат. Движущей силой социально-воспитательной деятельности выступают потребности женщин осужденных. От того насколько комплексно учтены эти потребности, будет зависеть успешность процесса их ресоциализации.

Социально-педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи воспитаннику в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе [6]. Социально-педагогическая деятельность учитывает и использует сформулированные этикой нравственные принципы, определяет цели и разрабатывает методы воспитания, исследует проблемы межличностного взаимодействия и другие вопросы философии социального воспитания. Однако комплексное внедрение системы социально-педагогической деятельности в женских исправительных учреждениях невозможно без квалифицированных, подготовленных кадров, обладающих способностью и готовностью к данному виду деятельности.

Готовность к социально-педагогической деятельности является важным компонентом готовности к профессиональной деятельности в современных условиях. В связи с этим возникает необходимость провести анализ понятий «готовность» и «готовность сотрудника женского исправительного учреждения к социально-педагогической деятельности».

Проблема формирования готовности к профессиональной деятельности рассмотрена в исследованиях многих Российских и зарубежных ученых. В педагогической и психологической науке накоплен значительный потенциал исследований, связанных с изучением готовности к профессиональной деятельности как профессионально значимого педагогического феномена (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.). Так, например, ряд исследователей считают, что готовность выступает как целостное функциональное состояние личности и представляет собой концентрацию или мгновенную мобилизацию сил личности, направленную в нужный момент на осуществление определенных действий, являясь предпосылкой эффективности будущей деятельности (К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.). Также, многие ученые отмечают значимость процесса формирования готовности. Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др. в своих исследованиях подчеркивают что «готовность» – это «особое психическое состояние» и «устойчивая характеристика личности, являющаяся результатом подготовленности к деятельности». К.М. Дурай-Новакова, Я.Я. Коломинский, В.А. Сластенин и др. особо отмечают, что готовность к профессиональной деятельности не является завершенной характеристикой личности, а представляет собой потенциальный («додеятельностный») уровень профессионального становления личности, предполагающий совокупность качеств личности, обеспечивающих будущему специалисту оп-

тимальное выполнение функций, соответствующих потребностям профессиональной деятельности.

Мы понимаем «готовность сотрудника женского исправительного учреждения к социально-педагогической деятельности» как профессионально значимое свойство личности сотрудника, представляющее собой систему взаимосвязанных компонентов, в структуру которых входят профессиональные мотивы и интересы, личностные качества, а также умения сотрудника, обеспечивающие настрой на актуализацию и мобилизацию мотивационно-ценностного, содержательного, технологического и рефлексивного компонентов его социально-педагогической компетентности».

Поясним суть каждого из компонентов. Мотивационно-ценностный компонент готовности сотрудника женского исправительного учреждения к социально-педагогической деятельности предполагает наличие у него свойств и качеств личности, позволяющих ему самому себя мотивировать на достижение поставленной цели в реализации социально-педагогической деятельности и, положительный настрой на актуализацию, мобилизацию и реагирование на стимулирование к социально-педагогической деятельности со стороны руководителя исправительного учреждения. Содержательный компонент готовности предполагает наличие определенных знаний и качеств личности о сущности социально-педагогической работы, позволяющих ей актуализировать и мобилизовать эти знания, трансформировать их в умения и навыки. Технологический компонент готовности к социально-педагогической деятельности связан с готовностью сотрудника использовать инновационные воспитательные технологии, выбирать средства для достижения целей ресоциализации. Рефлексивный компонент предполагает готовность к мобилизации и актуализации на оценку результата своей социально-педагогической деятельности.

Таким образом, готовность сотрудников женских исправительных учреждений как профессионально-значимое качество и потенциально значимый фактор улучшения качества социально-педагогической деятельности. Особое значение формирование готовности имеет для тех категорий сотрудников, которые непосредственно взаимодействуют с осужденными, а именно для сотрудников отделов воспитательной работы с осужденными и сотрудников отделов безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция воспитательной работы с осужденными в условиях реформирования уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс]: режим доступа URL.: http://docs.cntd.ru/document/901852083.

2. Поздняков, В.М. Отечественная пенитенциарная психология: история и современность: монография / В.М. Поздняков. – М., 2000. – 270 с.

3. Женские зоны России: где они расположены? Правила, быт и условия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL.:http://fb.ru/article/262388/jenskie-zonyi-rossii-gde-oni-raspolojenyi-pravila-byit-i-usloviya.

4. Приказ Федеральной службы исполнения наказаний от 28 декабря 2010 г. № 555 «Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL.:http://dokipedia.ru/document/5187539.

5. Марчук, О.А. Формирование профессионально-личностной готовности сотрудников исправительных учреждений к взаимодействию с осужденными: дисс. ... канд. пед. наук / О.А. Марчук. – Рязань, 2015. – 216 с.

6. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: курс лекций / М.А. Галагузова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

КАРЕЛИНА М.С., ЛАУТКИНА С.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

В настоящее время система образования столкнулась с проблемой неуклонного роста количества детей, испытывающих трудности школьного обучения, что проявляется не только в хроническом отставании в усвоении школьных знаний, но и в формировании устойчивых видов школьной дезадаптации. Соответственно, проблему школьной дезадаптации можно отнести к одной из наиболее острых проблем современного образования, требующих уже не столько углубленного изучения, сколько безотлагательных поисков продуктивного решения на практическом уровне.

Поведение современных детей носит в себе определенные психологические особенности, затрагивая не только окружающих ребенка людей – родителей, воспитателей, учителей, сверстников, она создает трудности и для самого ребёнка, в его взаимоотношениях с окружающими, определяет развитие всей его личности, различных её сторон.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебная. В психологии ребенка появляются различные новообразования, такие как развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. Другая особенность психологии ребенка младшего школьного возраста заключается в том, что память приобретает произвольность, становится сознательно регулируемой и опосредованной. Еще одним новообразованием младшего школьника является развитие произвольного поведения, планирование результатов действия и рефлексия.

Понятие «произвольность» предполагает единство познавательной и аффективной сфер: инициация действия невозможна без побуждения, которое возникает через предвосхищение результатов действия и своего эмоционального состояния после его выполнения. Побуждение, в свою очередь, запускает поиск средств выполнения действия, что тормозит импульсивные реакции. Использование опосредствованный форм поведения в совместно-разделенной со взрослым деятельности ведет к успешному результату и подкрепляют само побуждение. Выполнение действия по образцу, правилу в единстве с осмысленным побуждением качественно перестраивают поведение, оно становится произвольным.

Произвольность поведения можно понимать как сознательную, преднамеренную опосредствованную регуляцию действия в соответствии с изменяющимися условиями ситуации. Среди *типичных отклонений в произвольном поведении* младших школьников исследователи называют следующие его виды: гиперактивное, демонстративное, протестное (негативизм, упрямство, строптивость), агрессивное, инфантильное, конформное и симптоматическое поведение. Данные виды отклоняющегося поведения сопровождаются проявлением замкнутости, скованности, конформности, безынициативности, робости, неуверенности в себе, сверхпослушания или, наоборот, импульсивности, непоседливости, вспыльчивости, безудержности, агрессивности и др. Как следствие, дети испытывают трудности в принятии и сохранении цели поведения; затрудняются в осуществлении контроля своего поведения, его последствий; неспособны правильно, оценить результаты своего поведения, внести в него необходимые коррективы; не могут вести себя в соответствии с заданным образцом, правилом или, наоборот, при выборе и осуществлении стратегии

поведения чрезмерно зависят от взрослого, сверстника [6]. Данные черты только усугубляются или чрезмерно проявляются в поведении детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Экспериментальное исследование произвольного поведения младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) проводилось на базе общеобразовательных классов и классов интегрированного обучения и воспитания школ г. Витебска. Всеми видами исследования охвачено 49 учащихся 1 и 3 классов, из них 24 девочки и 25 мальчиков. Возрастной диапазон обследуемых – от 7 до 10 лет.

Для изучения произвольного поведения у младших школьников использовались методики: «Тест руки» Э. Вагнера [6], «Графический диктант» Д.Б. Эльконина [4], «Ориентированная анкета» Б. Басса [5].

По данным количественной и качественной обработки полученных эмпирических данных у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по сравнению с учащимися с нормальным психофизическим развитием выявлены: снижение уровня развития ориентации в пространстве, повышенная степень агрессивности, сниженная направленность на деятельность. Также у них снижен уровень произвольного поведения, что в учебной деятельности выражается в неумении внимательно слушать, действовать по правилу, произвольно управлять своей деятельностью, точно действовать по инструкции взрослого. Такие учащиеся отличаются низкой адаптацией и адекватностью, неуверенностью в себе, заниженной самооценкой, пониженным эмоциональным фоном.

Систематическая работа по коррекции произвольного поведения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) будет способствовать развитию социального доверия, коммуникабельности, взаимопомощи, уверенности в себе, формированию внимательно слушать, действовать по правилу, произвольно управлять своей деятельностью, точно действовать по инструкции взрослого. Появление новых форм произвольного поведения у учащихся самым непосредственным образом отразится на успешности их учебной деятельности.

Возрастной период 7–10 лет является сензитивным для формирования эмоциональной сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности.

По результатам проведенного исследования нами составлена программа по формированию произвольного поведения у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Особенностью данной программы является сочетание элементов тренинговой работы и коррекционно-развивающих упражнений, направленных на демонстрацию неадекватности, нецелесообразности некоторых способов реагирования и моделей поведения, формирование потребности в изменении своего поведения, а также развитие внимания, самоконтроля, саморегуляции.

Обобщенно весь процесс перестройки непосредственного действия в произвольное можно выразить следующей цепочкой преобразований:

1) формирование побуждения к действию через аффективное предвосхищение;

2) формирование познавательного предвосхищения, и поиск средств выполнения действия и торможение импульсивных реакций;

3) усвоение в совместно-разделенной со взрослым деятельности способов опосредствованного выполнения действия;

4) приобретение уверенности в себе, закрепление исходного побуждения к произвольному выполнению действия.

При формировании произвольного поведения у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) целесообразно реализовать следующую схему деятельности:

1) запоминание и удержание правил во времени;
2) выбор средств для организации своего поведения;
3) планирование, контроль и выполнение действия по правилу, образцу;
4) предвосхищение промежуточных и конечных результатов своих действий, а так же возможных ошибок;
5) умение начинать и заканчивать действие в нужный момент;
6) торможение импульсивных реакций.

Целью программы является научить детей осознавать собственные эмоциональные состояния и обучить их способам эмоциональной саморегуляции, способам произвольной регуляции поведения. Программа рассчитана на 14 занятий. Ее может реализовывать учитель – дефектолог в рамках коррекционной работы.

Таким образом, включение в содержание коррекционных занятий учителя – дефектолога приемов и средств формирования произвольного поведения у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) позволяет корригировать особенности произвольного поведения и личности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 273 с.
2. Большой психологический словарь; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Академия, 2003. – 672 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с.
4. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
5. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672 с.
6. Цыркун, Н.А. Развитие воли у детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Н.А. Цыркун. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. – 106 с.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.: ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

КОВАЛЕВСКИЙ А.Н.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ

В практической подготовке специалистов для дошкольных учреждений важное место занимают вопросы формирования у студентов профессиональных компетенций в области организации работы с дошкольниками по изобразительнойдеятельности. Это обусловлено тем, что изобразительное искусство как особый духовный вид человеческой деятельности занимает важное место в развитии ребенка. Знакомство детей с изобразительным искусством способствует эстетическому познанию окружающих предметов, явлений, отношений. В процессе познания красоты

окружающей действительности ребенок активно изучает мир, в котором живет, художественно воспроизводит его, преобразует его в своей творческой деятельности.

На наш взгляд, активно осваивая разные виды изобразительной деятельности, ребенок развивается многосторонне: формируется его познавательная, речевая, эмоционально-волевая, двигательная сферы деятельности.

В детском саду изобразительная деятельность включает такие виды занятий, как рисование, лепка, аппликация, конструирование и дизайн. Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребенка об окружающем мире. Поэтому общие задачи, стоящие перед изобразительной деятельностью, конкретизируются в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразия материала и приемов работы с ним.

Важное место в системе профессиональной подготовки студентов по теории и методике руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста отводится обучению лепке. Лепка имеет большое значение для обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Она способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, привитию ручных умений и навыков.

На наш взгляд, при обучении детей дошкольного возраста этому виду изобразительной деятельности недостаточно разработана методика обучения лепке на плоскости, т.е. технике пластилинографии. Пластилинография относится к нетрадиционной технике лепки, она представляет особый вид рисования пластилином на какой-либо плотной основе. Предметы и объекты пластилинографии допускают включение в композицию вспомогательных деталей из других материалов: бисера, бусин, природного, а также бросового материала. Таким образом, в технике пластилинографии прослеживаются тесные связи с другими видами изобразительной деятельности – рисованием, дизайном. Поэтому работа по пластилинографии способна раскрыть творческий потенциал детей с самого раннего возраста. Причем, в процессе работы развиваются такие психические процессы, как внимание и память, логическое мышление и воображение, совершенствуется мелкая моторика, происходит подготовка детской руки к письму, развивается пространственная ориентация, сенсомоторная координация- это именно те функции, которые обеспечивают успешное обучение в школе. Немаловажно, что при данном виде творчества происходит интеграция образовательных областей (познание окружающего мира, развитие речи, музыка).

На занятиях в детском саду применяются различные виды пластилинографии. Наиболее привычна прямая пластилинография, при которой лепное изображение формируется на горизонтальной поверхности. Малыши способны освоить эту технику уже с раннего возраста – для этого воспитатель предлагает им простой рисунок без мелких деталей. В старшем возрасте дети создают более сложные композиции. Рисунок заполняется пластилином (лучше восковым) на плотном картоне (лучше предварительно оклеить его скотчем, так удобно корректировать изображение). Размазанный пластилин производит эффект мазков масляной краской. При обратной пластилинографии рисование выполняется на оборотной стороне либо на прозрачной поверхности. В дошкольном учреждении для этих целей обычно используется пластик либо оргстекло. Рисунок намечается на поверхности маркером, а затем заполняется пластилином (размазывается тонким слоем). По контуру готовую композицию можно обозначить полосками – получается подобие рамки. Следующий вид – это модульная пластилинография – картина из пластилиновых валиков, шариков, дисков и других элементов. Это наиболее сложная техника, требующая овладения всеми приемами лепки. Мозаичная пластилинография – изображение, составленное исключительно из пластилиновых шариков. Это наиболее простая техника, главное здесь – красиво подобрать цвета и аккуратно заполнять пространство, не выходя при этом за контур. При контурной пластилинографии, обязательно исполь-

зуются тонкие пластилиновые жгутики, которые обозначают силуэт предмета. Многослойная пластилинография подразумевает последовательное нанесение на поверхность несколько слоев. Такая техника более всего подходит для пейзажных композиций – изображения неба, леса и т.д., когда слои накладываются друг на друга. Данная техника довольна сложна и подходит только для детей самой старшей группы. Фактурная пластилинография отличается выпуклым изображениеми, в свою очередь, подразделяется на барельеф (рисунок выступает над фоном менее чем на половину своей толщины), горельеф (более чем на половину) и контррельеф (углубленный рисунок). Как видно, пластилинография имеет много разновидностей, что создает предпосылки для развития познавательного интереса дошкольников к изобразительной деятельности.

Для подготовки студентов педагогического факультета ктакого рода деятельности с дошкольниками на занятиях ИЗО предусматриваются следующие виды работы: 1) лекция по видам лепки, методике обучения лепке дошкольников (на лекционных занятиях студенты знакомятся с теоретическим материалом в ходе бесед с преподавателем и записью опорных планов-конспектов лекций. Все записи, по возможности, студенты пытаются представить в виде схем, таблиц, рисунков, облегчающих процесс воспроизведения теоретического материала); 2) практические, посвященные методическим аспектам работы с лепкой (на практических занятиях студенты изготавливают различные пособия, рекомендуемые для занятий с дошкольниками, и пополняют свою методическую копилку, изготавливают наглядный материал, составляют планы-конспекты учебных занятий, моделирует фрагменты учебных занятий); 3) подготовка презентаций по методике обучения лепке (пластилинографии) детей дошкольного возраста; 4)составления глоссария по теме.

Для усвоения содержания работы с детьми по лепке в УДО студенты также подробно анализируют учебную программу дошкольного образования, составляют таблицу, где отражаются задачи обучения, содержание работы с детьми, усложнение способов и приемов лепки (по возрастным группам).

Для активизации творческой активности студентов в усвоении данной темы им предлагаются, во-первых, задания на анализ и оценку эффективности каждого метода применительно к конкретному содержанию и, во-вторых, на использование не отдельного метода или приема, а их определенной совокупности, системы педагогических мер, построенных на основе дидактических принципов и составляющих технологию обучения.

Дополнительно студенты решают педагогические задачи, составляют картотеку игр, игровых приемов, произведений художественной литературы (стихов, потешек) для использования на занятиях лепкой.

Студентам также предлагаются индивидуальные задания: подготовка сообщений из опыта работы известных педагогов по использованию нетрадиционных техник, составление библиографических списков по проблеме обучения лепке.

В содержание подготовки по данному вопросу входит также ознакомление с особенностями организации выставок детских работ. Студенты усваивают, что плоскостные работы располагаются на доске, объемные – на специальных подставках.

Студенты выполняют письменный анализ детских работ по следующей схеме:

– содержание лепной работы, возможная оригинальность содержания;

– передача эмоционально-эстетического отношения ребенка к создаваемому образу;

– средства выразительности (форма, цвет, композиция, выразительные детеали);

– степень грамотности изображения;

– техника работы с материалом, проявление смелости, уверенности ребенка в практических действиях;

– выразительность, грамотность, оригинальность изображения.

После выполнения письменного анализа студенты в основном подготовлены к анализу работ вместе с исполнителями. Анализ работ вместе с исполнителями (в старшей группе) способствует формированию у них навыков сравнения, сопоставления, самоконтроля и т.д.). Обучая детей умению анализировать результаты собственной работы, педагог вначале дает им образец анализа, затем предлагает его план, далее вместе с ними составляет подобный план, и, наконец, они самостоятельно анализируют работу товарищей и оценивают ее. Это очень важный путь формирования самоконтроля.

Для контроля усвоения студентами раздела используется устный опрос, практические задания, тестирование.

Таким образом, подготовка студентов педагогического факультета к обучению дошкольников пластилинографии включает систему разнообразных методических заданий, ориентированных на усвоение теоретических сведений и овладение практическими навыками.

КОВАЛЕВСКАЯ Т.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

УСВОЕНИЕ СЛОВАРНЫХ СЛОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Общеизвестны успехи современной начальной школы в языковом образовании и речевом развитии младших школьников.

У младших школьников формируется научное представление об уровнях языковой системы, о её внутренних связях, о функционировании этой системы в речи, о языковой прагматике, т.е. об использовании языка в общении. И всё же правильность устной и письменной речи, то, что в быту мы называем грамотностью, особенно грамотность орфографическая, пока отстаёт от достигнутого уровня общей речевой культуры современных школьников.

Особенно трудно протекает для младших школьников процесс овладения непроверяемыми написаниями, т.е. теми написаниями, которые в методике и в школьной практике традиционно называются словарными.

Между тем со словарными словами младшие школьники встречаются на каждом уроке. Уже на первых страницах «Букваря» дети сталкиваются со словами *абажур, арбуз, библиотека, конура, торшер* и многими другими. Число таких слов с каждой страницей учебников по русскому языку, чтению, математике, природоведению и другими дисциплинами всё больше возрастает, достигая к концу курса начальной школы внушительной цифры – более 500 единиц. Нет необходимости доказывать, что наиболее употребительные из этих слов должны быть усвоены всеми учащимися начальных классов [4].

Традиционно слова с непроверяемыми написаниями изучаются в начальной и средней школе «в словарном порядке», т.е. учащимся рекомендуется просто писать и запоминать соответствующие слова. Практика показала, что работа над непроверяемыми написаниями, ориентированная только на механическое запоминание слов с такими орфограммами, малоэффективна. Ошибки в самых «ходовых» словах с непроверяемыми написаниями встречаются даже в работах старшеклассников.

Мы полагаем, что орфографическую грамотность младших школьников в области непроверяемых написаний можно существенно повысить, если при усвоении трудных слов более широко опираться на исторические процессы, которые обусловили происхождение слова, т.е. на процедуру этимологического анализа.

Исторический комментарий к слову, как правило, опирается на слово-этимон, в котором непроверяемый в современном слове гласный или согласный становится проверяемым. Это делает написание слова мотивированным. В силу этого этимологический анализ позволяет сузить круг слов для заучивания и способствует осмысленному, а не механическому запоминанию слова.

Опора на этимологический анализ при усвоении непроверяемых написаний может, на наш взгляд, оказать влияние не только на повышение орфографической грамотности, но и на развитие речи, памяти, мышления, внимания, воображения младшего школьника.

Учебная деятельность неукоснительно требует от ребёнка запоминания. Психологи говорят о том, насколько восприимчива память ребенка на сказки, рассказы, истории. Этимологические справки слов напоминают удивительные сказки и истории. Понимание является необходимым условием запоминания. Поняв с помощью этимологического анализа, как образовалось словарное слово, можно легко усвоить его написание, не прибегая к заучиванию.

Развитие мышления также имеет свои особенности. По мнению психолога Рубинштейна С.Л., нельзя отрывать речь и мышление друг от друга. В своей речи мы формулируем наши мысли [3]. Для ребёнка характерно установление причинно-следственных связей при познании окружающего мира. При конкретности детского мышления плохо усваиваются термины, которые имеют абстрактные значения, и их нужно ставить на прочный фундамент предметного значения. Ребёнок может устанавливать причинно-следственные связи при написании непроверяемых слов путём установления их этимологии, объяснения значения и многое другое.

Познавательная активность ребёнка направлена на исследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах так долго, пока не иссякнет интерес. Если 6–7 летний ребёнок занят важной для него игрой, то он может, не отвлекаясь, играть два, а то и три часа. Эта особенность внимания является одним из оснований включения в занятие этимологического анализа, который вносит элементы игры, смену рода деятельности на уроке.

В младшем школьном возрасте интенсивно проходит развитие воображения. Наиболее ярко воображение проявляется в рисовании, сочинении сказок, рассказов. Множество этимологических справок (часто это даже целые истории, рассказы) могут оказать влияние на развитие воображения школьников, их творчество, вызвать интерес кучению.

Этимологический анализ слова поддерживает и развивает интерес к русскому языку, благоприятно воздействует на развитие речи учащихся, мышления, воображения, памяти, внимания в силу возрастных особенностей младших школьников [2].

Наряду с этим этимологический анализ, опирающийся на исторический комментарий о происхождении слова, может способствовать расширению лингвистического кругозора учащихся, воспитывать языковое чутьё, повышать общую культуру школьника.

Несмотря на очевидные достоинства этимологического анализа в усвоении словарных слов, вопрос о том, можно ли и нужно ли заниматься этимологией в школе, и тем более вначальной, неоднократно становился предметом обсуждения теоретиков и практиков школы, однако однозначного ответа не находил. Привлечение этимологического анализа часто считалось слишком сложным для учащихся. Вероятно, именно поэтому все существующие ныне учебные пособия по методике

преподавания русского языка в начальной школе данный вопрос обходят молчанием. Подобное отношение встречаем мы и у большинства учителей-практиков, объясняющих своё устойчивое нежелание заниматься с детьми этимологией сложностью данного вида анализа. Однако нам представляется, что главную роль при этом играет неверие в интеллектуальные способности ребёнка.

Тем не менее склонность к этимологизированию – это ярко выраженная, присущая детям дошкольного и младшего школьного возраста особенность. Любимый вопрос ребёнка – вопрос «Почему?». И ответить, почему так, а не иначе названы предметы, признаки, действия – значит не только удовлетворить любопытство ребёнка, но и проявить уважение к маленькому носителю языка как к личности, создать условия для появления у него стойкого интереса, любви к речи своего народа [2].

С интересными примерами детского этимологизирования каждый из нас не раз встречался, и не только на страницах книги К.И. Чуковского «От двух до пяти», но и в жизни. Обилие и частота самостоятельных «толкований» семантики слов детьми неоспоримо свидетельствуют о постоянности тяги ребят выяснить происхождение слова. «Ребёнок, который живёт среди взрослых и постоянно присутствует при их разговорах, то и дело слышит такие слова, смысл которых ему непонятен. Часто он пытается осмыслить их сам, не обращаясь за разъяснениями к старшим, вполне уверенный, что эта задача не представляет для него особых трудностей. Он решает её «по вдохновению», внезапно, не обладая для этого никакими другими ресурсами, кроме языкового чутья». Именно языковое чутьё заставляет детей не «соглашаться» с существованием слов, не имеющих в русском языке «родственников», включать их в словообразовательные гнёзда слов, якобы родственных – на основе сходства звучания, а иногда также и близости функций самих предметов, обозначенных лексемами. Именно так в речи детей появляется *мискас* вместо непонятно откуда взявшегося и непонятно что обозначающего *вискаса, грузов* – вместо *кузов*. Слово *виновник* объясняется детьми как «кувшин для вина» (аналогично *молочник* – «сосуд для молока»), *прогресс* – «когда прогревают», *мышей травить* – значит «кормить травой»; *всадник* – «это который в саду», *мельница* – «жена мельника», а *казак* – «муж козы»… Поэтому учитель, решивший заняться с младшими школьниками этимологией слов, скоро обнаруживает, что семена новых знаний попадают на самую благоприятную почву [2].

Для того чтобы начать работать с этимологическим анализом в начальной школе, необходимо, на наш взгляд, несколько условий:

во-первых, понимание учителем начальных классов сущности и особенностей этимологического анализа как одного из видов языкового анализа;

во-вторых, методические навыки включения этимологического анализа в канву словарно-орфографической работы на уроке;

в-третьих, желание учителя систематически и целенаправленно обращаться к истории слов на уроках русского языка и чтения;

в-четвёртых, наличие справочной литературы;

в-пятых, справки этимологического характера обязательно должны быть адаптированы к особенностям восприятия младших школьников, их интеллектуальным возможностям, а также методически организованы для усвоения на каждом конкретном уроке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакунина, Г. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка /Г. Бакунина// Начальная школа. – 2000. – № 3. – С. 22–25.

2. Крез, Л. Работа над усвоением слов с непроверяемым написанием: метод. пособие для учителей начальных классов / Л. Крез. – Мозырь: РНФ «Белый ветер», 1998. – 28 с.

3. Рубинштейн, С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 – 720 с.

4. Шанский, Н. Этимологический анализ слова / Н. Шанский // Русский язык в школе. – 1956. – № 4. – С. 5–12.

КОМАРОВА И.А., СПИРИН С.В.
Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ИГРОВЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное образование, как образование «для всех», подразумевает обеспечение доступности, приспособление образовательной системы в целом и каждого отдельного учреждения образования к разнообразию особенностей и специфике образовательных потребностей каждого ребенка, в том числе, и детей с особенностями психофизического развития. Речь идет о создании наименее ограничивающего, наиболее развивающего «комфортного» для всех образовательного пространства каждого учреждения образования. Работа по его созданию связана с осознанием и внесением изменений в функции образования как социального института, который на современном этапе развития общества ориентирован на создание моделей обучения различных, но однородных по возможностям овладения содержанием образования в стандартных условиях групп детей. На этапе профессионального становления будущего педагога следует создать оптимальные условия формирования его готовности и компетентности к работе с различными категориями детей в общем образовательном пространстве.

Инклюзивное образование, законодательно и нормативно закреплено как в зарубежной образовательной практике, так и в системе образования Республики Беларусь. Так, Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [1] исходит из признания исключительной роли образования в становлении личности и ее социализации, важности инклюзивного образования для формирования инклюзивного общества, в котором особенности каждого его члена рассматриваются не как проблема, а как потенциал для развития, как особая ценность, придающая обществу многообразие и способствующая его совершенствованию. В Концепции определены основные цели, задачи, принципы и механизмы развития инклюзивного образования, направленные на наиболее полную реализацию права на образование для всех обучающихся на различных уровнях образования и обучение на протяжении всей жизни.

Особые сложности в инклюзивном образовательном процессе из всей группы детей с особыми образовательными потребностями испытывает категория детей с особенностями психофизического развития, для которых в нашей стране создана и успешно функционирует система специального образования. Актуальность проблемы совместного обучения всех детей обусловлена рядом факторов:

– реализацией принципа гуманизации образования, который предполагает взгляд на личность каждого ребенка (вне зависимости от ее особенностей, в том числе, и нарушений в развитии) как на высочайшую ценность и создание необходимых условий для её развития;

– обеспечением фундаментального принципа социальной политики государства в сфере образования, предполагающего свободу и право выбора каждым учащимся места и способа обучения, что для детей с особенностями психофизического развития означает возможность включения в образовательный процесс в учреждениях основного образования;

– развитием инклюзивных процессов в обществе и образовании, что делает необходимым расширение и углубление профессиональных компетенций педагогов, работающих в учреждениях основного образования.

Очевидна необходимость разрешения социального противоречия между неизбежностью внедрения практик инклюзивного образования и необеспеченностью готовности и подготовки будущих педагогов к работе в новых условиях. Одним из путей преодоления имеющегося противоречия является включение в учебный план подготовки будущих педагогов учебной дисциплины, содержание которой позволяет обеспечить решение поставленной задачи.

В содержание образовательных стандартов Республики Беларусь в качестве обязательной для всех педагогических специальностей, в том числе, для специальностей «Дошкольное образование» и «Логопедия», включена учебная дисциплина «Теория и практика специального образования», раскрывающая специфику обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, создание специальных условий их образования, организацию и содержание коррекционно-педагогической работы в учреждениях специального образования, а также в моделях интегрированного обучения и воспитания.

Учебная дисциплина «Основы инклюзивного образования» относится к циклу общепрофессиональных и специальных дисциплин и содержательно связана с такими учебными дисциплинами как «Теория и практика специального образования», «Основы коррекционной педагогики», «Специальные методики дошкольного воспитания и обучения», «Специальные методики школьного обучения», «Основы методики коррекционно-развивающей работы» и другими учебными дисциплинами, раскрывающими содержание методики преподавания отдельных учебных предметов, воспитательной работы и социально-педагогического взаимодействия с семьей.

Задачами учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» являются:

– сформировать понимание сущности инклюзивных процессов в социальном сообществе и системе образования;

– обеспечить принятие студентами ценностей инклюзивного образования как основы инклюзивной педагогической культуры;

– сформировать инклюзивное педагогическое мышление, психолого-педагогическую и социальную готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях основного образования;

– обеспечить овладение компетенциями, позволяющими эффективно организовывать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать со всеми его участниками;

– обеспечить овладение будущими педагогами необходимыми компетенциями для решения задач социализации «особых» детей в процессе совместной деятельности и общения, создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка.

Образовательным результатом овладения содержанием учебной дисциплины являются компетенции, предъявляемые будущим педагогам: академические (овладение знаниями и умениями по изучаемой дисциплине и готовность к их применению в решении практических задач), профессиональные (готовность и способность действовать в условиях инклюзивного образования), социально-личностные (способность и готовность принятия ценностей инклюзивного образования).

Согласно учебной программы по курсу «Основы инклюзивного образования» [2] у будущих педагогов должны быть сформированы способность и готовность:

– определять качественные особенности образовательных потребностей каждого ребенка и адаптировать с их учетом условий образовательного пространства;

– принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе;

– реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования;

– использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных, психолого-педагогических и методических подходов, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования;

– адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей;

– реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности;

– организовывать эффективное социальное партнерство логопедов, педагогов, других специалистов и родителей для решения задач обучения, воспитания и сопровождения детей в условиях инклюзивного образования.

Содержание практических занятий и самостоятельной работы со студентами определяется в соответствии с характером изучаемого учебного материала и предполагает использование разнообразных активных форм работы: разработку приемов сопровождения участников инклюзивного образовательного пространства; написание эссе; проведений мини-исследований с презентацией полученных результатов; разработку диагностического инструментария; разбор педагогических ситуаций; игровых заданий для развития дидактических умений; разработку мини-кейсов; решения тестовых заданий; работу с нормативно-правовым материалом; составления глоссария и др. Разноуровневость предлагаемых заданий и упражнений обеспечивается разнообразием форм, а также степенью творчества и самостоятельности деятельности студентов при их выполнении. Задания выполняются как индивидуально, так и малыми группами студентов. Процесс и результат выполнения заданий и упражнений позволяет определить уровень сформированных профессионально-педагогических компетенций будущего педагога, необходимых для работы в условиях образовательной инклюзии.

Особое внимание мы уделили использованию на практических занятиях игровых обучающих ситуаций как одного из интерактивных методов обучения.

Игровую обучающую ситуацию мы рассматриваем как ситуацию, имитирующую определенный отрезок педагогической деятельности, в которой сочетаются как познавательные, так и игровые элементы. Игровая обучающая ситуация выполняет одновременно следующие функции: гностическую (формирование профессиональных знаний); инструментальную (дальнейшее развитие профессиональных умений и навыков, развитие профессиональных способностей); социально-психологическую (обучение общению, корректировка профессионально-значимых качеств личности).

Учитывая функции игровых обучающих ситуаций и характер познавательной деятельности будущих педагогов, мы разделили игровые обучающие ситуации на три группы: ролевые, моделирующие и познавательные игровые обучающие ситуации.

Так, ролевые игровые обучающие ситуации направлены на создание максимально приближенных к реальным условиям ситуаций профессиональной деятельности, где студенты отрабатывает имеющиеся профессиональные умения и навыки, приобретают дополнительный опыт профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. По форме организации нами были выделены такие ролевые игровые обучающие ситуации, как ролевые интервью, ролевые обсуждения и ролевые проигрывания. Практика показала, что ролевые игровые обучающие ситуации существенно повышают интерес студентов к овладению новыми специальными знаниями в их практическом применении; придают процессу обучения действенный мотивационный фон, содействуя тем самым формированию профессионализма будущих педагогов. Ролевые игровые обучающие ситуации не требуют специального времени, изменения учебного плана, они органически сочетаются с уже апробированными формами работы, являясь од-

ним из интерактивных методов усвоения учебного материала в ходе подготовки специалистов в области инклюзивного образования.

Используемые нами в ходе лекционных и практических занятий для студентов моделирующие игровые обучающие ситуации стали внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливались и закреплялись знания профессионального характера. Сама логика осуществления моделирующих игровых ситуаций порождала потребность в новых профессиональных знаниях, связанных с деятельностью, реализация, которой проходит в условиях инклюзивного образования.

Особый интерес у студентов вызвали познавательные игровые обучающие ситуации, цель которых заключалась в формировании и закреплении профессиональных знаний, умений и навыков, в дальнейшем развитии профессиональных способностей будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. В зависимости от количества участников мы разделили познавательные игровые обучающие ситуации на индивидуальные и групповые.

Нами было установлено, что использование игровых обучающих ситуаций очень важно при дифференцированном подходе к организации практических занятий, так как они позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого из студентов. Игровые обучающие ситуации обеспечивают овладение студентами гностическими, конструктивными, организаторскими, коммуникативными, прогностическими, экологическими профессиональными функциями. Они учат переносить эмоциональные перегрузки, поддерживают хорошее настроение и высокую работоспособность.

Использование игровых обучающих ситуаций в процессе лекционных и практических занятий курса «Основы инклюзивного образования» предоставляет студентам реальные возможности для решения трудных педагогических проблем; позволяет им быть активными участниками образовательного процесса; создает потенциально более высокие возможности для переноса профессиональных знаний, умений и навыков из учебной аудитории в опыт профессиональной деятельности, обеспечивает поддержание творческой учебной среды, что способствует формированию высокого уровня профессионализма будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепцияразвитияинклюзивногообразованиялиц с особенностями психофизическогоразвитияв Республике Беларусь // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.

2. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: учебная программа для студентов специальностей: 1-01 02 01 Начальное образование; 1-01 02 02 Начальное образование. Дополнительная специальность; 1-01 01 01 Дошкольное образование; 1-01 01 02 Дошкольное образование. Дополнительная специальность; 1-03 04 01 Социальная педагогика; 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям) / В. В. Хитрюк. – Барановичи : РИО БарГУ, 2013. – 25 с.

КОНДРАТЬЕВА И.П.
Минск, ЧУО «БИП – Институт правоведения»

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Базовым условием культуры умственного труда является фундаментальное образование, получив которое студент способен дальше самостоятельно работать и учиться. Научить учиться, заниматься всю жизнь самосовершенствованием – вот

основной смысл современного образования. Учебные планы, сформированные с учетом современных условий, предполагают усиление практической направленности содержания дисциплины «иностранный язык». В юридическом учреждении высшего образования самостоятельная учебная работа представлена на семинарских занятиях и практических занятиях по иностранному языку. В свою очередь, научная работа представлена участием в работе научных кружков, в подготовке докладов и участии в научных конференциях.

Удельный вес самостоятельной работы в общем бюджете учебного времени студента непрерывно растет, а вместе с этим растут нагрузки на умственную деятельность. Важнейшей педагогической задачей по развитию интеллектуальных способностей студента в процессе самостоятельной работы является формирование многообразной системы знаний, навыков и умений, а также развитие системы умственных действий.

Обучение в учреждении высшего образования требует систематической, каждодневной и серьезной подготовки от студентов. Главное – не отступить от намеченной цели – стать высококвалифицированным специалистом, научиться самосовершенствованию, самоорганизации и самоуправлению в процессе учебной деятельности. Проблема организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка в неязыковом учреждении высшего образования является достаточно актуальной и сложной. Поэтому данный вопрос и явился предметом нашего исследования.

Наше исследование предполагает выяснение сущности основных понятий для определения феномена готовности к самообразованию студентов в неязыковом учреждении высшего образования в процессе изучения иностранного языка, структуры и уровни сформированности.

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская толкуют понятие «формирование» как оформление достигнутого в период обучения и воспитания студентов уровня личностного развития, уровня знаний, умений, опыта работы и системы норм отношения к миру, к людям и самому себе [1, с. 48]. Авторы отмечают, что формирование создает условное состояние для становления личностных качеств. Анализ научной педагогической литературы показал, что в определении понятия «готовность» по выполнению любых видов деятельности среди ученых в области психологии и педагогики нет единодушия. Взгляды на сущность готовности зависят от подходов исследователей к изучению данной проблемы. Анализ научной педагогической литературы позволяет сделать вывод, что исследователи феномена готовности отличали сущность понятия в зависимости от видов деятельности, его основных принципиальных признаков и компонентов.

Анализ психологической и педагогической литературы, проведенный нами, свидетельствует о том, что понятие «готовность» толкуется по-разному. Его определяют: как состояние подготовленности; как способность человека ставить цели, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы деятельности; как наличие способностей и как социально-фиксированную установку, которая характеризует общественного поведения личности.

В теории педагогики определены понятия самообразования, самообразовательного процесса, разработаны теории формирования у студентов готовности к самообразованию (Я.А. Айзенберг, И.Г. Барсуков, А.К. Громцева, В.В. Сериков, И.С. и др.). В историческом плане самообразование и самообразовательная деятельность развивались как понятие «самостоятельная работа». Важной проблемой, решаемой в педагогике, стало создание концепции целенаправленной подготовки студентов к самообразованию.

Анализ психологической и педагогической литературы по истории самообразования позволяет сделать вывод о том, что термин «самообразование» рассматривается учёными в двух смыслах: как самостоятельное овладение знанием и как сознательное создание своей личности, достраивание самого себя. Считаем необходимым отметить, что в первом случае слово «самообразование» имеет узкий и более практический смысл. В «Педагогическом энциклопедическом словаре» понятие «самообразование» рассматривается как «целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники культуры, политической жизни и т.п. В основе самообразования лежит интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала [2, с. 252].

Студент должен понимать, что формирование у него готовности к самостоятельной работе, определяется спецификой овладения иностранным языком, дефицитом учебного времени, а также ограниченностью объема содержания учебного предмета. Преподавателю необходимо учить студентов работать над языком самостоятельно на уровне их физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей, тем самым обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса.

М.В. Березовская считает, что целью обучения иностранному языку в учреждении высшего образования является формирование у студентов коммуникативной и языковой компетенции, которая позволила бы использовать иностранный язык при осуществлении практической деятельности, а также для самообразования [3, с. 39].

Чтобы эффективно организовать процесс познавательной деятельности студентов, необходимо выявить педагогические условия, способствующие развитию познавательной самостоятельности студентов. При изучении иностранного языка, по мнению Ариян М.А., такими условиями могут служить:

1) подход к овладению иностранным языком как процессу добывания знаний;

2) создание в ходе учебного процесса ситуаций, которые ставят студента перед необходимостью самостоятельно выбирать, что и как сказать;

3) выделение студенту в каждый отдельный момент учебного процесса нужного ему отрезка времени;

4) опора на педагогику сотрудничества. Работая в малых группах, каждый получает возможность реализоваться в том, что является его сильной стороной, и получить помощь в том, в чём он слабее других. Сотрудничая, студенты учатся без контроля со стороны преподавателя стремиться к единой самостоятельно выбранной цели;

5) создание для студентов возможности обсудить конечные цели обучения, за решение которых они несут личную ответственность [4, с. 19].

Ужик В.А. выделяет четыре основных условия, которые способствуют эффективному развитию познавательной самостоятельности студентов: во-первых, по её мнению, важна психологическая подготовка студентов к самостоятельной деятельности; во-вторых, – методологическая подготовка к обучению; в-третьих, – упражнения и тренировка студентов в самостоятельной учебной работе; в-четвёртых, – деятельность в условиях, приближенных к будущей профессии [5, с. 126].

Основная задача преподавателя на первом этапе состоит в создании дружного, доброжелательного коллектива в учебной группе, так как самостоятельная работа не предполагает деятельность в изоляции. Цель методологической подготовки - усвоение способов познавательной деятельности. На следующем этапе развития познавательной самостоятельности организуется выполнение фрагментов заданий в присутствии преподавателя, осуществляются методические указания по самостоятельной работе на аудиторных занятиях. На заключительном этапе осуществляется познавательная дея-

тельность в ситуациях, отражающих будущую профессиональную деятельность студентов.

Чикнаверова К.Г. полагает, что к вышеперечисленным педагогическим условиям, определяющим эффективное развитие познавательной самостоятельности студентов, следует также отнести:

1) интеграцию аудиторной и внеаудиторной форм познавательной деятельности, при определяющей роли первой;

2) сочетание внешнего и внутреннего контроля, обеспечивающего интенсивность и оперативность обратной связи [6, с. 14].

Обучение в юридическом учреждении высшего образования моделирует основные стороны реальной практической деятельности юриста. Процесс развития познавательной самостоятельности студентов сложен и противоречив. Из этого следует, что нужно искать такие способы руководства учебным процессом, которые способствовали бы развитию познавательных сил студентов. Переход к новым экономическим отношениям ставит проблему конкурентоспособности выпускника учреждения высшего образования. Значит, предполагается переход к новому качеству учебного процесса, к новому содержанию образования. Суть в том, чтобы раскрепостить творческую природу личности студента, помочь развить в себе способность искать, находить, усваивать новые знания, научиться реализовывать их в будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогической ситуации / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1981. – 108 с.

2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

3. Березовская, М.В. Формирование у студентов коммуникативной и языковой компетенции в неязыковом вузе / М.В. Березовская // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля: сб. материалов науч.-практ. конф. – Минск: БНТУ, 2014. – С. 39–41.

4. Ариян, М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам / М.А. Ариян // ИЯШ. – 1999. – № 6. – С. 17–21.

5. Ужик, В.А. О некоторых способах управления формированием познавательной самостоятельности студентов / В.А. Ужик // Вестник Харьковского университета. – 1988. – № 322. – С. 126–128.

6. Чикнаверова, Н.Г. Дидактические условия развития самостоятельности у студентов-педагогов: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Г. Чикнаверова. – Ижевск: ИГПУ, 2004.

КОРНИЕНКО И.О., ВОРОНОВА О.Ю.
Украина, Мукачево, МДУ

ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Образовательная система нуждается в педагоге, который выполняет свою работу профессионально и потому приоритетным является умение анализировать, и прогнозировать, правильно оценивать свои возможности, хотеть профессионального самосовершенствования. Именно поэтому изучение заинтересованности будущего воспитателя осуществлять рефлексию относительно собственной деятельности, к себе как профессионалу и как личности – актуальная потребность нынешнего времени.

Проанализированы взгляды ученых относительно этой проблемы. Целый ряд работ посвящен исследованию разных аспектов профессиональной рефлексии: теории о влиянии рефлексии на развитие личности (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Е.И. Исаев, Л.К. Максимов, Р.В. Павелкив, С.Л. Рубинштейн, В.А. Семиченко, Г.П. Щедровицкий); учение о соотношении и взаимодействии внутренних и внешних факторов становления сознания и самосознания личности (Г.С. Костюк, И.С. Булах); учение о рефлексивной регуляции умственных действий (В.К. Зарецкий, Ю.Н. Кулюткин, М.Л. Смульсон, С.Ю. Степанов, Ю.М. Швалб); теории, которые определяют сущность познавательной активности и закономерности ее развития в процессе учения (Л.С. Выготский, И.А. Зязюн, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Д. Максименко, Н.А. Менчинская, В.О. Моляко, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов, А.В. Скрипченко и др.)

Цель исследования заключается в теоретическом и эмпирическом изучении эмоционально-мотивационных особенностей профессионального становления будущих воспитателей.

Рефлексия – это способность сосредоточиться на себе самом, осознание самого себя в качестве объекта, который имеет свое специфическое значение – способность познавать самого себя. Рефлексия присутствует в формировании всех компонентов психологической функциональной системы деятельности, позволяя представить данный процесс как системогенез деятельности [1, с. 84]. Рефлексию педагогической деятельности нужно рассматривать как качество, присущее всем, кто осуществляет такую деятельность. Чем выше уровень рефлексивных умений, тем выше общий уровень культуры профессиональной педагогической деятельности. Самый высокийуровень рефлексивных умений характеризуется критической и адекватной оценкой различных сторон своей личности и деятельности, ясным пониманием причин своих творческих успехов и неудач, предвидением развития у себя новых качеств. Уровень рефлексивной саморегуляции педагога соответствует его профессиональному мастерству и является психологической основой его педагогического творчества. В широком смысле рефлексия – это одна из специфических характеристик профессионального самосознания педагога, представлена эмоционально-мотивационным, когнитивным, поведенчески-оценочным компонентами.

Наше исследование сосредоточено на изучении, именно, мотивационно-эмоционального компонента. Мотивационно-эмоциональный компонент состоит в единстве мотивов и целей использования рефлексии для эффективного осуществления педагогической деятельности. Данный компонент рефлексивной деятельности необходимо рассматривать в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и, во-вторых, с точки зрения оценки потребности в рефлексии, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности.

Данный компонент активизирует другие компоненты рефлексии, способствует их развитию, влияет на содержание образов педагогической рефлексии. Мотивационная сфера детерминирует рефлексию, наполняет ее личностным смыслом и вызывает стремление эффективно развивать и использовать ее в своей профессиональной деятельности. Положительное отношение, интересы, ценностные ориентации, потребности способствуют реализации других компонентов структуры рефлексии в профессиональной деятельности педагога, облегчают компенсацию недостаточно выраженных характеристик рефлексии и позволяют доводить их до необходимого оптимального уровня.

В процессе профессиональной деятельности у педагога-воспитателя могут возникнуть положительные или отрицательные эмоции, которые определяют качественные характеристики рефлексии в профессиональной деятельности воспитате-

ля. У будущих воспитателей необходимо развивать чувство уверенности в успехе становления рефлексии, удовлетворенности при овладении умениями и понимание необходимости ее применения в собственной практической деятельности с целью повышения результативности педагогического труда. Следует отметить, что, по мнению, И.Е. Курова, усиления эмоциональности педагогического процесса является одним из важнейших условий интенсификации рефлексивной деятельности и активизации ее участников. Положительные эмоции стимулируют познавательный процесс и активизируют рефлексивную деятельность воспитателей.

Эмоциональный компонент педагога-воспитателя можно охарактеризовать совокупностью трех видов отношений: отношение к системе своих педагогических действий, цели и задачи, которые будущий воспитатель ставит перед собой в своей профессиональной деятельности, к средствам и способам достижения этих целей; оценке результатов своей работы; отношение к системе межличностных взаимодействий с воспитанниками, в которые вступает педагог в своей профессиональной деятельности; эмоциональной оценке того, как он реализует основные функции педагогического общения: информационную, социально-перцептивную, интерактивную и аффективную; отношение к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к личности, профессионалу, к оценке уровня своей личностной и профессиональной зрелости и соответствие собственному идеальному «образу Я» педагога.

Мотивационно-эмоциональный компонент мы исследовали с помощью методики исследования эмоционально-волевых качеств (Дж. Х. Тейлор, Г.Ю.Айзенк, Д. Роонг, Дж. Роттер обработка А.С. Кондратьевой) [2], методики «Шкала эмоционального отклика» А. Мехрабиана и Н. Эпштейна [3], а также опросника А.А. Реана [4] на исследование мотивации успеха и боязни неудачи. Выборка испытуемых составила90 студентов 1-го, 3-го, 5-го курсов специальности «Дошкольное образование».

Наше исследование предполагало поиск динамики развития рефлексии на протяжении обучения в высшем учебном заведении. Доказательством динамики рефлексии является статистически значимое отличие в показателях шкал выбранных нами методик у студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов. Был получен большой массив данных, однако мы рассмотрим только те результаты, которые продемонстрировали статистически значимое различие. Для решения этой задачи, мы воспользовались критерием Н-Краскала-Уоллеса для сравнения более двух независимых выборок.

Отличительными на статистически значимом уровне, по критерию Н-Краскала-Уоллеса для сравнения более двух независимых выборок, оказались следующие шкалы: по методике исследования эмоционально-волевых качеств (Дж. Х. Тейлор, Г.Ю. Айзенк, Д. Роонг, Дж. Роттер обработка А.С. Кондратьевой) шкала «тревожности», «догматизма», «внешнего локуса контроля» и шкала «социальной желательности», а также шкала «мотивации успеха и боязни неудачи» по методике А.А. Реана.

Методика исследования эмоционально-волевых качеств (Дж. Х. Тейлор, Г.Ю. Айзенк, Д. Роонг, Дж. Роттер обработка А.С. Кондратьевой). Статистически отличаются на уровне значимости менее 0,05 результаты исследований студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов по шкалам: «тревожность» у студентов 1-го курса Mx=7,57, у студентов 3-го курса Mx=7,14, у студентов 5-го курса Mx=9,71; «догматизм» у студентов 1-го курса Mx=7,36, у студентов 3-го курса Mx=6,89, у студентов 5-го курса Mx=9,82; «локус-контроля» у студентов 1-го курса Mx=7,89, у студентов 3-го курса Mx=8,25, у студентов 5-го курса Mx=10,04; «социальная желательность» у студентов 1-го курса Mx=7,21, у студентов 3-го курса Mx=5,54, у студентов 5-го курса Mx=8,68. Опросник А.А. Реана на исследование мотивации успеха и бо-

язни неудачишкала «мотивации успеха и боязни неудачи» у студентов 1-го курса Мх=14,04, у студентов 3-го курса Мх=12,29, у студентов 5-го курса Мх=13,79.

По шкале «тревожности» у студентов 1-го курса Мх=7,57, у студентов 3-го курса Мх=7,14, у студентов 5-го курса Мх=9,71. Статистически значимо выше являются показатели тревожности студентов 5-го курса. Данные показатели могут негативно сказаться на будущей профессиональной деятельности студентов – выпускников, которая максимально приближена к будущей профессиональной деятельности. Ведь высокий уровень тревожности может привести к эмоциональной дисгармонии с окружающими, проявляться в слабой коммуникабельности.

Значения шкалы «догматизма» у студентов 1-го курса Мх=7,36, у студентов 3-го курса Мх=6,89, у студентов 5-го курса Мх=9,82. Значение данной шкалы растет в период обучения. Догматизм будущего педагога проявляется в бездоказательности, категоричности, схематизации обучения и воспитания. Догматизм педагога сковывает творческое мышление, самостоятельность. Догматизм педагога противоречит творческому характеру его деятельности.

Значения шкалы «локус-контроль» растут в течение всего периода обучения: у студентов 1-го курса Мх=7,89, у студентов 3-го курса Мх=8,25, у студентов 5-го курса Мх=10,04. Это говорит о том, что исследуемые приписывают ответственность внешним силам. Склонность к внешнему локус-контролю проявляется вместе с такими чертами, как неуверенность в своих возможностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию намерений на неопределенный срок, тревожность, подозрительность, конформность и агрессивность. При невозможности оказывать влияния на ход событий, у лиц с внешним локусом контроля преимущественно формируется беспомощность и снижение поисковой активности, в отличие от лиц с внутренним локусом контроля.

Следующими показателями характеризуется шкала «социальной желательности» у студентов 1-го курса Мх=7,21, у студентов 3-го курса Мх=5,54, у студентов 5-го курса Мх=8,68. Самый высокий показатель по данной шкале зафиксирован у выпускников. Данный результат говорит о склонности или установке представлять себя с наиболее выгодной для себя стороны.

Рассмотрим показатели шкалы «мотивации успеха и боязни неудач» по методике А.А. Реана у студентов 1-го курса Мх=14,04, у студентов 3-го курса Мх=12,29, у студентов 5-го курса Мх=13,79. Самый низкий показатель зафиксирован у студентов 3-го курса. Это может быть обусловлено увеличением нагрузки и переключением на активную учебную и практическую деятельность. Большинство студентов продемонстрировали высокие показатели положительной мотивации, это является позитивным фактом. При такой мотивации студенты, начиная дело, планируют достижение чего-то конструктивного, позитивного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственные, инициативные и активные. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Таким образом, можем сделать следующие выводы. От уровня развития рефлексии в данном компоненте будет зависеть уровень сформированности адекватной профессиональной самооценки будущего педагога, на основе которой формируется адекватная «Я-концепция», то есть самоуважение к себе, прежде всего, как к личности и как к педагогу-профессионалу.

Негативным фактором является высокий уровень тревожности у студентов-выпускников, который может привести к эмоциональной дисгармонии с окружающими. Тревожность снижает адаптационный потенциал, сдерживает интеллектуальное и эмоциональное развитие, препятствует эффективной рефлексивной дея-

тельности. Проявляется тревожность в нерешительности, обостренном чувстве ответственности, внутренней потребности соответствовать ожиданиям других, робости, неуверенности в себе и своих решениях, эмоциональным беспокойством.

Рост значений по шкале «догматизм», в процессе обучения, также является негативным фактором. Догматизм педагога противоречит творческому характеру его деятельности, приводит к шаблону в работе.

Склонность к внешнему локусу-контроля проявляется вместе с такими чертами, как неуверенность в своих возможностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию намерений на неопределенный срок.

Большинство студентов продемонстрировали высокие показатели положительной мотивации, что свидетельствует об их настойчивости, активности, инициативности, стремлении достичь поставленных целей, успеха в своей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

2. Комінко, С.Б. Діагностика темпераменту і характеру [Текст] / С.Б. Комінко, Г.В. Кучер // Кращі методи психодіагностики: Навчальний посібник / С.Б. Комінко, Г.В. Кучер. – Тернопіль: Карт-бланш, 2005. – С. 95–219.

3. Вилюнас, В.К. Психология эмоций: Тексты / Витис Казиса Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. – Изд-во МГУ, 1993. – 304 с.

4. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности: [теория, методы исслед., практикум : арсенал практ. психолога] /А.А. Реан. – Прайм-Еврознак, 2008. – 255 с.

КРИВУТЬ М.Л.
Барановичи, БарГУ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Гуманистические принципы Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь предполагают возможность совместного обучения и воспитания всех детей независимо от их особенностей психофизического развития, инвалидности и особых образовательных потребностей. Это даёт основание для получения дошкольного и общего среднего образования совместно с нормально развивающимися детьми детям с синдромом Дауна (СД).

СД – это хромосомное заболевание, в связи с чем, долгое время всех его носителей априори относили к группе лиц с нарушением интеллектуального развития, говоря об их низких потенциальных возможностях обучения [1, с. 57]. Развитие ребёнка с СД во многом зависит от его социального окружения. Исследования А.Е. Киртоки показывают, что условия интернатных учреждений, чьими воспитанниками не редко являются дети с СД, способствуют развитию ранней эмоциональной депривации у данной категории детей и обладают недостаточными возможностям для психофизического развития детей с СД. Для достижения значительных результатов в воспитании и развитии ребёнка с СД, необходима семейная среда, в которой ребёнок чувствует заботу и поддержку [2].

Больших успехов в развитии детей с СД можно достичь при комплексной коррекционно-педагогической работе специалистов с первых дней жизни ребёнка. Однако многие семьи впервые обращаются за помощью при поступлении ребёнка

в учреждение дошкольного, общего среднего либо специального образования. Следовательно, педагогические работники, работающие в условиях инклюзивного образования, должны быть не только психологически готовы, но и профессионально компетентны в работе с детьми с СД. Одним из компонентов профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность. Согласно исследованиям И.В. Кашницкого от уровня сформированнсти коммуникативной компетентности будет зависеть вся коммуникативная деятельность педагога, направленная на установление, поддержание и развитие эффективных контактов со всеми участниками педагогического процесса [3].

В исследованиях О.Л. Жук, а также в Образовательных стандартах высшего образования Республики Беларусь для специальностей «Начальное образование» (ОСВО 1-01 02 01-2013) и «Дошкольное образование» (ОСВО 1-01 01 01-2013) коммуникативная компетентность рассматривается как объединение трёх основных групп компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных. Где академические компетенции включают знания и умения по изученным учебным дисциплинам, умение учиться; социально-личностные – включают культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им. Профессиональные компетенции предполагают сформированную способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности [4].

Для продуктивной работы с детьми с СД, у педагогического работника на достаточном уровне должны быть сформированы следующие коммуникативные компетенции:

– навыки устной и письменной коммуникации (как речевой, так и альтернативной);

– навыки вербальных и невербальных приёмов коммуникации;

– навыки социальной перцепции;

– знания и использование в практическом опыте приемлемых стилей общения;

– знание особенностей речевого развития ребёнка в онтогенезе и специфики формирования речи у детей с СД;

– умение устанавливать контакт, поддерживать общение;

– умение эффективно формировать коммуникативную стратегию, пользоваться тактическими приёмами коммуникации;

– умение представлять себя как участника коммуникации;

– способность к разработке новых альтернативных средств коммуникации для собеседника и обучению им окружающих;

– навыки поиска, обработки и использования информации в области коммуникационных отношений;

– умение формировать у учащихся коммуникативную компетенцию;

– знание и применение в деятельности современных информационно-коммуникационных технологий;

– умение презентовать процесс и результат своей коммуникативной деятельности и деятельности других субъектов образовательного процесса;

– психологическая готовность, необходимая для вступления в коммуникативный контакт с ребёнком с СД и его семьёй;

– достаточный уровень развития эмоциональности, эмпатии, толерантности;

– навыки получения информации из процесса коммуникации;

– умение принимать и оказывать помощь;

– способность к социальному взаимодействию;

– умение работать в команде;

– достаточный уровень развития коммуникативной культуры;

– умение строить продуктивное общение независимо от образовательных, интеллектуальных, речевых, возрастных, социальных, культурных, национальных, этнических, религиозных, политических, экономических, половых, сексуальных и других особенностей собеседника;

– навыки предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций в общении со всеми субъектами образовательного процесса;

– способность повышать свой уровень профессиональных коммуникативных компетенций.

Коммуникативная компетентность формируется на протяжении всего срока получения высшего образования во всех видах аудиторной и внеаудиторной работы. Большое значение в формировании коммуникативной компетентности имеет практический опыт коммуницирования со всеми объектами образовательного процесса, приобретаемый студентами педагогических специальностей в процессе всех видов практик. Однако в г. Барановичи детей с СД, обучающихся в учреждениях общего среднего образования, в которых организовано интегрированное обучение и воспитание, нет. Следовательно, получить опыт коммуницирования с детьми с СД и их семьями в процессе прохождения педагогических практик не представляется возможным.

С целью повышения компетентностного уровня студентов педагогических специальностей, волонтёрский отряд Барановичского государственного университета начал сотрудничать с общественной организацией «Ты не один». Эта организация объединила более двадцати семей г. Барановичи, воспитывающих детей с СД. Не смотря на то, что возраст детей с СД, уровень их речевого, интеллектуального развития сильно отличается, все дети доброжелательны, открыты, готовы к сотрудничеству.

Наблюдение за семьями, входящими в состав организации «Ты не один», показало, что в них преобладает гиперопека. Родители объясняют это страхом непринятия детей с СД в обществе, сомнении в возможностях и способностях собственных детей. Многие дети данной организации посещают ЦКРОиР либо получают образование на дому и редко общаются со сверстниками и малознакомыми людьми. Некоторые семьи прекратили общение даже с близкими родственниками. Таким образом, семьи, воспитывающие детей с СД, имеют дефицит общения и нуждаются в психолого-педагогической помощи, которую согласились оказать волонтёры: педагоги и студенты БарГУ.

Деятельность волонтёров, сотрудничающих с организацией «Ты не один», разнообразна и чаще всего направлена на организацию и сопровождение детей с СД в различных культурно-творческих мероприятиях города. Кроме этого, куратором группы ОТИ-21 Анной Эдуардовной Рудневой и другими преподавателями кафедры дошкольного образования и технологий БарГУ разработан цикл занятий на основе использования разных техник декоративно-прикладного творчества. Занятия организовываются и проводятся студентами-волонтёрами данной группы. Между будущими педагогами распределяются обязанности таким образом, что у каждого ребёнка с СД на каждом мероприятии есть свой сопровождающий. Для совершенствования коммуникативной компетентности сопровождающие периодически меняются, однако, не смотря на это у каждого ребёнка с СД появились свои покровители, которым стали доверяться тайны, радости, тревоги и переживания.

Помощь, оказываемая студентами, зависела от речевых, социальных и практических возможностей каждого конкретного ребёнка с СД. В связи с дефицитом общения, наблюдаемом во многих семьях, воспитывающих детей с СД, самым востребованным оказалась организация бесед на различные бытовые темы, как с детьми, так и их родителями. Из всех детей с СД, посещающих занятия, только у одного ре-

бёнка бала хорошо развита речь. Высказывания остальных детей были небольшие по объёму с большим количеством аграмматизмов, невнятным, смазанным произношением, что делает речь малопонятной для восприятия. Данная речевая особенность позволила волонтёрам совершенствовать такие компетенции как: умение установить контакт, поддерживать общение, умение эффективно формировать коммуникативную стратегию, пользоваться тактическими приёмами коммуникации, формировать навыки речевой и альтернативной коммуникации, навыки социальной перцепции, вербальных и невербальных приёмов коммуникации и т.д.

Практические навыки детей с СД также находятся на разных уровнях. Как правило, мелкая моторика у данной группы детей недостаточно развита. Выполнение точных движений требует значительных усилий. Молодые педагоги стараются помогать детям самостоятельно пошагово выполнять все инструкции. Только в самых тяжёлых случаях определённые операции выполняются совместно. Результатом данной деятельности является не только развитие мелкой моторики, но и повышение самостоятельности воспитанников, уверенности их в своих возможностях. Волонтёры в процессе работы по развитию практических умений и навыков детей с СД усовершенствовали такие коммуникативные компетенции как: умение строить продуктивное общение независимо от образовательных, интеллектуальных, речевых, и других особенностей собеседника, навыки поиска, обработки и использования информации в области коммуникационных отношений, навыки получения информации из процесса коммуникации, умение принимать и оказывать помощь и т.д.

Для повышения уровня самостоятельности детей с СД время проведения занятий постоянно увеличивается от 30 минут первого занятия до 90 минут последнего. Каждое занятие включает не только декоративно-прикладную деятельность, но и другие, способствующие переключению внимания, отдыху и развитию мотивации к деятельности: сказки, театральные постановки, фрагменты мультфильмов, игры и т.п. Всё это способствует развитию таких коммуникативных компетенций как: знание и применение в деятельности современных информационно-коммуникационных технологий, умение презентовать процесс и результат своей коммуникативной деятельности и деятельности других субъектов образовательного процесса и т.д.

Большое значение данные мероприятия имеют для родителей, которые могут присутствовать во время проведения занятий, однако в этом случае они становятся такими же участниками и выполняют все задания. Присутствие родителей, как правило, необходимо только на первых занятиях, в процессе адаптации детей с СД к новым образовательным условиям, однако многие из них продолжают активно участвовать в разных мероприятиях, организованных волонтёрами. Занятия позволяют родителям по-новому посмотреть на своих детей, поверить в них. Результатом каждого занятия становится презентация работ детей и родителей, о также совместный анализ деятельности и рефлексия. Следствием этого является то, что к концу учебного года у многих детей с СД появляются свои обязанности по дому, которые они с удовольствием выполняют (мытьё посуды, выбрасывание мусора, уборка в доме и т.д.).

Таким образом, сотрудничество волонтёрского отряда БарГУ с общественной организацией «Ты не один» способствует социально-бытовому, речевому развитию детей с СД, формированию у них самостоятельности, уверенности в себе. Благодаря совместной деятельности родители видят реальные возможности и трудности своих детей и значительно меньше опекают их.

Волонтёрская деятельность студентов, направленная на оказание помощи детям с СД, способствует развитию у них психологической готовности, необходимой для вступления в коммуникативный контакт с ребёнком с СД и его семьёй, уверенности в своих профессиональных способностях. Кроме этого, студенты приобретают практиче-

ский опыт коммуникативных отношений с собеседниками, имеющими речевые и интеллектуальные особенности. Появляется потребность применять навыки устной и письменной коммуникации (как речевой, так и альтернативной), развивать способность к разработке новых альтернативных средств коммуникации для собеседника и обучению им окружающих и т.д. Следовательно, волонтёрская деятельность способствует формированию у будущих педагогов коммуникативной компетентности, необходимой для работы в условиях развития инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даливеля, О.В. Генетические нарушения и их проявление у лиц с особенностями психофизического развития / О.В. Даливеля, Л.М. Кукушкина. – Минск: БГПУ, 2009. – 64 с.

2. Киртоки, А.Е. Особенности психологической поддержки семьи. Опыт Центра ранней помощи «Даунсайд Ап» / А.Е. Киртоки. – Синдром Дауна. XXI век. – М.: НО Даунсайд Ап, 2009. – № 1(2) – С. 18–24.

3. Кашницкий, В.И. Коммуникативность личности как предмет научного изучения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – №4. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnost-lichnosti-kak-predmet-nauchnogo-izucheniya. – Дата доступа: 29.03.2017.

4. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

КРИЦКАЯ Н.В., САМКОВИЧ С.И.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Сегодня в Республике Беларусь активизируется поиск духовно-нравственных оснований, обеспечивающих устойчивость бытия человека, его позитивные отношения с миром, с людьми. Особенно большую роль в этом процессе играет реализация Программы сотрудничества Министерства образования Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью. Реализовать эту программу без учителя невозможно, поскольку именно личность учителя является определяющим фактором в духовно-нравственном становлении школьника, в достижении новых целей образования, что востребует его духовно-нравственный опыт, опыт понимания другого человека, способность к состраданию, сопереживанию, соучастию. В связи с этим существует потребность в научном осмыслении духовной сущности деятельности учителя.

В настоящее время существует определенная теоретическая база, к которой относятся труды православных богословов, раскрывающие значение духовности в развитии личности учителя; современные исследования (А.В. Зеленцовой, Т.Г. Русаковой, В.В. Серикова, С.Б. Токаревой, И. Петраковой, А.И. Половинкина, Т.В. Скляровой, Л.В. Суровой, В.Ю. Троицкого, Э.А. Чурсиной и других) о духовных традициях образования. Однако сегодня недостаточно исследованы условия накопления духовно-нравственного опыта.

Анализ состояния современных подходов в воспитательной системе показывает участившееся использование понятий «духовность», «духовное». Они употребляются в сочетаниях «духовные знания», «духовное состояние», «духовное воспитание», «духовно-нравственное воспитание», «духовные потребности», «духовно-нравственное становление». Введение этих понятий отражает как множественность подходов в изучении феноменов духовности и духовной жизни человека и обще-

ства, так и многослойность педагогической реальности, частью которой является практика духовно-нравственного воспитания.

Духовное состояние учителя как личности – это развитие его духовно-нравственных качеств, стремление к Истине и Красоте, следование Добру.

Духовное состояние учителя как профессионала – это состояние постижения духовной сущности педагогической деятельности. Духовно-нравственный опыт учителя заключается в совокупности пережитых им духовных состояний.

Условием накопления духовно-нравственного опыта учителями является использование духовно-нравственных знаний, наследия религиозной мысли, культурного наследия. В своей деятельности учитель должен привлекать свой имеющийся жизненный опыт. Критериями накопления духовно-нравственного опыта является наличие желания поддержать воспитанников в сложных жизненных ситуациях.

В современных научных исследованиях обосновано, что изучение человека с позиций христианской антропологии и психологии не только традиционно, но и органично для Республики Беларусь, национальный менталитет которой имеют глубокие корни в православие.

Понятие «образование», этимологический анализ которого позволил проследить его происхождение от слова «образ», относящегося к числу религиозных: «образ – облик, лик, подобие; икона» (Д.Н. Ушаков), понимается как процесс восхождения человека к Образу, укрепление в стоянии Добру, стремление к Красоте и Истине.

Человек «образовывается» в смысловом поле ценностей, идеалов, которые носят национальный характер, присущий белорусскому народу, его истории, мироощущению. Отличительными чертами белорусского народа являются религиозность (вера), чуткое восприятие чужих душевных и духовных состояний, свобода духа, доброта, толерантность. Они содействуют пониманию характеристики личности белорусского педагога.

Православное вероучение как основа воспитательной практики белорусской школы наполняет ее особым содержанием, утверждающим любовь к ребенку в качестве главного средства воспитательного воздействия. В образе учителя признается особая роль таких качеств, как любовь, милосердие, терпение, ответственность и других, которые, являясь духовными качествами человека, приобретают значение профессиональных качеств педагога.

Православие открывает учителю возможность «зажечь» в себе любовь, рождающую душевную теплоту, мягкость, радость, терпение, милосердие, что созвучно духовной сущности педагогической деятельности. Постижение любви и последующее принятие духовных ценностей (вера, истина, красота, добро) является не только духовным состоянием педагога, но и его важнейшими профессиональными качествами.

Человек, утверждает современная наука, может адаптироваться к любой культурной системе, но, если последняя в какой-то мере противоречит его природе, у него развиваются ментальные нарушения, принуждающие его к изменению этих условий. Такое положение обусловливается неразрушимыми свойствами человеческой природы, которые заставляют людей не прекращать поиск условий, соответствующих их внутренним потребностям [1, с. 15].

Национальные основы образования в школе, требования к педагогу сохранились, получили развитие и распространение благодаря деятельности многих выдающихся деятелей. В их числе Ф.М. Достоевский, С.И. Миропольский, К.П. Победоносцев, С.А. Рачинский, К.Д. Ушинский, А.С. Хомяков, П.Д. Юркевич и другие. В качестве приоритетной они определяли духовно-нравственную задачу школы. Это, в свою очередь, требовало духовно совершенного педагога, что выражалось в свобод-

ном принятии христианских идеалов, следовании им в своей жизни, а самое главное – в умении воспитать ребенка в соответствии с этими идеалами.

Педагогическое наследие первых десятилетий XX века (труды И.А. Ильина, В.В. Зеньковского и других) содержит лучшие идеи православной образовательной традиции. В основе их учений лежала главная задача – духовно-нравственное развитие учеников.

Сегодня педагогическая наука активно обращается к историческому опыту формирования личности учителя, что востребовано сложившейся социокультурной ситуацией.

Многие современные исследователи педагогической теории и практики при формулировке профессионально обусловленных требований к учителю на одну из первых позиций выдвигают «любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце, терпение, сострадание». Они имеют особое значение в деятельности педагога по устроению внутреннего мира воспитанника, развитию личности, укреплению совестливости, «возвышению сердца» ребенка. Потому так важно духовное состояние учителя, развитие его христианских качеств.

Изменение духовного состояния содействует становлению учителя как личности и профессионала и отражается в педагогическом опыте наставника в виде определенных личностно-профессиональных качеств.

Введение в педагогическую науку категории опыт (Н.М. Борытко, В.В. Сериков) опирается на традиционную трактовку основного понятия, представленную в толковых словарях (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, Д.Н. Ушаков и другие): «опыт – совокупность знаний, умений и навыков». Существует еще одно определение В.С. Соловьева: «опыт – это как отдельные состояния, испытываемые или испытанные субъектом, так и совокупность таких состояний». В связи с этим духовно-нравственный опыт учителя можно определить как совокупность пережитых им духовных состояний, характеризующих педагога как личность и как профессионала.

Духовно-нравственный опыт является внутренним опытом в силу сопряженности с духовной составляющей человека, влияющей на изменения души. Принадлежность духовно-нравственному опыту тех или иных переживаемых или пережитых состояний относит его к непосредственному опыту и устанавливает возможность его накопления.

Накопление духовно-нравственного опыта происходит двояко: в естественных и специально организованных условиях. Естественный путь накопления происходит в исторически сложившейся культурно-религиозной среде, которая обеспечивает соответствующие условия для постоянного развития духовности человека во всей системе социальных отношений: семейных, трудовых, общественных.

Когда существует недостаток естественных условий для развития духовности, целенаправленно создаются специальные условия. Они обеспечивают также накопление духовно-нравственного опыта. Одним из путей создания таких условий является формирование культурно-образовательной среды. Современная социокультурная ситуация характеризуется серьезной ограниченностью естественного пути, обусловленной выхолащиванием содержания духовно-нравственной жизни, утверждением «выгодности» в качестве стимула поступков в семье и социуме, снижением присутствия сердечности в человеческих отношениях, поэтому требуется специальное создание условий.

Накоплению духовно-нравственного опыта учителями способствуют:

- углубление теоретических знаний духовного устроения человека;
- повышение практической (социальной и педагогической) деятельности;

- преодолеть отстраненность от учителя содержания православной культурной традиции;
- анализ православных традиций белорусских образования;
- знание особенностей национального характера.

Таким образом, предполагается необходимость ориентации процесса профессионально-личностного становления учителя уже в вузе на преобразование его духовного состояния. Осуществить это можно через обогащение знаний духовно-нравственным содержанием, расширение опыта деятельности ради ближнего, развитие способности к сопереживанию, состраданию.

Знания становятся значимыми, когда востребованы в реальной деятельности. Для эффективности следует выбирать способы, формы и методы обучения (факультатив, диспут-клуб, лекция-диалог, семинар-диспут и др.).

В результате такого подхода изменяется духовное состояние: интеллектуальное, поведенческое и эмоциональное.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Духовность человека: педагогика развития: учеб. пособие / Н.В. Михалковича [и др.]; под ред. Н.В. Михалковича. – Минск: Тесей, 2006. – 400 с.

КРОТОВА Т.В.
Российская Федерация, Москва, ФГБОУ ВПО МПГУ

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПОЗИЦИИ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Родительство – не профессия, а сложное многогранное социально-психологическое явление. Его рассматривают как многомерный и многогранный феномен. На его формирование и развитие влияют самые разные факторы: культурно-исторические, социально-экономические, этические, психологические и другие [1].

Перефразируя, можно сказать, что родителями не рождаются, а становятся. Истинная любовь к ребенку, его принятие и понимание, осознание себя как родителя очень часто приходит с опытом воспитания даже не первого, а уже второго или третьего ребенка, а то и с опытом воспитания внуков.

Современные родители в массе своей люди образованные. Исследования говорят нам, что родители активно читают литературу о воспитании детей, интересуются различными публикациями в сети Интернет. Однако, при всей общей грамотности сейчас, как и столетие назад, родители продолжают испытывать серьезные трудности психолого-педагогического характера. Если сравнить публикации об ошибках и трудностях родителей, опубликованных в конце XIX века и данные современных исследователей, то мы обнаружим очень много параллелей [1].

Более того, психологи сегодня отмечают такую проблему как холодность, а временами и жесткость в детско-родительских отношениях. Кроме того, при всех потенциальных возможностях, какие сегодня имеет семья, границы ее образовательной среды не только не расширяются, а, особенно это заметно в мегаполисах и просто крупных городах, начинают с каждым годом сужаться. Стремительно нарастает проблема тактильной депривации у детей, развитие различных психосоматических нарушений, отклонений в поведении, вызванных недостатком родительской

любви и внимания. Поэтому всё чаще начинают подниматься вопросы о формировании позиции осознанного родительства.

Осознанное родительство подразумевает под собой довольно широкий контент. Основным его наполнением является готовность к родительству и принятие активной родительской позиции, осознанность в восприятии ребенка, его потребностей, эмоций, символов и знаков, которыми он обращается к родителям, его сильных и слабых сторон, формирование устойчивой рефлексивной позиции.

Термин «осознанного родительства» не синонимичен термину «идеального родительства». Родитель осознает и принимает свою ответственность за рождение и воспитание ребенка. Как и любой человек, он допускает ошибки, но всегда готов посмотреть на себя и свою родительскую позицию со стороны, стремится к развитию и самосовершествованию себя как родителя.

Вопросами осознанного родительства в большей степени сегодня занимаются различные родительские сообщества, организации, занимающиеся вопросами подготовки к родам и ведения беременности, социальные группы. Однако, количество людей, задействованных в таких программах не достаточно велико. Кроме того, чаще туда приходят люди или уже имеющие детей, или готовящиеся стать родителями. Вместе с тем, наиболее актуально в контексте проблемы осознанного родительства, звучит английская поговорка «Хотите воспитать леди, начните с ее бабушки». Поэтому несомненно значимы инициативы возвращения в школьную программу содержания, связанного с вопросами семьи, семейных ценностей.

Широкие возможности для формирования позиции осознанного родительства предоставляет содержание дисциплины Семейная педагогика, являющейся частью основной образовательной программы Педагогического и Психолого-педагогического образования вузов. Представим краткий обзор опыта

Для студентов вуза в 19–20 лет зачастую увидеть и осознать себя родителем бывает довольно сложно. Большинство скорее интересуют вопросы брачно-семейных отношений, нежели отношения детско-родительские. Поэтому сначала вопросы осознанного родительства рассматриваются именно через призму создания семьи и ее роли в жизни общества и человека.

Преподавание дисциплины мы начинаем с определения того, что же такое семья в современном понимании, что в ней является главным и определяющим. Студентам предоставляется возможность сначала самим ответить на вопрос, что же составляет содержание понятия «семья», затем изучить различные дефиниции данного термина, дающиеся в философии, социологии, психологии. И выявить совпадения и различия с собственной позицией, а также трансформации происходящие в обществе по отношению к семье и ее смысловой нагрузке. Анализ ответов обучающихся, проводимый на протяжении 15 лет показывает, что всё четче выделяется тенденция рассмотрения семьи не как института родительства, а скорее как элемента психологической стабильности. Поясним этот тезис. Причем отметим сразу, что возрастная аудитория обучающихся, что 15 лет назад, что сейчас, варьируется от 19 до 50 лет. Дело в том, что, если изначально основным содержанием понятия семья указывалось рождение и воспитание детей, совместное ведение хозяйства, быт, материальные накопления, то сейчас на первое место выходит все, что вкладывается в понятие любовь, а также принятие, взаимоподдержка, забота. Эти тенденции совпадают с постулируемыми в работах ряда авторов тенденциями к изменению оснований для создания семьи. Основными причинами становятся причины психологические, потребность современного человека в защищенности, любви и поддержке. Рождение и воспитание детей рассматривается современными студентами в этом же контексте – ребенок, как потребность психологическая, а не биологическая. Ребенок – как продолжение любви.

Проведенный весной 2017 года опрос 42 обучающихся факультета дошкольной педагогик и психологии МПГУ показал, что 69% опрошенных причиной для создания семьи назвали «потребность в любящем понимающем человеке, который всегда будет рядом», 23,8% – «необходимость рождения детей и продления рода», еще 4,8% планируют создать семью, поскольку таковы ожидания общества, а 2,4% планируют удовлетворить через семью свои материальные и духовные потребности. При этом, на взгляд респондентов, основное назначение семьи – это, прежде всего, рождение и воспитание детей (83,3%), а затем уже психологическая поддержка (52,4%). То есть репродуктивная и воспитательные функции продолжают оставаться значимыми, но, скорее, как теоретическая осознанность, чем как внутренняя потребность. Следующей по значимости становится эмоциональная или рекреативная функции: доверие, эмоциональное общение, принятие и поддержка, – всё это, на взгляд студентов, определяет специфику семейных отношений. А вот материальная, бытовая, сексуальная, досуговая функции фактически не были обозначены респондентами как значимые для семьи.

Дальнейшим шагом, вытекающим из логики рассмотрения материала, становится анализ и осознания понятия «любовь», которое закладывается в основу семейных отношений. Анализ данного понятия происходит через составление сиквейнов, контент-анализ художественных фильмов. Здесь представляет интерес разброс выбора фильмов обучающимися и трансляцию через них того, что же подразумевается под любовью и какая любовь может быть. Конечно, приоритетным является выбор фильмов о романтической любви. Однако и здесь любовь рассматривается в различных аспектах: любовь платоническая, любовь между людьми разного возраста и социального положения, любовь однополая, сексуальные аспекты любви, любовь, как драма или даже трагедия, любовь, как патологическая зависимость, любовь, как насилие. Конечно, хотя и в меньшей степени, любовь рассматривается и как основная составляющая детско-родительских отношений. Интересно, что данный аспект часто рассматривается обучающимися с негативной стороны, как насилие над ребенком, подавление его воли, недопонимание между поколениями, поиск и ненахождение тепла в отношениях между родителями и детьми. Значительно реже рассматриваются такие аспекты любви, которые касаются взаимоотношений сиблингов, дружеских отношений, а также любви к Богу.

От вопросов любви и создания семьи на занятиях происходит переход к рождению и воспитанию детей, как творческому продолжению любви и семьи. Важнейшим моментом здесь становится внесенное нами в содержание курса общение со специалистом по пренатальной педагогике, психологом-практиком, который не только рассказывает о подготовке к рождению детей, развитии ребенка в пренатальный период, но и проводит элементы тренингов, позволяющих осознать взаимоотношения в триаде мать-отец-ребенок в пренатальный и постнатальный период. Во многом это занятие оказывается «переворачивающим сознание», ломающим стереотипы о восприятии ребенка во внутриутробный период, о процессе родов. Следствием этого занятия становится разработка кодекса родителей, готовящихся к зачатию и рождению ребенка.

После этого содержание занятий связано непосредственно с рассмотрением такой функции семьи как воспитание детей. В различных формах рассматриваются вопросы общения родителей и ребенка на разных возрастных этапах, стилей воспитания и их влияния на развитие личности, методов диагностики семьи и семейного воспитания, способов формирования родительской рефлексии. Эти вопросы рассматриваются через призму существующих у обучающихся детско-родительских отношений, совместного обсуждения их со своими родителями, диагностику соб-

ственных представлений о будущем родительстве. Эффективным оказывается анализ педагогических ситуаций, изучение рисунков семьи.

Итоговой формой контроля становится подготовка индивидуальных проектов, касающихся одного из аспектов семейного воспитания, включающего теоретический и практический вопросы и отражающего понимание обучающимися семьи и ее функций.

Обобщая, можно отметить, что в процессе занятий происходит осознание и частичная трансформация понимания своей роли и ответственности за семейные и детско-родительские отношения. Основной проводимой мыслью становится позиция личной ответственности каждого за свои отношения в семье, понимание так называемого «принципа большого пальца», – чтобы отношения были гармоничными и счастливыми, начинать всегда нужно, прежде всего, с самого себя, с осознания себя и своей позиции будущего супруга и родителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кротова Т.В., Выгонная Г.А. Повышение родительской компетентности в контексте ФГОС ДО // Справочник старшего воспитателя ДОУ. – 2016. – № 3. – С. 34–41.

КУХТОВА Н.В., ЖИНГЕЛЬ А.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ЭМПАТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Введение. Объективные процессы становления психологии постоянно отображают изменения в жизни людей. Известно, что гуманные отношения между людьми определяются такими способностями, как сочувствие, сопереживание, способность понять внутренний мир другого человека. Несмотря на то, что в последние годы общество равномерно сдвигает фокус сознания человека в сторону признания его уникальности, свободы выбора и ответственности за него, энтузиазм специалистов по психологии к всеохватывающим, системным дилеммам постепенно растет. Исследователи не только изучают отдельные стороны психологических феноменов и обрисовывают их как что-то единичное, но также рассматривают наиболее интегративные образования в виде единиц психики. Так, в качестве такового интегративного образования все чаще стала рассматриваться эмпатия, которая с помощью самого характера эмпатических явлений позволяет субъекту осознавать окружающий мир вокруг нас, влиять на него и, как итог, изменяться самому [9].

В текущее время ряд вопросов, имеющих отношение к проявлению эмпатии, становится особенным направлением исследовательских работ [8, 9]. Внастоящее время отчетливо осознается недостаточность изучения этой проблемы эффективность управления социальными процессами в разных сферах общественной жизни, втрудовой деятельности, реализации комплекса мероприятий по формированию гармонично развитой личности будет низкой за счет отсутствия прогнозирования эмпатических проявлений. Таким образом, проблему эмпатии целесообразно изучать у будущих специалистов социономических профессий, так как эмпатия является одним их профессионально важных качеств в их профессиональной деятельности.

Так, можно утверждать, что эмпатия – это:

– внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (Е.П. Ильин);

– эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого, разновидность социальных (нравственных) *эмоций* (А. Адлер) [2];

– постижение эмоционального состояния, проникновение-вчуствование в переживания другого человека (Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина) [3, 4, 6];

– способность личности «понимать переживания другой личности (в частности, по мимике) и сопереживать их в процессе межличностных отношений; обязательный компонент коммуникативных способностей и полноценного общения, в процессе которого эмпатия развивается» (К.К. Платонов) [7];

– эмпатия связана с развитием различных видов психотерапии, в которых акцент делается на поведенческой природе и определяется как помогающее, альтруистическое поведение, возникающее в ответ на переживания другого, как содействие ему (Т.В. Дорошенко) [5].

Для изучения эмпатических проявлений было проведено комплексное психологическое обследование студентов социономических специальностей: «Психология», «Социальная работа», «Социальная педагогика. Практическая психология», «Физическая культура» и «Правоведение». Было исследовано 716 студентов (186 мужчин и 530 женщин) 2–6 курсов в возрасте 18–53, обучающихся на дневной и заочной формах обучения.

Психодиагностическим инструментарием являлись: «Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса» (адаптация Н.А. Будаговская [1], С.В. Дубровская, Т.Д. Карягина) [1]; «Торонтская шкала алекситимии» (TAS-20) (адаптирована Е.Г. Старостина, Г.Д. Тэйлор, Л.К. Квилти, А.Е. Бобров, Е.Н. Мошняга, Н.В. Пузырева, М.А. Боброва, М.Г. Ивашкина, М.Н. Кривчикова, Е.П. Шаврикова, Р.М. Бэгби); «Шкала психологической разумности» (адаптирована М.А. Новикова, Т.В. Корнилова); «Измерение показателей заботы» (M.A.H. Donius, адапт.Н.В. Кухтовой).

Применялись математико-статистические методы обработки результатов эмпирического исследования – регрессионный анализ. Массив данных обработан с помощью методов математической статистики в программах Excel и SPSS 11,0 для Windows.

Для прогнозирования эмпатических проявлений (децентрации, фантазирование, личностный дистресс, эмпатическая забота) у студентов социономических профессий был проведен регрессионный анализ, который позволяет определить какими характеристиками будет обладать специалист социономических профессий при выраженной децентрации, эмпатической заботе, личностном дистрессе и фантазировании.

Так, проявление децентрации (Дц) характеризуется эмпатической заботой (Эз), внешне – ориентированным мышлением (Вом), личностным дистрессом (Лд). $Дц = 15{,}046 + 0{,}310 \times x_{эз} - 0{,}155 \times x_{Вом} - 0{,}104 \times x_{лд}$. Привыраженнойдецентрации студентамсоциономических профессий свойственночувство теплоты, сострадания и беспокойства о других людях, отсутствие внешне – ориентированного мышления и сниженный уровень личностного дистресса.

Компонент эмпатии «Фантазирование» (Ф) характеризуется заинтересованностью в сфере переживаний (Зсп), эмпатической заботой (Эз), внешне-ориентированным мышлением (Вом), личностным дистрессом (Лд), состраданием (С). $Ф = 6{,}298 + 0{,}423 \times x_{зсп} + 0{,}166 \times x_{эз} - 0{,}183 \times x_{вом} + 0{,}140 \times x_{лд} + 0{,}80 \times x_{сос}$.

Студенты социономических профессий проявляют заинтересованностью в сфере переживаний, чувством теплоты, сострадания и беспокойства о других людях, сни-

женным уровнем внешне – ориентированного мышления, чувством личностной неловкости и дискомфорта в реакции на эмоции других в ситуациях оказания помощи, а также состраданием.

В свою очередь, при выраженном личностном дистрессе (Лд) возможны такие характеристики, как: трудности идентификации чувств (Тич), фантазирование (Ф), эмпатическая забота (Эз), децентрация (Д), трудности осознания чувств (Точ), открытость новому опыту (Оно), польза от обсуждения переживаний (Поп). $Лд = 2{,}870 + 0{,}27 \times x_{тич} + 0{,}141 \times x_{ф} + 0{,}196 \times x_{эз} - 0{,}096 \times x_{д} + 0{,}118 \times x_{точ} - 0{,}159 \times x_{оно} + 0{,}144 \times x_{поп}$. Так, при личностномдистрессе студенты социономических профессий характеризуются трудностями идентификации чувств, фантазированием, отсутствием тенденции восприятия, понимания, принятия в расчет точки зрения, опыта другого человека, чувством теплоты, сострадания и беспокойства о других людях, трудностями осознания чувств, сниженным уровнем открытости новому опыту, пользой от обсуждения переживаний.

Эмпатическая забота студентов социономических профессий характеризуется состраданием (С), децентрацией (Д), личностным дистрессом (Лд), фантазированием (Ф), трудностями осознания чувств (Точ), желанием и готовностью обсуждать переживания (Жгоп), эмпатией (Э).

$Эз = -3{,}420 + 0{,}179 \times x_{с} + 0{,}291 \times x_{д} + 0{,}165 \times x_{лд} + 0{,}118 \times x_{ф} - 0{,}081 \times x_{точ} + 0{,}096 \times x_{жгоп} + 0{,}046 \times x_{э}$

При эмпатической заботе студенты социономических профессий характеризуются состраданием, восприятием, пониманием, принятием в расчет точки зрения, опыта другого человека, личностной неловкостью и дискомфортом в реакции на эмоции других в ситуациях оказания помощи, фантазированием, отсутствием трудностей в осознании чувств, желанием и готовностью обсуждать переживания и эмпатией.

Заключение. Таким образом, рассмотрев такое явление как эмпатия в различных аспектах ее проявления, можно отметить, что в психологической науке изучение эмпатии является сложным многоуровневым процессом, который включает в себя эмоциональные, когнитивные и интуитивные сферы человека. С помощью регрессионного анализа удалось определить основные характеристики специалиста социономических профессий, что в дальнейшем поможет ему выбрать верное направление в психологической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Будаговская, Н.А. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса / Н.А. Будаговская, С.В. Дубровская, Т.Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 1. – С. 202–227.
2. Бундулс, Я. «Индивидуальная психология» Альфреда Адлера / Я. Бундулс // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 133–139.
3. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.
4. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68.
5. Дорошенко, Т.В. Исследование эмпатического профиля личности будущих психологов / Т.В. Дорошенко // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. С. 42–49.
6. Карягина, Т.Д. Тест эмпатии М. Дэвиса: адаптация в межкультурном контексте / Т.Д. Карягина, Н.В. Кухтова // Консультативная психология и психотерапия. – Т. 24. № 4(93) октябрь–декабрь. – 2016 – С. 33–62.
7. Современная психология мотивации; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 343.

8. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Л.П. Стрелкова. – М., 1987. – 24 с.

9. Юсупов, И. М. Психология эмпатии: дис. ... д-ра психол. наук / И.М. Юсупов. – СПб., 1995. – 252 с.

МАНУЙЛЕНКО Л.Н.
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Формирование коммуникативных умений в сложном процессе профессиональной подготовки современного учителя занимает особо важное место. Значимость разработки данной проблемы определяется потребностью современной школы в учителе высокой культуры, реализующем гуманистические принципы в педагогической деятельности. В современной педагогической науке коммуникативные умения рассматриваются как владение способами построения гармоничных взаимоотношений с людьми в процессе коммуникации [3]. Существуют различные подходы к классификации коммуникативных умений педагога.

Так, В.А. Сластенин рассматривает коммуникативные умения педагога как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники [5]. В.А. Кан-Калик не разбивает коммуникативные умения на отдельные группы, а выделяет частные умения. Среди них наиболее важными ученый считает: умения общаться на людях; умения через верно созданную систему общения организовать совместную с учащимися творческую деятельность; умения целенаправленно организовать общение и управлять им [3]. Анализ различных подходов к классификации коммуникативных умений позволил нам обозначить частные коммуникативные умения наиболее определяющие, на наш взгляд, успешность педагогической деятельности: педагогическая коммуникабельность, коммуникативная перцепция, коммуникативное конструирование, эмпатия и коммуникативная рефлексия.

Для организации процесса формирования коммуникативных умений будущих учителей необходимо создать условия по активизации и интенсификации деятельности учащихся. Решение данной задачи предполагает использование деловых игр.

Характеризуя значимость деловой игры С.А. Габрусевич отмечает, что в игре отражается динамика будущей профессиональной деятельности, ее особенности, сложности, основные проблемы [2, 10].

Анализ различных подходов к определению данного понятия позволил рассматривать деловую игру, как систему ролевых функций и установок для моделирования возможных взаимоотношений, характерных для педагогической деятельности. Среди деловых игр, используемых в условиях колледжа, особое место занимают игры, которые позволяют приблизить учащихся к школе путем воссоздания типичных учебных ситуаций, для разрешения которых они вынуждены искать и принимать оптимальные решения по проблеме, возникающей в ходе игры.

Технология деловой игры в научно-педагогической литературе представлена, как правило, тремя этапами: подготовительный, основной (проведения), заключительный (анализ и обобщение) [4].

В качестве примера приведем краткое описание игры в рамках предмета «Психология» по теме «Способности»: «Дети индиго: миф или реальность»» (ток-шоу), для учащихся 3 курса. Целью игры явилось развитие у будущих учителей умения применять знания из курсов педагогики и психологии при решении психо-

лого-педагогических задач, а также формирование коммуникативных умений будущих учителей.

Задачи игры были следующие:

1) проанализировать основные понятия темы «Способности»;

2) показать учащимся некоторые приемы воспитания одаренных детей;

3) способствовать формированию у учащихся потребности и умения пользоваться теоретическими положениями психолого-педагогических и других дисциплин;

4) развивать у учащихся навыки самостоятельной работы с дополнительными информационными источниками.

Предложенная нами игра проводилась как ток-шоу. Группа была разделена на три подгруппы, которые играли роли: представители общества «Дети индиго», специалисты научного общества по проблеме одаренности, родители детей с уникальными способностями. Был определен ведущий из числа учащихся, на которого ложилась основная ответственность в ходе подготовки и проведения игры. Этап подготовки начинался с разработки сценария игры. В содержание сценария входила учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, план деловой игры; общее описание процедуры игры; характеристика действующих лиц. Далее шел ввод в игру, определялся режим работы, формулировались цель занятия, выдавались инструкции, правила, установки. Анализ и обобщение опыта, наши собственные наблюдения показали, что игровой деятельности, как таковой, надо обучать. Поэтому учащимся предлагались рекомендации по выполнению той или иной роли. Они получали карточку-задание, где описывалась роль, ситуация предстоящей игры, давались соответствующие рекомендации. Ввод в игру происходил за 7 дней до занятия. Получив роли, учащиеся начинали активно готовиться к деловой игре: изучали рекомендованную литературу, консультировались с преподавателем, готовили вопросы для обсуждения по теме игры и в соответствии с полученной ролью. На этапе подготовки важно дать установку, что в игре актерские данные не обязательны, главное – содержание монологов, диалогов, реплик, которые будут произносить действующие лица, степень их понимания той личности, которую изображают. Это снимает напряжение у тех, кто скован в общении, не всегда владеет жестами и мимикой. В ходе подготовки учащимся было необходимо глубоко проникнуть в личностную суть исполняемой роли, установить индивидуальное своеобразие, правильно спланировать свое выступление, продумать реплики, научное обоснование, средства коммуникативного воздействия, а самое главное прочувствовать и принять данную роль. Это дало возможность учащимся подготовиться к качественному исполнению предстоящей роли. Наши наблюдения показали, что в процессе вхождения в роль у учащихся формируются такие коммуникативные умения как эмпатия, коммуникативная перцепция и коммуникативное конструирование.

Этап проведения игры – это сам процесс игры. Работа игры началась с приветственного слова ведущего. Им была обозначена цель ток-шоу, представлены группы друг другу. Эксперты рассказали об основных понятиях из данной темы, представители общества «Дети индиго» раскрыли суть данного понятия. Ведущий задавал подготовленные вопросы, между группами возникла дискуссия в рамках темы, каждый приводил аргументы в соответствии со своей точкой зрения. Далее ведущий предложил родителям задать свои вопросы экспертам, рассказать о своих детях, их проблемах. Выступали заранее подготовленные учащиеся. После каждого выступления активно шло обсуждение проблемы, анализ ситуации, давались рекомендации. Выполняя предложенные роли, учащиеся являлись не пассивными слушателями, а активными участниками разыгрываемых событий. В процессе игры происходило постепенное снятие напряженности, скованности, нерешительности на основе усиления интереса к игрово-

му процессу. В ходе игры учащиеся учились переносить эмоциональные перегрузки, поддерживать хорошее настроение, высокую работоспособность.

Участие в деловой игре дало возможность и тренировки в публичном выступлении. Быть общительным, находчивым, обаятельным получается не у каждого. Другое дело – изобразить в процессе проведения игры. Вовлечение втакого рода деятельность позволило учащимся привыкнуть к новому самоощущению и в конечном итоге избавиться от неуверенности в себе. Н.П. Аникеева считает, что в играх, эмпатия, рефлексия являются важнейшими характеристиками, определяющими успешность игрового процесса, но при этом они активно развиваются и формируются посредством игры [1, 25]. Как отмечали сами учащиеся, игра помогала корректировать себя в коммуникативном плане, создавала условия для развития своей коммуникабельности, эмпатии и рефлексии.

Заключительный этап представлял собой анализ, обсуждение результатов игры. Желательно, чтобы сами учащиеся могли оценить ход игры, сделать необходимые выводы. В нашей игре с результатами своих наблюдений выступали учащиеся-оппоненты (в ходе игры оппоненты ведут наблюдение за своим объектом по соответствующей карточке наблюдения). Они давали педагогическую и методическую оценку деятельности участников игры. Выступали с анализом хода игры, собственной роли и участники игры. Завершал занятие преподаватель, который делал заключение о том, насколько удалось реализовать цель игры, что с педагогической точки зрения было верно, что не удалось, говорил о находках и удачах отдельных учащихся, об имевших место промахах. Следует подчеркнуть, что как во время игры, так и ее разбора не было равнодушных, не было зрителей – все выступали, как заинтересованные лица. Мы отметили, что на этапе подведения итогов игры формируются педагогическая коммуникабельность и рефлексия.

Таким образом, деловая игра дает возможность одновременной реализации обучения, воспитания и развития будущих учителей в профессиональном контексте, способствуют формированию коммуникативных умений будущих учителей, позволяет обеспечить комплексность знаний у учащихся, способствует развитию их творческой активности, является одним из наиболее продуктивных путей разрешения противоречий между обучением и практикой, обеспечивая накопление позитивного опыта педагогической деятельности еще до непосредственной практики в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
2. Габрусевич, С.А. От деловой игры – к профессиональному творчеству: учеб.-метод. пособие / С.А. Габрусевич, Г.А. Зорин. – Минск: Университетское, 1989. – 125 с.
3. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф Исаев. – М., 1997.

НАУМЕНКО О.А., ХАБАРОВА С.П.
Минск, БГПУ имени М. Танка

К ПРОБЛЕМЕ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

В современных условиях модернизации образования в Республике Беларусь и его ориентированности на интеграцию в систему европейского образования особое значение приобретает построение эффективной и объективной системы оценки результатов обучения. При этом повышение качества подготовки специалистов должно осуществляться через совершенствование системы контроля и методов оценки качества образования. В настоящее время подходы к контролю и оценке качества образования существенно меняются. Контроль качества знаний, интеллектуальных и практических умений обучающихся – один из основных компонентов оценки качества образования, неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса и важнейший элемент педагогической системы. Объективная оценка качества подготовки специалистов является необходимой для каждого участника образовательного процесса, поскольку количественная и качественная стороны оценки определяют дальнейшие направления деятельности.

Разработка средств диагностики качества обучения будущих учителей-дефектологов основывается на идеях гуманистического, компетентностного, личностно-деятельностного подходов.

Одним из условий качественного обучения, воспитания, развития и реабилитации лиц с особенностями психофизического развития является профессиональная и личностная готовность специалистов к работе с ними. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь подготовка педагогов должна быть ориентирована на формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, которые обеспечивают эффективную педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования [1].

Современные исследователи утверждают, что компетентность — более широкое понятие по сравнению со знаниями, умениями, навыками, и относят его к понятиям другого смыслового ряда. [2, 3]. Согласно мнению И.А. Зимней, компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях [2]. Понятие «компетентность» включает не только технологическую, когнитивную и операциональную составляющие, но и мотивационную, социальную, этическую и поведенческую. Эта трактовка описана в работах А.В. Хуторского, И.А. Зимней, Ю.В. Фролова, Д.А. Махотина и др. Если в этом контексте представить состав компетентности, то, в соответствии с выводами И. А. Зимней, он будет включать такие компоненты, как:

– мотивационный аспект, то есть готовность к проявлению компетентности;

– когнитивный аспект, то есть владение знаниямисодержания компетентности;

– поведенческий аспект, то есть опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;

– ценностно-смысловой аспект, включающий отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения;

– эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [2].

Таким образом, основу компетентностного подхода составляют компетентности, формируемые во всей полноте компонентного состава. Для того, чтобы в современных условиях выстроить эффективную модель оценки подготовки специалиста системы образования, необходимо учитывать многокомпонентность и сложность структуры компетентности.

Личностно-деятельностный подход ориентирует наразвитие личности будущего специалиста в единстве интеллектуальных, эмоционально-волевых и личностных качеств. В подготовкеучителей-дефектологовприоритетным направлением является формирование и развитие личности специалиста, характеризующейся гуманистической направленностью, высоким уровнем общей культуры и нравственности, коммуникативной компетентностью, ответственным отношением к делу, широкой эрудицией, творческой активностью и инициативой, стремлением к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию.

Современные исследователи предлагают различные формулировки предмета оценки и проверкикачества подготовки специалиста: *качество образования*, *объем усвоенного учебного материала, уровень обученности, результаты обучения, уровень сформированности компетенций, качество знаний, степень обученности, результаты образования, качество подготовки, академические достижения обучающихся* [2, 3, 4]. Наиболее разработанным процессом на данном этапе развития системы высшего образования является организованный мониторинг результатов обучения, включающий контроль, оценку и проверку приобретенных знаний иумений как составляющейчасти формируемых компетенций.

Существуют различные *классификации процедур и форм* контроля знаний. Формы контроля делятся в зависимости от типа деятельности обучающихся (устная, письменная, практическая). Каждая форма контроля имеет свою цель и особенности проведения. Для контроля и отслеживания уровня сформированности компетенций наиболее эффективна практическая проверка, которая предполагает выявление конкретных умений, действий.

К наиболее распространенным формам контролярезультатов обучения будущих специалистов в вузе относят: *коллоквиум, собеседование, тестирование, зачет, экзамен, выполнение контрольной работы, разработка кроссвордов по определенной теме, составление структурно-логических схем, подготовкапрезентаций, написание эссе, рефератов, и иных творческих работ, подготовка отчетов по практикам, отчетов по научно-исследовательской работ, подготовка курсовых работ.*

В связи с внедрением в систему высшего образования новых подходов к оценке уровня сформированности компетенций специалистов появляются новые формы контроля результатов обучения, которые основываются на развитии самостоятельной деятельности обучающихся: *кейс-технология, подготовка портфолио, выполнение практико-ориентированных заданий, разработка проектов и сценариев, решение комплексных междисциплинарных контрольных заданий, ситуационных задач и др.*

Для повышения качества подготовки специалистов в образовательном процессе необходимоиспользовать различные типы проверки и контроля усвоения студентами учебного материала: самопроверка и самооценка; взаимопроверка и коллективная рефлексия; фронтальный опрос и коллективная рефлексия.

Среди выше перечисленных типов на первый план выступают самоконтроль и самооценка, функции которых заключаются в самостоятельном определении студентами своих учебных достижений, потенциальных возможностей, а также в выделениипроблем, которые необходимо решить в процессе учебной деятельности.

В литературе выделяются основные требования, предъявляемые к контролю результатов обучения. К ним относят:

– учет индивидуальных личностных качеств обучаемых;

– регулярность и систематичность контроляна всех этапах обучения;

– использование различных методов и форм контроля с целью предупреждения формирования стереотипности мышления;

– контроль не только результатов обучения, но и самого процесса обучения;

– объективность, которая выражается в стремлении педагога определить степень учебных достижений студента в данный момент;

– дифференцированность, ориентирующая на использование конкретных методов контроля для повышения качества формирования определенных знаний, умений, навыков;

– одинаковые требования всех преподавателей к учебным достижениям студентов.

Данные требования указывают на необходимость внедрения *балльно-рейтинговой оценки* результатов обучения. Под *рейтингом* понимается количественный показатель состояния или результатов по определенному виду деятельности субъекта, позволяющий оценить степень превосходства их по сравнению с другими субъектами. Рейтинговая система предусматривает непрерывный поэтапный контроль знаний студентов на протяжении семестра и всего периода обучения. В литературе также выделены основные принципы рейтинговой системы контроля знаний: гуманизация образования, демократизация процесса обучения, индивидуализация и дифференциация результатов обучения каждого обучающегося.

Рейтинговая система контроля знаний позволяет более объективно оценивать уровень знаний, творческих способностей студентов в группе, потоке, на курсе и определять их дальнейший путь обучения, повышать активность и качество работы студентов в течение семестра и всего периода обучения, прогнозировать успеваемость студентов на последующих этапах обучения, а также развивать у них социально значимые качества личности (дисциплинированность, ответственность, добросовестность и т.д.). Управление качеством образования на современном этапе невозможно без учета индивидуальных особенностей студентов, уровня обучаемости, без знаний их личностных качеств, общих и специальных способностей, креативности, коммуникабельности, творческого мышления, познавательного потенциала.

Требования компетентностного подхода актуализировали необходимость существенного пересмотра традиционных вузовских контрольно-оценочных систем. Понадобились новые оценочные средства, построенные на основе современных достижений теории педагогических измерений, которые позволяют измерять уровень сформированности различных характеристик качества подготовки студентов и не должны сводиться к простой сумме предметных знаний и умений.

При попытках оценивания компетенций возникают определённые трудности, связанные смногофункциональностью компетенции, для оценивания их уровня необходимы комплексные измерители, включающие различные оценочные средства. Трудности освоения компетенций зависят от таких факторов, как содержание образования, методы обучения, стиль взаимодействия со студентами, качество системы контроля и оценки в вузе, вовлеченность студентов в образовательный процесс и т.п.

Для реализации системы оценки в аттестации необходимо создание с*пециальных фондов оценочных средств* с учетом особенностей дисциплины (модуля). К основным *факторам формирования фондов оценочных средств* относят:

– взаимосвязь между результатами образования и компетенциями, различия междупонятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций»: результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются и появляются только в процессе деятельности;

– оценка способности студента к творческой деятельности, готовность обеспечивать решение новых задач;

– формирование компетенций не только через усвоение содержания образовательных программ, но и самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями;

– создание условий максимального приближения к будущей профессиональной практике;

– активное привлечение в качестве внешних экспертов работодателей, студентов выпускных курсов, преподавателей смежных дисциплин и др.;

– использование групповых оценок и взаимооценок:

– рецензирование студентами работ друг друга;

– оппонирование студентами проектов, курсовых, исследовательских работ и др.;

– анализ достижений по итогам оценивания, выделение положительных и отрицательных результатов, обозначение пути дальнейшего развития;

– экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и др.

Выделяются три части фонда оценочных средств. Это средства для текущей, промежуточной,итоговой аттестации. Для *текущего контроля* характерна непрерывная проверка усвоения учебного материала, он является базой для использования балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений обучающихся. *Промежуточный контроль* осуществляется при завершении относительно законченного цикла или раздела модуля дисциплины, дает более полное представление о формировании ключевых знаний и умений. *Итоговый контроль* представляет собой проверку результатов обучения в целом. К этому виду контроля привлекаются специалисты-практики в данной области знаний.

Таким образом, результаты диагностики учебных достиженийстудентов позволяют совершенствовать образовательный процесс, повышать качественный уровень подготовки будущих учителей-дефектологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.

2. Зимняя, И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке / И.А. Зимняя. – М., 2008. – 54 с.

3. Звонников, В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Логос, Университ. книга, 2009. – 207 с.

4. Наговицын, С.Г.Оценивание качества результатов обучения на основе компетентностного подхода / С.Г. Наговицын // Вестник Бурятского государственного университета. – Вып. № 1. – 2013. – С. 185–190.

РАДИОН Т.П.
Минск, ЧУО «БИП – Институт правоведения»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Подготовка специалистов в области специального образования осуществляется в специализированных образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования, в образовательных учреждениях послевузовского профессионального образования, а также на специальных факультетах и курсах образовательных учреждений среднего профессионального и высшего профессионального образования. Вне всякого сомнения, именно высшее профессиональное образование является более фундаментальным, а поэтому и более престижным в Республике Беларусь.

Гуманизация образовательного пространства учреждений высшего образования на современном этапе развития общества считается основным условием гармоничного развития личности студентов. В связи с этим целью воспитательно-образовательного процесса УВО становится не приобретение обучаемым «готовых» знаний как набора фактов, теорий и прочего, а изменение его личностных качеств, определение собственного места в мире. Высшая школа стремится дать возможность развития, саморазвития, осознания себя как личности всем обучаемым, идущим по пути самоактуализации. В качестве важного результата профессионального становления специалиста следует рассматривать способность данной личности осуществлять социокультурную деятельность в своей профессиональной сфере.

Высококвалифицированные специалисты – заказ рынка труда. Сейчас лучше востребованы выпускники с развитой креативностью и творческим мышлением, высокой познавательной активностью, легко адаптирующиеся к новой среде, способные работать с многочисленными источниками информации, а, проанализировав её, синтезировать новую. Высоко ценятся специалисты, способные применять научные знания и инновационные результаты на практике с использованием современных технологий. Помимо профессиональных критериев оценки, работодатель заинтересован личностными качествами своего будущего сотрудника, его коммуникативными способностями, толерантностью, умением вливаться в коллектив и сотрудничать с коллегами. Стремление УВО осуществлять качественную профессиональную подготовку выпускников в соответствие с государственными и международными стандартами является приоритетным направлением политики Республики Беларусь в сфере высшего образования.

Массированное использование информационных технологий предполагает знание иностранного языка для всех современных специалистов, кто работает в сети Интернет. Получить актуальную информацию из первоисточников без посредников и последующее использование данных об открытиях и передовых достижениях в своей отрасли возможно преимущественно на иностранном языке. Осознание студентом потребности изучения иностранного языка для более глубокого погружения в свою будущую профессию и для повышения востребованности на рынке труда ведет к усилению мотивации учения. Знание иностранного языканесомненно повышает уровень востребованности молодого специалиста в современных экономических условиях, когда белорусское правительство стремится сделать экономику привлекательной для заграничных инвесторов. Правительство ставит задачи увеличения доли иностранцев в инвестировании в основной капитал белорусских субъектов хозяйствования. Естественно, что компании с иностранным капиталом будут отдавать предпочтение специалистам, владеющим хотя бы одним иностранным языком.

Поликультурный подход к образованию в практике реального учебного процесса осуществляет его гуманизацию через предоставление студентам тех интегрированных ценностей общемировой культуры, которые непосредственно влияют на формирование общественно востребованных личностно-смысловых особенностей. Последние являются необходимым компонентом дальнейшей жизненной адаптации студентов, основой их толерантного сознания, гуманистически-ориентированной смысложизненной концепции [1, с. 9].

В современной белорусской системе высшего юридического образования всё ещё существует ряд сложностей: необходимость усиления кадрового состава преподавателей, нехватка современной, качественной и приемлемой по цене литературы, недостаточная обеспеченность учреждений образования современными техническими средствами обучения, сокращение учебных часов в учебных планах для изучения ряда дис-

циплин, сокращение срока обучения и некоторые другие. Однако, именно междисциплинарное взаимодействие зачастую служит выходом из проблемной ситуации.

Спецификой изучения иностранного языка на юридических факультетах УВО является то, что иностранному языку в соответствии с образовательным стандартом высшего образования отводится достойное количество аудиторных практических часов. В частности, для студентов первой ступени по специальности 1-24 01 02 правоведение с квалификацией юрист отводится по плану 294 часов (общий объем работы), из которых 208 часов отводится на практические занятия, а 86 часов на самостоятельное изучение. Лидером по количеству часов является предмет «Гражданское право», на который отводится 434 часа, из которых 210 отводится на самоподготовку, а на практические занятия – 224 часа. Вторым по количеству часов является предмет «Уголовное право» с количеством 372 часа, 220 из которых – на практические занятия, а 152 часа – на самостоятельную работу. Иностранный язык по количеству часов занимает почётное третье место [2]. Тем не менее, не смотря на внушительную разницу в общем количестве часов, отведённых на предмет, разница в аудиторных занятиях является минимальной, что указывает на весомость и значимость в ходе профессиональной подготовки студентов-юристов предмета «Иностранный язык».

Ещё лучше обстоит ситуация при подготовке юристов-международников. Так, на предмет «Иностранный язык (первый)» всего отводится – 1390 часов, из которых 912 часов отводится на практические аудиторные занятия, а 478 часов на самостоятельное изучение. В то время как вторым предметом по количеству часов является «Международное публичное право», где общее количество часов – 296, из которых 152 часа практических занятий и 144 часа на самоподготовку [3].

Таким образом, изучению иностранных языков на юридических факультетах УВО уделяется важное внимание, отдавая преимущество именно обучению в сотрудничестве с преподавателем на аудиторных практических занятиях. Именно такое взаимодействие студентов и преподавателя предполагает конструктивное воздействие на развитие личности студента и свидетельствует о наличии взаимного влияния между процессом овладения иностранным языком и процессом развития определенных профессиональных и личностных качеств. Наличие взаимосвязи и взаимовлияния здесь проявляется в том, что на занятиях иностранным языком, кроме приобретения знаний, навыков, умений, осуществляется совершенствование разнообразных социально-ценных качеств личности.

Передовые педагоги применяют различные подходы при обучении иностранным языкам, начиная от классических переводных методов обучения, включающих в себя грамматико-переводной (Г. Оллендорф, П. Глезер, Э. Пецольд) и лексико-переводный или текстуально-переводной (Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ж. Туссен) методы, натурального метода (Ф. Гуэн, Ч. Берлиц, С. Крашен, М. Вальтер), прямого метода (П. Пасси, В. Фиетор, О. Есперсен, Г. Суит), до неопрямых (устный метод-Палмера-Уэста, аудиолингвальный Ч. Фриза и Р. Ладо, аудиовизуальный П. Ривана, А. Соважо, Ж. Гугейнема) и смешанных методов, а также современные методы обучения ИЯ: коммуникативный, обучение в сотрудничестве и метод проектов. В свете современных тенденций развития общества и образования наиболее перспективным направлением обучения иностранному языку является подход, учитывающий смыслообразугощие особенности и смысложизненные ориентиры обучающихся [1, с. 10].

Таким образом, освоение иностранного языка представляет собой специально организованную деятельность, базирующуюся на определённой методике овладения иноязычной речью с учётом индивидуальных и возрастных особенностей обучаемых, и, включающую в себя говорение, слушание, чтение и письмо на иностранном языке.

Анализ процесса обучения иностранному языку в современном юридическом УВО с точки зрения соответствия подбора содержания и организации учебных материалов (текстов, заданий и упражнений), форм и методов учебной работы студента и научающих действий преподавателя должен соответствовать целям развития социально-ценных качеств личности будущего специалиста. Изучение иностранного языка не только открывает возможности будущим специалистам пользоваться специальной литературой зарубежных издательств, работать с иностранными клиентами без помощи переводчика, но и помогает взращивать высоконравственную личность, ориентирующуюся в своем развитии на непреходящие морально-нравственные ценности человечества.

Именно содержательный аспект типовой учебной программы по учебной дисциплине определяет сферу воздействия предмета на мировоззрение будущего юриста, задаваемое языком. Так, к примеру, с 2016/2017 учебного года утверждена новая типовая учебная программа по учебной дисциплине (Иностранный язык (первый)английский) для специальности: 1-24 01 01 «Международное право». Она состоит из трёх аспектов: общелитературный английский, грамматика и язык специальности и нацелена на решение приоритетных задач развития высшего образования в Республике, а именно: усиление практико-ориентированной подготовки студентов, широкое использование ИКТ в образовательном процессе, повышение индекса уровня образования, формирование и развитие межэтнической и социокультурной толерантности.

Тематика первого аспекта нацелена на личностное развитие и расширение границ мировоззрения студентов, ознакомление их с межкультурными особенностями представителей разных стран, национальностей, слоёв общества. Тематика второго аспекта ставит перед собой развитие чувства языкав процессе обучения за счёт развития грамматических способностей, которые связаны с распознаванием различных частей речи и членов предложений, улавливанием этимологической структуры иноязычных слов и их морфологических особенностей, различением слов по этим морфологическим и этимологическим особенностям, способностью изменять слова и структуру фразы согласно правилам грамматики, правильно употреблять артикли и другие грамматические структуры. Переход данных способностей в подсознание в результате приобретенных знаний и является процессом формирования чувства языка. Именно тематика третьего аспекта предполагает подачу информации на иностранном языке с учётом сферы предстоящей деятельности будущих специалистов и в соответствии с предметами по специальности, моделирование ситуаций, в которых предстоит общаться будущим специалистам, а также предлагаются задания, которые им придется выполнять после окончания учебного заведения.

Актуальным подходом к процессу реализации содержания типовой программы является учёт личностно-ориентированной гуманистической парадигмы образования, где в центре должен находиться человек, а не мероприятия, не формы и методы работы. Как один из наиболее важных факторов гуманизации образовательного пространства юридического УВО рассматривается психолого-педагогическая поддержка личности как студента, так и преподавателя. Именно совместная учебная деятельность, под которой понимается особый тип специально организованных взаимодействий и взаимоотношений между студентами и преподавателями УВО, обеспечивает перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью имеющихся форм сотрудничества между всеми участниками процесса обучения.

Тем не менее, сразу следует отметить проблему недостатка учебно-методической литературы для студентов, целостно и глубоко раскрывающей содер-

жание программы с наличием лексико-грамматических упражнений, разработанных с учетом новейших методик преподавания и последних социальных преобразований. Имеющиеся в библиотечных фондах пособия, по которым предполагается освоение данной программы, не ставят своей целью формирование и развитие межэтнической и социокультурной толерантности у студентов-юристов в ходе процесса обучения и усвоения материалов пособия.

Также, обширность тематики типовой учебной программы и массированная информатизация образовательного процесса не делает возможным глубокое усвоение информации по предложенным проблемам, а лишь беглое ознакомление с широким диапазоном информации, тем самым неся проблему поверхностности знаний.

Таким образом, в ходе профессиональной подготовки будущих юристов особое внимание следует уделять положительному качеству «потенциальной полипредметности» учебного предмета «Иностранный язык», что является весьма значимой предпосылкой для использования его в качестве ядра для формирования междисциплинарных связей. В данном случае предмет «Иностранный язык» будет являться наиболее мобильным дидактическим объектом, который может объединить разносистемные знания на основе актуализации междисциплинарных связей в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крутелева, Л.Ю. Психологические особенности смысложизненных стратегий студентов разной познавательной направленности, изучающих иностранный язык / Л.Ю. Крутелева. – Ростов н/Д, 2005. – 23 с.

2. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-24 01 02 Правоведение. Квалификация Юрист: ОСВО 1-24 01 02-2013. – Введ. 30.08.2013 – Минск: М-во образования Респ. Беларусь: РИВШ, 2013. – 38 с.

3. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-24 01 01Международное право. Квалификация Юрист-международник со знанием иностранных языков (с указанием языков общения): ОСВО 1-24 01 01-2013. – Введ. 30.08.2013 – Минск: М-во образования Респ. Беларусь: РИВШ, 2013. – 30 с.

ТАРАСОВ В.В.
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ О ДЕТЕРМИНАНТАХ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Работа педагога в учреждении образования должна соответствовать актуальным требованиям жизни, обусловленным различными факторами: социальными, экономическими, психологическими, педагогическими, медицинскими и др. Множественность решаемых учителем задач определяет необходимость в квалифицированном специалисте, активной личности, готовой к постоянной работе над своим самосовершенствованием. В настоящее время увеличивается количество научных исследований, направленных на выявление уровня профессиональных знаний педагога и его компетенций в различных областях. Непрерывное повышение квалификации педагогов, безусловно, способствует улучшению качества образовательного процесса. Это в полной мере относится и к повышению квалификации в области педагогического познания.

Согласно К.Д. Ушинскому педагог должен знать ученика «во всех отношениях»: уметь разбираться в своеобразии познавательной деятельности ребенка, знать особенности его внимания, памяти, мышления и т.д. Необходимо уметь «читать душу» ребенка: понимать его желания, чувства, мотивы поступков, особенности темперамента и характера, волевых чувств и способностей [1]. В.П. Кащенко на основании своего лечебно-педагогического опыта утверждал, что отсутствие достаточного знания и специального изучения детей приводит на практике к непоправимым ошибкам воспитания. Главные заблуждения учителей в отношении детей объясняются, по его мнению, их ориентацией на «среднего ученика». Все, что выходит за рамки «среднего», вызывает настороженность и отрицательное отношение [2, с. 104].

В настоящее время увеличивается число детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии. Говоря словами В.П. Кащенко, «средних» учеников становится все меньше, что является объективной причиной разнообразных сложностей взаимодействия в системе «учитель – ученик». Одной из самых распространенных среди учащихся начальных классов категорией, имеющих объективные трудности поведения и освоения учебной деятельности, является категория детей с диагнозом синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Согласно эпидемиологическим данным распространенность СДВГ в детской популяции колеблется от 3-х до 20%, но среди детей с трудностями обучения в школе она достигает 80%. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью наблюдается у детей в возрасте от 3 до 15 лет, но наиболее часто обнаруживается в дошкольном и младшем школьном возрастах.

Синдром нарушения внимания проявляется выраженными симптомами невнимательности и/или гиперактивности/импульсивности (DSM-IV). Он также признается одним из клинических вариантов минимальной мозговой дисфункции (ММД), которая в настоящее время рассматривается как особая форма дизонтогенеза, характеризующаяся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и асинхронностью их развития [3, с. 91].

Пик проявления синдрома гиперактивности приходится на возраст 6–7 лет, что становится существенным препятствием для адаптации ребенка в учреждении общего среднего образования [4, с. 129]. Уже при поступлении в школу ребенок становится нежелательным субъектом образования, с которым педагогам сложно совладать. Школьная жизнь знаменует собой новый этап в жизни ребенка, связанный с освоением учебной деятельности. Эта деятельность ставит перед младшим школьником задачу последовательного, преднамеренного усвоения знаний, что предполагает совершенно иную организацию жизнедеятельности, на что он фактически не способен в связи со своими нервно-психическими особенностями. От ребенка требуют, чтобы он сидел и был внимателен, он не может этого выполнить, хотя уровень его ЗУНов достаточен для выполнения учебных задач. Невозможность адекватной обработки информации приводит к тому, что различные зрительные, звуковые, эмоциональные стимулы становятся для ребенка избыточными, вызывая беспокойство, раздражение и агрессивность. Он грубит взрослым, учителю, повышает голос, может применять физическую силу к одноклассникам. Ответной реакцией на такое проблемное поведение не редко выступает собрание подписей родителей других «средних» учащихся для исключения ребенка с СДВГ из класса (или определение ему иной формы обучения, изолированной от контакта с другими детьми).

Поступление в школу означает новое положение ребенка в обществе, что выражается в изменении его отношений с окружающими людьми. Главное в этом изменении заключается в иной системе требований, предъявляемых к ребенку и связанных с выполнением его новых обязанностей.

Весь образовательный процесс в начальной школе строится на основе взаимоотношений учителя и ученика. Общение же учителя и гиперактивного учащегося нередко носит конфликтный характер. По мнению Г.К. Труфановой, дети с СДВГ не соблюдают дистанцию в общении с окружающими, допускают достаточно бестактные высказывания без учета окружающей обстановки. Их не интересует социальные ожидания, они не понимают оттенков межличностных отношений. Во многом это обусловлено импульсивностью и отсутствием произвольного поведения [5, с. 52]. Подобное поведение детей часто провоцирует негативные реакции со стороны педагога, которые затем повторяются и одноклассниками.

Поведение ребенка в школе чаще всего оценивается в рамках: «хорошо/плохо», «правильно/неправильно», «можно/нельзя». Необходимо признать, что такой реактивный подход, оценочная реакция педагога на поступок ученика уже недостаточны, особенно для учащихся с признаками гиперактивности. Учитель, ориентированный на понимание и учет состояния субъекта, акцентирует внимание при взаимодействии в первую очередь на его внутреннюю систему отсчета (ценности, критерии оценок, проблемы и трудности) [6, с. 22]. Поэтому предметом настоящего эмпирического исследования выступили особенности представлений педагогов начальных классов о детерминации поведения учащихся с СДВГ.

Респондентами стали 50 педагогов городских и сельских школ г. Бреста и Брестской области. Им было предложено проранжировать по степени важности основных субъектов образования, от которых зависит поведение в школе и успешность освоения учебной деятельности разных категорий учащихся: 1) нормативных или обычных учеников и 2) детей с признаками гиперактивности. Педагоги (добровольно и анонимно) в бланках для ответов отмечали имена конкретных учащихся, которых они относят к названным категориям.

Результаты обработки эмпирических данных на вопрос «От кого зависит поведение ребенка в школе?» представлены в таблице 1.

Как демонстрируют данные таблицы 1, поведение разных категорий учащихся в первую очередь зависит от самого ученика. По мнению педагогов, ребенок должен взять на себя ответственность за свое поведение, контролировать и прогнозировать свои поступки. В результате педагог не ставит перед собой в качестве особой профессиональной задачи организацию деятельности учащегося с признаками гиперактивности.

Таблица 1 – Представления педагогов о детерминации поведения разных категорий учащихся

Ранг	Нормативный ученик	Ученик с признаками гиперактивности
1	от самого ученика	от самого ученика
2	от родителей	от родителей
3	от педагога	от педагога
4	от одноклассников	от одноклассников

Кроме того, как показано Л.И. Божович, в поведении обычных младших школьников, развивающихся гармонично, можно наблюдать отсутствие произвольности в поведении как естественную возрастную особенность. Даже от них не правомерно требовать развитого умения самостоятельно регулировать свое поведение. Тем более эти требования неадекватны для учащегося с признаками гиперактивности.

На втором месте педагоги отмечают, что поведение учащихся зависит от родителей. Возможно, это обусловлено пониманием семьи как основного источника развития дошкольника. Только третий по значимости ранг педагоги присваивают сами себе. И наконец, на последнем месте располагаются одноклассники, которые реально составляют многочисленную и важную группу, т.к. уже в младшем школьном возрасте у учеников формируются разнообразные межличностные отношения среди сверстников, которые могут определенным образом влиять на их поведение.

В таблице 2 представлены результаты обработки ответов педагогов на вопрос «От кого зависит успешность учебной деятельности ребенка?».

Таблица 2 – Представления педагогов о детерминации учебной деятельности разных категорий учащихся

Ранг	Нормативный ученик	Ученик с признаками гиперактивности
1	от самого ученика	от самого ученика
2	от педагога	от педагога
3	от родителей	от родителей
4	от одноклассников	от одноклассников

Результаты ранжирования показателя «достижения ребенка в учебной деятельности» схожи с результатами «поведение в школе». Здесь также на первое место учителя ставят самого ученика, в том числе и ученика с признаками гиперактивности, который имеет «классические» проблемы с учебной деятельностью: отставание от класса и нежелание посещать школу. Учитель приписывает себе больше ответственности за достижения ребенка в учебной деятельности, чем родителям, поскольку ее результативность является одновременно и критерием эффективности его профессиональной деятельности. И на последнем по значимости месте педагог располагает одноклассников учащегося с признаками гиперактивности.

Полученные данные указывают на определенную неадекватность представлений педагогов о психическом развитии младших школьников и нереалистичность их ожиданий относительно учащихся с признаками гиперактивности, поскольку от учащегося с биологически обусловленными трудностями самоорганизации требуется самостоятельная организация поведения и учебной деятельности.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие основные заключения.

Педагоги начальных классов не обладают достаточными компетенциями в области знания детерминации поведения учащихся с признаками гиперактивности. Недифференцированные представления об источниках поведения разных категорий учащихся порождают и неадекватные ожидания, в результате которых от ребенка с трудностями в самоорганизации требуют самостоятельную организацию. Это приводит к нарушению взаимоотношений как с самим учеником, так и с его родителями.

С учетом увеличения количества учащихся с признаками гиперактивности необходимо повышение квалификации педагогов в области знаний об особенностях нервно-психической организации данной категории обучающихся. Представляется, что ее содержание должно акцентировать внимание учителя на нескольких практически значимых моментах. Во-первых, понимание педагогом сути проблемы: врожденная слабость механизмов торможения и полная зависимость поведения ученика с гиперактивностью

от окружающей обстановки. Во-вторых, осознание учителем своей руководящей роли в создании такой обстановки в классе. В-третьих, гибкое использование общего механизма управления поведением (чем спокойнее обстановка, тем лучше и поведение) позволит значительно оптимизировать образовательный процесс не только для учащихся с признаками гиперактивности, но и для других субъектов образования.

Необходимо расширение исследований в области изучения взаимоотношений в системе «учитель – учащийся с признаками гиперактивности». Несмотря на то, что сам синдром проблемного поведения изучен довольно разносторонне, а перспективы развития ребенка с СДВГ считаются обусловленными его взаимоотношениями с ближайшим окружением, существует дефицит исследований средового фактора в динамике развития учащегося с признаками гиперактивности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Реан, А.А. Социальная и педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. – 416 с.

2. Устинова, Е.В. Научные подходы при решении вопроса «всестороннего формирования личности ребенка» в государственных и частных школах / Е.В.Устинова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена = Izvestia: Herzen Journal of Humanities & Sciences. № 131: Научный журнал. – СПб. – 2011.

3. Шельшакова, Н.Н. Эмоциональные состояния детей с особыми образовательными потребностями / Н.Н. Шельшакова // Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика. – Пенза, 2017. – С. 89–111.

4. Глозман, Ж.М. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции / Ж.М. Глозман, И.А. Шевченко // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2013. – № 3(55). – Т. 1. – С. 129–137.

5. Труфанова, Г.К. Проблема межличностных отношений у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Г. К. Труфанова // Специальное образование. – 2014. – № 2(34). – С. 50–56.

6. Попова, С.И. Эмоциональное состояние ученика как объект внимания педагога / С.И. Попова // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV. – 2010. – № 3(18). – С. 21–30.

ХАРИТОНОВА Е.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
ХАБАРОВА С.П.
Минск, БГПУ имени М. Танка

ИНТЕРАКТИВНЫЙ МОДУЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: ЛОГОПЕДАГОГИКА»

Введение. Вопросы активизации учения относятся к числу наиболее значимых проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет определённое значение, т.к. обучение носит деятельностный характер и от качества учения как деятельности зависит результат обучения.

Продуктивное занятие должно формировать не только прочные знания, но и умения использовать их в различных ситуациях, самостоятельно добывать знания, формировать опыт решения проблем. Наилучшие результаты при решении этой проблемы можно получить только при наличии активной позиции учащихся в учебном процессе.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом её развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдаётся приёмам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от лобовых методов, от лозунгов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности; вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

Современная образовательная ситуация требует поиска и освоения новых форм учебных взаимодействий между участниками процесса обучения. Основные методические инновации связаны с применением *активных* или, как их ещё называют, *интерактивных методов обучения* [1, 2].

Цель исследования – разработка рекомендаций по повышению эффективности обучения при изучении дисциплины «Логопедагогика».

Для реализации поставленной цели были решены следующие *задачи:* 1) изучение практики работы по активизации познавательной деятельности студентов при изучении курса «Логопедагогика»; 2) обоснование необходимости использования интерактивных обучающих комплексов по дисциплине «Логопедагогика» для активизации познавательной деятельности студентов; 3) создание и введение в педагогическую практику интерактивных обучающих комплексов, позволяющих существенно повысить эффективность работы по активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по дисциплине «Логопедагогика».

Материал и методы. Решение задач исследования осуществлено с использованием комплекса теоретических и эмпирических *методов. Теоретические методы*: анализ (историографический, терминологический, сравнительный); синтез; обобщение; абстрагирование и конкретизация, типизация; прогнозирование; моделирование и проектирование и др. *Эмпирические методы*: анкетирование; беседа; интервью; педагогическое наблюдение; анализ документов и результатов деятельности; экспертная оценка; обобщение независимых характеристик; мониторинг; изучение и обобщение педагогического опыта; констатирующий и формирующий эксперимент и др.

Теоретическую основу исследования составили основные положения исследователей общей теории обучения (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, Ю.С. Руденко и др.), дидактики высшей школы (С.И. Архангельский, А.В. Барабанщиков, А.К. Быков, В.А. Сластёнин, Н.Ф. Талызина и др.), теории опережающего содержания профессионального образования (В.И. Байденко, Б.М. Бим-Бад, Н.А. Селезнева и др.).

Результаты и их обсуждение. Анализ теоретических исследований позволил нам сформулировать своё видение интерактивного обучения: каждый студент является активным субъектом учебной деятельности; интенсивное, комплексное, многостороннее, активное, одновременное взаимодействие всех участников учебного процесса как партнёров; комфортная атмосфера взаимопонимания, доверительности, требовательности и делового общения; целенаправленное развитие познавательных возможностей студентов, потребности в самосовершенствовании; совместная самостоятельная деятельность становится творческой, продуктивной, увлекательной.

Одним из важных направлений интерактивного обучения является вовлечение студентов в продуктивную творческую деятельность. Продуктивная направленность деятельности заключается в том, что выполняются задания, которые требуют не только мышления, но и конкретных действий по наглядному представлению изученного.

На основе данных *мониторинговых исследований*было определено, что низкий уровень активизации учебной активности студентов определяется следующими факторами: недостатком дидактических материалов, направленных на формирова-

ние навыков самостоятельной учебной работы; недостаточной систематичностью работы по активизации познавательной деятельности студентов; односторонним образовательным процессом, в котором студент исполняет роль пассивного объекта, а не субъекта процесса обучения.

Использование интерактивных обучающих комплексов по дисциплине «Логопедагогика» для активизации познавательной деятельности студентов обусловлено: 1) необходимостью своевременного контроля за учебными действиями каждого студента в ходе выполнения учебных заданий, направленных на активизацию познавательной деятельности; 2) необходимостью повышения эффективности учебного процесса, связанного с закреплением специальных знаний, умений и навыков, и отсутствием резервного времени для выполнения дополнительных заданий; 3) повышенным интересом студентов к информационным технологиям и поиском путей их использования для достижения учебных целей.

Интерактивное обучение должно осуществляться поэтапно: 1) разработка интерактивного модуля преподавателем, постановка целей; 2) организация работы студентов над модулем, создание учебной среды (раздаточные материалы, литература, наглядные пособия, оформление аудитории, расстановка столов); 3) организация самостоятельной учебной деятельности студентов на занятии в интерактивном режиме (работа в парах, малых группах и др.); 4) представление выполненного задания всей группе; 5) самоконтроль, текущий контроль деятельности студентов преподавателем; 6) итоговый контроль деятельности студентов преподавателем; 7) систематизация работы над модулем, самооценка, рефлексия [3, 4].

Цель разработанной методической системы состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студентов посредством использования интерактивных средств в процессе обучения.

Были выделены принципы, определяющие обучение студентов на основе интерактивных технологий: 1) интеграция интерактивного комплекса в образовательный процесс; 2) интерактивность обучения; 3) индивидуализация и дифференциация обучения; 4) автоматизированный контроль уровня сформированности навыков.

Средствами активизации познавательной деятельности студентов выступают задания интерактивных обучающих комплексов.

Интерактивный модуль электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Коррекционная педагогика: логопедагогика» включает разнообразные задания по темам курса. Основная цель интерактивного модуля – организация познавательной деятельностистудентов, создание условий для развития их творческой активности, самостоятельной работы. Содержание интерактивногомодуля электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Коррекционная педагогика: логопедагогика» представлено следующим образом:

– схемы, которые студенты должны дополнить, перестроить или построить в правильном порядке,

– разработки уроков, коррекционных занятий, их фрагментов, в которых нужно найти ошибки и предложить свои варианты их исправления,

– видеозаписи уроков и занятий и т.д.

В данном модуле планируется представление технологий интерактивного обучения, например, методы рефлексивной деятельности: «Рефлексивная мишень», «Заверши фразу», «Газета-анкета», «Мини-сочинение» и др. [1, 5]. Рефлексивные умения особенно значимы для познавательного процесса студентов, поскольку они формируют объективную самооценку личностных свойств, поведения, деятельности, и обеспечивают не только успешность протекания процесса обучения, но и самореализацию личности.

Разработанными учебные интерактивные комплексы могут быть использованы: как опорный материал при подготовке к занятию преподавателя; как опорный, наглядный материал при проведении занятия; в качестве пособия для самостоятельной работы студентов.

Заключение. Основой интерактивных подходов являются интерактивные упражнения и задания. Системное использование интерактивных технологий в обучении является перспективным резервом развития личности студента в будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Минск: Белорусский верасень, 2005. – 176 с.

2. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков и др. – М, 1993.– 111 с.

3. Бугримов, И.В. Использование интерактивных технологий на занятия / И.В. Бугримов // Пазашкольнае выхаванне. – 2005. – № 4. – С. 14–22.

4. Корнеева, Л.И. Современные интерактивные методы в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л.И. Корнеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 4(32).–С. 78–83.

5. Развитие педагогического взаимодействия и создание условий для повышения качества образования учащихся через технологию интерактивного обучения: материалы семинара-тренинга. – Минск: АПО, 2006.

ЩЕРБИНА Н.Г., КАРТАШЕВ С.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из главных задач современного образования и воспитания является формирование духовной культуры личности. Музыка как особый вид искусства, призванный в звуках и интонациях выражать тончайшие движения души, гибкость человеческих чувств, обладает многими возможностями. Она способна оказывать мощное воспитательное воздействие на мир внутренних переживаний школьников, эмоционально-эстетически развивать их. С помощью музыки можно формировать не только эстетическую культуру слушателя, но и корректировать эмоциональное состояние ученика, а также способствовать его эмоциональной разгрузке, реабилитации.

Любое образование всегда содержательно. Оно предполагает усвоение определённого комплекса знаний и практических умений, приёмов творческой работы, а также формирование эмоционально-чувственного отношения к миру для социально-полезной деятельности.

Образование тесно связано с обучением и воспитанием (Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, М.И. Катунян, Н.И. Латыш, Э. Сайклер, П.В. Халабузарь, И.Ф. Харламов и др.). Для научного обоснования взаимодействия данных понятий целесообразным является применение подхода, основанного на так называемой «модели пересекающихся кругов» (А. Лилов). Философско-методологический анализ данного теоретического обоснования (В.Л. Яконюк) позволяет утверждать, что понятие «образование», имея строго обособленный научный предмет и собственное поле научных исследований, вместе с тем находится на общей «научной территории» с понятиями «воспитание» и «обучение».

Таким образом, можно утверждать, что музыкальное образование, как широкое понятие, включает в себя музыкальное воспитание, музыкальное обучение, самообразование и самодеятельное музицирование, что предполагает музыкальное развитие и музыкальную развитость.

Современное музыкальное образование в Беларуси приоритетной задачей ставит развитие духовной культуры подрастающего поколения и воспитание творческой личности. Важно разбудить в детях интерес к творчеству и самим себе, открыть путь к нравственным ценностям музыкального искусства и сделать музыку потребностью. В связи с этим, развитие творческого потенциала обучающейся личности и формирование опыта творческой деятельности на уроке музыки было и остается одной из актуальных задач музыкального воспитания.

Музыкальное обучение и воспитание предполагает духовное становление личности, которое невозможно без приобщения к многогранному культурному наследию.

Музыкальное воспитание – это воспитание средствами музыкального искусства, т.е. помощь в становлении положительных качеств личности, таких как эмпатия, трудолюбие, потребность в прекрасном, приобретение актуального социально-художественного опыта, лучше всего отраженного в музыке.

Музыкальное образование, как широкое понятие, включает в себя музыкальное воспитание, музыкальное обучение, самообразование и самодеятельное музицирование, что предполагает музыкальное развитие и музыкальную развитость [1, с. 6].

Музыкальное образование является важным компонентом музыкальной культуры общества. Оно обеспечивает передачу накопленного музыкально-творческого опыта от предыдущих поколений последующим, развитие личности средствами музыкального искусства, обогащение духовного потенциала общества. Музыкальное образование входит в разветвлённую систему социокультурных институтов общества, выступает как целостное явление, как компонент музыкальной культуры.

Определяющим условием эффективности музыкального образования и воспитания подрастающего поколения в национальной школе Республики Беларусь является профессиональная подготовка учителя музыки. Ядро профессионализма – методическая подготовка учителя, которая связывает воедино его психолого-педагогическую и специальную музыкальную квалификацию.

Решение вопросов профессиональной подготовки учителя музыки включает следующие позиции: каким будет учитель музыки, как он будет осуществлять свою профессиональную деятельность, сможет ли учитывать требования, которые предъявляются ему обществом, теорией и практикой педагогического образования.

Музыкально-педагогическое образование рассматривается как система подготовки учителей-музыкантов. В Беларуси подготовка учителей музыки осуществляется в средне-специальных учебных заведениях (музыкальный колледж) и высших учебных заведениях. Это – Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, факультеты музыкально-педагогического направлений в областных высших учебных заведениях системы Министерства образования (Белорусский государственный университет культуры и искусств в г. Минске, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова) [2, с. 237].

Структура деятельности учителя музыки включает как педагогический, так и музыкально-исполнительский компонент. При этом исполнительство выступает в качестве важнейшей составляющей его педагогической культуры.

Значимость формирования исполнительской культуры повышается в аспекте компетентностного подхода в профессиональной подготовке учителя музыки в интересах обеспечения более высокого уровня музыкально-эстетического воспитания школьников (Н.В. Васильева, Л.П. Козырева, Л.А. Пиджоян, М.И. Сидорова и др.).

Вокальное искусство оказывает непосредственное влияние на всех участников художественно – педагогического процесса. Вокал – предмет специального цикла в структуре профессиональной основной образовательной программы, интегрирующей музыкальное искусство и педагогику, одновременно является частью блока предметов вокальной подготовки. В основупрофессионального вокального образования ставится процесс формирования, а затем и развития высокой исполнительской культуры обучающихся.

Личностно ориентированный, продуктивно-деятельностный, креативно-развивающий, художественно-воспитательный, духовно-формирующий подходы сегодня во многом олицетворяют парадигму развития исполнительской культуры студентов.

Художественно-педагогический процесс направлен как на развитие певческого голоса (техники исполнения), так и на решение воспитательных задач, расширение кругозора, подъем интеллектуального уровня студентов.

Деятельность учителя музыки в области вокального исполнительства в школе предполагает постоянную работу по развитию таких профессионально-личностных качеств как музыкальность, артистизм, креативность, воля, знание различных музыкальных направлений, умение поддерживать внимание слушателей, умение сохранять эмоциональное самообладание в процессе вокально-исполнительской деятельности перед школьной аудиторией, чувство ответственности в работе с детскими голосами.

Исполнение произведений разнообразных вокальных жанров требует особых умений: импровизационности, длительного певческого дыхания, речитативности, умения слушать аккомпанемент и исполнять мелодическую линию произведения.

Особенностью подготовки современного учителя музыки, является освоение им культурного национального наследия не только на уровне знаний, но и на уровне исполнительских умений. В различных видах профессиональной деятельности учителя (коммуникативная, проектировочная, конструктивная) особое место занимает музыкально-исполнительская деятельность, осуществление которой невозможно без сформированных умений исполнять музыкальное произведение. В процессе осуществления вокальной исполнительской деятельности учитель музыки развивает певческие навыки учащихся, формирует их вокальную культуру, прививает любовь и интерес к личным жанрам вокальной музыки, в том числе к музыке своего народа.

Содержание музыкально-педагогического процесса определяется программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми в учреждениях образования, осуществляющих музыкальное обучение и воспитание. В образовательных программах в соответствии с образовательными стандартами высшего педагогического образования сформулированы общие требования для подготовки специалистов музыкального образования:

- формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности;
- профессиональное и личностное развитие педагога;
- формирование профессиональной компетентности, позволяющей преподавать музыкальное искусство.

Содержанием выступает процесс передачи и усвоения теоретических и практических знаний в области музыки, овладение которыми позволяет подрастающим поколениям подняться к творческому уровню осуществления практических видов музыкальной деятельности и самореализовываться в ней в соответствии с личными и общественными целями и идеалами. Содержание деятельности систематично в плане подачи информации, отражающей систему музыкального искусства, и в плане овладения комплексом музыкально-исполнительских умений и навыков [3, с. 327].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карташев, С.А. Методика музыкального воспитания: учеб. пособие / С.А. Карташев, В.А. Доморацкий, Ю.С. Сусед-Виличинская. – Минск: Літаратура і Мастацтва, 2012. – 144 с.: ил.

2. Щербина, Н.Г. Личностно ориентированный подход к профессиональной подготовке учителя музыки в условиях ВУЗа / Н.Г. Щербина // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.А.Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Вып. 5. – С. 236–239.

3. Полякова, Е.С. «Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

ЯНУСОВА О.Б.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ

Перед системой высшего образования нашей страны стоит задача обеспечения постепенно развивающегося инклюзивного образования высококвалифицированнымипедагогическими кадрами. При этом особое внимание, по мнению многих специалистов (И.М. Яковлева, С.А. Черкасова)следует уделить проблеме профессионально-личностной готовности будущих педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР).В свою очередь И.М. Яковлева справедливо отмечает: «Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования, в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» [1].

Структура профессионально-личностной готовности включает в себягуманистическую направленность личности будущего педагога, наличие профессионально-важных качеств (толерантность, эмпатия, любовь к детям), творческим подходом к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Эффективность педагогической деятельности в инклюзивном образовательном пространстве в немалой степени определяется личностными качествами будущего педагога, некоторые из них определяются как профессионально значимые (важные).

В исследовании Л.М. Митиной было выделено более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем неполный список этих свойств: вежливость, внимательность, воспитанность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, инициативность, искренность, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, общительность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чуткость, эмоциональность [3].

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская, в свою очередь, разделили качества личности учителя на три группы:

1. Личностные свойства, которые так или иначе связаны с развитием у педагога эмпатии, т.е. способности понимать внутренний мир другого человека (когнитивная сторона эмпатии) и проникать в его чувства, откликаться на них и сопереживать с другим человек (эмоциональная сторона эмпатии).
2. Способность к активному взаимодействию на ученика, динамизм личности. Проявляется в богатстве внутренней энергией, инициативе и гибкости педагога, в разнообразии его воздействий.
3. Эмоциональная устойчивость, способность «владеть собой» [3, с. 158].

Перечисленные выше качества бесспорно весьма важны для педагога инклюзивного образования. Однако всё больший интерес и профессиональную значимость в контексте инклюзивного образования приобретают такие качества будущего педагога, как толерантность, эмпатия, любовь к детям.

Исследования, посвященные толерантности как профессионально важного качества личности педагога, отражены в работах С.К. Бондырева, С.В. Данилова,

А.А. Погодина, М.А. Перепелициной, Ю.П. Поваренкова, О.П. Морозовой, О.Б. Нурлигаяновой.

О.П. Морозова, анализируя специфику и особенности педагогической толерантности учителя начальных классов как особой категории представителей педагогической профессии, определяет «толерантность как интегративную характеристику личности», которая связана с такими качествами педагога, как добросердечность, эмоциональная устойчивость, доминантность, тревожность, мягкость характера, подозрительность, проницательность, радикализм, напряженность. Автор в своем исследовании также отмечает, что «толерантность учителя начальной школы влияет на эффективность педагогической деятельности, выступая как профессионально значимое качество» [4].

Н.А. Голиков обращает внимание на то, что достаточно редко педагогическая общественность использует дефиницию «педагогическая толерантность», которую она рассматривает как часть педагогической культуры, педагогической компетенции, как «важное средство профилактики возникновения профессиональных деструкций» [5].

Н.Б. Крылов при описании культурной парадигмы современного образования определяет терпимость (толерантность) педагога как важное человеческое качество, позволяющие ему строить отношения с ребёнком как товарищеские, что необходимо, если педагог сам стремиться стать для ребёнка Значимым Другим, чтобы поддержать его жизненное самоопределение [6].

В контексте инклюзивного образования мы будем рассматривать толерантность вслед за В.В. Хитрюк как «социально-психологическое качество личности педагога, выражающееся в желании и умении понять, признать, принять «иного» ученика таким, каким он есть, составляющее основу профессионального взаимодействия и общения в системе образовательных отношений» [7]. Исходя из этого, можно выделить три важнейшие составляющие инклюзивной толерантности педагога – умение *понять, признать и принять* ребёнка с ОПФР.

Принятие личности каждого ребёнка, как отмечает Н.Б. Крылова, далеко не всегда достигается в массовой школе, которая традиционно тяготеет к «вынесению оценочных суждений-приговоров», «навешиванию ярлыков», иерархичности взаимоотношений (то есть делению «на хороших-плохих» и «личностно симпатичных и несимпатичных» учителю), что как раз и свидетельствует об отсутствии толерантности и эмпатии в педагогической деятельности. Признание или непризнание принципа принятия ребёнка с особенностями развития – это показатель нравственной и психологической готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве [6, с. 50].

Эмпатия – сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях. Для педагога инклюзивного образования способность к эмпатии – необходимое профессиональное качество, свидетельствующие о принятии им гуманистических ценностей в качестве естественных норм общения с ребёнком с ОПФР и его семьёй. Эмпатия служит побудительным мотивом помощи, заботы, педагогической поддержки ребенка [6, с. 49].

Любовь к детям – важнейшая профессиональная и личностная черта педагога инклюзивного образования. Она проявляется в благожелательном отношении к ребенку, в готовности принять его таким, каков он есть, в тоже время сочетается с разумной строгостью и требовательностью. Ещё одной немаловажной чертой личности педагога инклюзивного образования является отсутствие у него стереотипов, в том числе по отношению детей с ОПФР. Для педагога инклюзивного образования дети с особенностями психофизического развития – это, прежде всего, ДЕТИ, а не носители как-то нарушений, отличий, неповторимые личности, ценность которых

представляется уже тем, что они есть. В определенной степени от восприятия педагогом ребенка с нарушением развития будет зависеть, то, как его воспримут одноклассники. Если педагог демонстрирует доброе, чуткое, терпимое отношение к ребёнку с ОПФР, к подобному поведению будут стремиться и другие дети в классе.

И.М. Яковлевой выделены следующие условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ОПФР:

1) целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;

2) актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;

3) ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода;

4) усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии [1, с. 243].

Таким образом, успешное осуществление инклюзивного образования во многом определяется профессионально-личностной готовностью педагогов к работе с детьми с ОПФР. Ядром профессионально-личностной готовности будущего педагога выступают профессионально-личностные качества и гуманистическая направленность личности будущего педагога инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яковлева, М.Я. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // М.Я. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материал. междунар. научн.-практ. конф. – М.: Изд-во Моск. город. психол.-пед. ун-та, 2011. – С. 242–243.

2. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие // И.Ф. Демидова.– Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – 224 с.

3. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя // Л.М. Митина. – М.: Флинта: Моск. психолого-социальный ин-т, 1998. – 200 с.

4. Морозова, О.П. Педагогическая толерантность учителя начальных классов / О.П. Морозова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С. 176–179.

5. Голиков, Н.А. Профессиональное развитие педагога: профилактика деформации и деструкции его личности /Н.А. Голиков // Образование в современной школе. – № 10. – С. 14–20.

6. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

7. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. – 2-е изд. – Мозырь: Белый Ветер, 2015. – 136 с

Секция 3
СОСТОЯНИЕ, РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БАШАРКИНА Е.А., ТРОЯНОВА Н.А.
Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Создание современных образовательных условий, направленных на формирование у каждого ребенка устойчивой позиции равного участия во всех сферах жизнедеятельности со своими сверстниками, определяет основные направления развития инклюзивного образования.

К ведущим направлениям развития инклюзивного образования относятся следующие:

– преемственность опыта реализации продуктивных моделей специального образования, а также учет эффективных результатов интегрированного обучения;

– теоретическое осмысление сущности инклюзивного образования, обобщение его ценностно-смысловых характеристик;

– создание нормативно-правовой базы, определяющей развитие национальной практики инклюзивного образования;

– разработка организационно-методического обеспечения инклюзивного образования на разных уровнях основного образования.

Реализация данных направлений определила достижение ряда результатов.

Развитие инклюзивного образования закономерно опирается на эффективный опыт интегрированного обучения, охватывающего совместным учебным процессом детей, имеющих психофизические особенности в развитии вместе с детьми, не имеющих таких особенностей, в условиях использования специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов.

Н.М. Назарова отмечала, что интеграция означает процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными или изолированными, а участвуют во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. В системе образования, по мнению исследователя, на всех ее ступенях интеграция означает реальную, а не декларируемую возможность для детей, подростков, молодежи с проблемами в развитии обучаться в образовательном учреждении общего вида [1].

Продолжая интегративную практику, исследователи инклюзивного образования обращаются к обозначенным направлениям объединения детей в едином образовательном пространстве, что и отражается в трактовке сущности инклюзивного образования.

Инклюзия (inclusion – содержать, включать, иметь в своем составе) – включение любого человека в социальное сообщество без ограничения возможностей его взаимодействия с другими людьми в связи с особенностями развития. Инклюзия направлена на преодоление дискриминации человека по полу, возрасту, здоровью, этничности, успешности в учебе и другим признакам.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2, с. 573–575].

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками [3, с. 374–377].

Инклюзивное образование – обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в совместный образовательный процесс всех обучающихся (Концепция развития инклюзивного образования в Республике Беларусь [4]).

Развитие инклюзивной практики исследователи непосредственно связывают с принятием *ценностей инклюзивного образования* [5, с. 43]*:*

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах; совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех;
- совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень их изоляции во всех процессах, протекающих внутри школы.

Ценности инклюзивного образования определяют *принципы* построения инклюзивного образовательного пространства [5, с. 45]:

- принцип эволюционности и поэтапности развития инклюзивной практики, системности изменений в образовании в целом;
- принцип признания равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
- принцип признания права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;
- принцип принадлежности к сообществу (все дети – единое сообщество и все они могут учиться);
- принцип социального сотрудничества и партнерства всех участников инклюзивного образовательного пространства;
- принцип «презумпции компетентности» каждого ребенка (опора на знания и умения ребенка, его сильные стороны, а не фиксация его нарушений и недостатков);
- принцип универсального дизайна (обеспечение доступности всех ресурсов для всех обучающихся);

- принцип взаимодействия и поддержки для всех участников (объединение усилий социального и образовательного сообщества в обеспечении качества инклюзивного образования с организацией поддержки каждого его участника);

- принцип семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка (широкое подключение семьи в определении результатов образования, образовательного маршрута ребенка при фокусировании всех усилий на развитие и социализацию его личности);

- принцип исключения медицинской модели понимания инвалидности (инвалидность, нарушение - форма проявления индивидуальности);

- принцип разнообразия и учета индивидуальных особенностей (разнообразие проявления индивидуальности определяет необходимость учета индивидуальных особенностей в обучении);

- «ничего о нас и для нас без нашего участия» (активное участие самого «особого» ребенка в определении среды и условий образования).

В Республике Беларусь создается нормативно-правовая база, закрепляющая права ребенка на получение образования в равных условиях со своими сверстниками. Так, в Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь относительно современного понимания инклюзивного образования отмечается, что все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Международный опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Инклюзивное сознание приводит к пониманию, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей.

В Концепции развития инклюзивного образования приведены положения, регулирующие основные направления введения инклюзивного образования, его цели и задачи, принципы реализации.

Соответственно, определено, что инклюзивное образование не является единственно возможной формой получения образования обучающимися с особенностями психофизического развития. Оно существует и развивается параллельно с функционированием учреждений специального образования, интегрированным обучением и воспитанием. Лицо с особенностями психофизического развития может реализовать свое право на получение специального образования в учреждении специального образования или в учреждении основного образования (интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование). Инклюзивное образование осуществляется при получении лицами с особенностями психофизического развития дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, дополнительного образования детей и молодежи, дополнительного образования взрослых. Введение инклюзивного образования расширяет возможности социализации всех обучающихся, построения инклюзивного общества.

Целью развития инклюзивного образования является обеспечение возможностей для получения образования всеми обучающимися, включая лиц с особенностями психофизического развития, в учреждениях основного образования.

Включение детей с особенностями психофизического развития в единый образовательный процесс со сверстниками требует разработки необходимого организационно-методического обеспечения.

Среди необходимых *условий* организации инклюзивного обучения можно выделить:

- создание в учебном процессе атмосферы сотрудничества;

- активизацию участия ребенка с особенностями психофизического развития в учебной деятельности во время учебного занятия с учетом его возможностей и уровня развития;

- адаптацию и модификацию учебного материала с учетом степени его сложности для детей с особенностями психофизического развития;

- определение и выполнение правил обращения за помощью и предложения помощи между одноклассниками, в числе которых дети с особенностями психофизического развития;

- стимулирование и поощрение учебных достижений, а также предъявление учебных требований в инклюзивном классе «на равных» для каждого ученика;

- использование творческих способностей каждого ученика инклюзивного класса в организации и проведении внеклассных мероприятий и др.

Развитие инклюзивного образования имеет свои *преимущества* [5, с. 47]:

- каждый ребенок вне зависимости от характера и глубины нарушения развития имеет возможность обучаться в школе по месту жительства;

- возможность социализации как «особых» детей, так и детей с типичным развитием в естественных социальных (образовательных) условиях;

- образовательные результаты – жизненно важные компетенции;

- развитие социального партнерства всех участников инклюзивного образовательного пространства;

- широкие возможности всесторонней коммуникации и взаимодействия;

- разнообразие стратегий выполнения социализирующей и образовательной функций: потенциал коллектива детей, инициатива сообщества родителей и др.;

- противостояние негативным социальным стереотипам и дискриминации; активизация нравственного потенциала социального сообщества и т.д.

Таким образом, развитие инклюзивного образования способствует созданию духовно-нравственных основ становления личности каждого ребенка на принципах принятия и взаимопомощи, взаимоуважения и поддержки не зависимо от наличия особенностей развития и особых образовательных потребностей. Современная инклюзивная практика способствует укреплению ценностей толерантности, милосердия, заботы, ответственности в системе социальных отношений, субъектом которых становится каждый ребенок, когда данная система отношений для него открыта. Важнейшим средством в выполнении данной педагогически и социально значимой задачи является инклюзивное образование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Назарова, Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике / Н.М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 262.

2. Лятифова, Л.В. Инклюзивное образование / Л.В. Лятифова // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 573–575.

3. Пугачев, А.С. Инклюзивное образование / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377.

4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.yandex.by/clck/jsredir?from. – Дата доступа: 20.06.2017.

5. Инклюзивное образование: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М.В. Былино [и др.]. – Минск: Услуга, 2015. – 242 с.

БОГАТЫРЁВА А.Э.
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗОЖ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Проблема здоровья и здорового образа жизни детей и молодежи является в Республике Беларусь наиболее острой и первоочерёдной. Признание здоровья приобретённой ценностью и условием успешной деятельности каждого образовательного учреждения, обращение к здоровому образу жизни актуализируют данную проблему, заставляют искать эффективные педагогические средства формирования культуры здорового образа жизни.

Известно, что образ жизни человека – понятие многогранное. Оно определяется многими факторами: режимом труда и отдыха, условиями проживания, характером питания, отсутствием вредных привычек и т.д. В связи с чем роль воспитания заключается в том, чтобы выработать у каждого ребенка, подростка отношение к здоровью как к главной человеческой ценности, сформировать следующие компетенции [1, с. 79]:

- знания, умения и навыки здорового образа жизни;
- модель здоровьесберегающего поведения;
- умения решать проблемы, связанные с ЗОЖ;
- воспитание нетерпимого отношения к пренебрежению собственным здоровьем;
- готовность участвовать в различных зоровьесберегающих проектах.

Детский оздоровительный лагерь (ДОЛ) в аспекте летней занятости детей и подростков – это не только социальная защита, пространство для развития творческого потенциала, обогащения духовного мира и интеллекта, физических качеств личности, но и единая воспитательная среда для формирования навыков здорового образа жизни [2, с. 3]. В связи с этим педагогическим коллективам необходимо духовно, интеллектуально и физически развивать подрастающее поколение, стимулировать его активность и творчество, которые проявляются в играх, музыкальной и двигательной импровизации, спортивных начинаниях.

Решение указанных задач во многом зависит от *организации здоровьесберегающей среды* в оздоровительном лагере, предполагающей рациональное питание, соблюдение личной гигиены, оптимальный двигательный режим, профилактику вредных привычек и многие другие факторы, основополагающим из которых, на наш взгляд, является включение в программу оздоровления детей эффективных форм и методов работы.

Цель исследования – выявление наиболее результативных организационных форм досуговой деятельности, способствующих воспитанию культуры ЗОЖ личности ребенка в детском оздоровительном лагере.

В практике функционирования оздоровительных лагерей в последнее время большую популярность приобретают *профильные смены* – форма деятельности с творчески одаренными или социально активными детьми, проводимая как смена по направлениям деятельности (профилю): юных техников, туристов-краеведов, экологов, спортсменов, актива детских и молодежных общественных объединений и др.

Имея многолетний опыт организации досуговой деятельности подрастающего поколения в ДОЛ «Ленок» (РУПТП «Оршанский льнокомбинат»), автором статьи была разработана *программа профильной смены физкультурно-спортивной направленности*, главная цель которой – создание единого воспитательного пространства

для формирования у детей и подростков навыков ЗОЖ, обеспечение активного и эмоционально насыщенного летнего отдыха. Основными содержательными блоками программы мы рассматриваем:

1) Информационно-аналитическое обеспечение воспитательной работы;
2) Системность мероприятий по формированию культуры ЗОЖ воспитанников;
3) Взаимодействие педагогического коллектива ДОЛ с родителями (лицами их заменяющими) по вопросам воспитания у детей и подростков здоровьесберегающих компетенций;
4) Научно-методическое сопровождение воспитательной работы [2].
5) Адаптация детей с особенностями развития к оздоровительной среде летнего лагеря.

Массовому включению детского коллектива в реализацию вышеуказанной программы способствовали в большей степени участие в конкурсах «Самый здоровый отряд», «Самый спортивный отряд», «Лучший спортсмен лагеря», «Танцевальный лидер». Следует отметить, что на протяжении всей лагерной смены спортивные достижения детей отражались в «местной прессе»: отрядных уголках, лагерном стенде СМИ, утренних линейках и т.д. Лучшие отряды и ребята награждались сувенирами и сладкими призами.

Кроме того, воспитанникам старшей возрастной группы (13–16 лет) предлагалось реализовать себя в танцевальной деятельности. Была разработана и введена в действие кружковая программа «Танцуй, пока молодой». Её основные задачи: знакомство с элементами музыкально-ритмических движений; развитие навыков самостоятельного освоения танцевальных элементов; понимание характера и выразительности исполнения массовых танцев; воспитание художественного вкуса, культуры поведения; развитие воображения, двигательных навыков детей и подростков.

С целью определения рейтинга различных форм организации физкультурно-спортивных мероприятий в системе воспитательной работы лагеря участникам проекта смены было предложено расставить приоритеты: записать их в порядке значимости для каждого ребенка.

По результатам опроса 70 детей и подростков было выявлено, что наиболее популярны в детской среде *интерактивные и гиперактивные игры* («Гарри Потер», «Захват территории», «Властелин леса»), лидирующую позицию которых в рейтинге проводимых мероприятий отмечают 95,7% опрашиваемых (67 чел.). Рейтинг *спортивно-оздоровительных мероприятий* (малые олимпийские игры, турниры, спортландии, день бегуна, «лагерная кругосветка» и др.) также достаточно высок, о чем свидетельствует показатель – 91,4% (64 чел.). Социальную значимость *ролевых игр* («Большие гонки», «Спортивная семейка») определяют 72,8% воспитанников (51 чел.). Мероприятия *конкурсного и сценического характера* (акции, пресс-конференции, конкурсы плакатов и рисунков, праздники) дети оценивают несколько ниже – 61,4% (43 чел.), т.к. «к ним надо долго готовиться» и «надоедает сидеть на месте». Последнее место среди организационных форм досуга занимают диспуты, беседы, аукционы идей, ярмарки предложений и т.д. Им предпочтение отдали всего 18 человек – 25,7%.

Последнее время подростки, отдыхающие в ДОЛ «Ленок», называют вне конкуренции «батл» – танцевальное сражение в хип-хопе или брейке между участниками для выявления сильнейшего из них, а также «дабл-дач» – прыжки через две длинные скакалки. Эти формы спортивно-оздоровительных мероприятий выделяют 100% респондентов.

Следует отметить, что программа профильной смены является мощным средством воздействия против формальной деятельности педагогического коллектива

ДОЛ, поскольку её разработка позволяет администрации и работникам понимать сущность своей работы и воспитательной позиции.

По результатам проведенного исследования мы, планируя работу на перспективу, учитываем не только то, что популярно и востребовано в детской среде «на сегодня», но и прогнозируем изменения, ставим новые требования к организации воспитательной деятельности оздоровительного лагеря на основании тех предложений в план мероприятий, которые исходят от самих детей и подростков, в том числе и с некоторыми ограниченными возможностями.

С этой целью на каждой лагерной смене ребятам предлагается заполнить анкету «Как сделать жизнь в лагере более интересной?». Осознавая всю важность своих идей и предложений для общего дела, воспитанники с удовольствием отвечают на ряд вопросов: Что бы ты в лагере: а) изменил в первую очередь; б) от чего отказался бы совсем? Что тебе в лагере больше всего: нравится, не нравится? Подчеркни дела, которые Совет отряда или Совет лагеря мог бы провести самостоятельно, без взрослых (игры, конкурсы, спортивную встречу). Предложи свой вариант [3, с. 34].

Формирование ЗОЖ, физической культуры детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря тесно связано с гуманистическими ценностями, обеспечивающими укрепление здоровья, сохранение и продление жизни. Так, на вопрос анкеты «Считаете ли вы, что занятия физкультурой и спортом влияют на внутреннее состояние человека» утвердительно ответили 100% респондентов. Среди ранжируемых личностных качеств мальчики и юноши на первое место поставили:

- «*укрепление силы воли»,*
- *«развитие целеустремленности»*.

Девушки же отметили:

- «*быть примером для собственных детей, окружающих»*,
- «*трудолюбие»*,
- «*собранность»,*
- *«саморазвитие»*.

В заключение отметим, что целенаправленная деятельность всего педагогического коллектива, содержательное планирование досуга детей и подростков, использование неординарных форм организации мероприятий, создание ситуации выбора в условиях профильной смены – основополагающие факторы формирования культуры здорового образа жизни подрастающего поколения, становления и самореализации личности ребенка в социальном пространстве детского оздоровительного лагеря.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Купчинов, Р.И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодёжи: пособие для преподавателей и кураторов средних специальных и высших учебных заведений / Р.И. Купчинов. – Минск: УП «ИВЦ Минфина», 2004. – 211 с.

2. Планирование работы в летнем оздоровительном лагере: пособие для руководителей, их заместителей, педагогов учреждений общего среднего образования / [сост.: А.М. Городович, Т.В. Куратник]. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 138 с.

3. Богатырёва, Я.В. Развитие личности ребенка – основополагающий фактор деятельности детского оздоровительного лагеря / Я.В. Богатырёва, О.Г. Волощенко // Современные технологии в образовании : материалы Международной науч.-практ. конф., Минск, 26–27 нояб. 2015. В 2 ч. Ч 1 / УО БНТУ; редкол.: Б.М. Хрусталёв (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2015. – С. 30–34.

БУМАЖЕНКО Н.И., БУМАЖЕНКО А.И.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, развитию лучших его качеств. Реализация этой задачи объективно требует качественно нового подхода к обучению и воспитанию детей, организации всего образовательного процесса. В первую очередь это означает отказ от авторитарного способа обучения и воспитания. Обучение должно быть развивающим, обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать познавательные интересы и способности. Соответственно, должны претерпеть изменения способы, средства и методы обучения и воспитания детей. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания, в частности, дидактические игры.

Они достаточно широко применяются в детских дошкольных учреждениях, в начальной школе и родителями. Однако используемые дидактические игры, направлены, преимущественно, на развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления). Другой очень важный и существенный аспект дидактических игр, – а именно, рассмотрение их как способа обучения, – представлен в меньшей степени.

Игра и учеба – это две деятельности, между которыми имеются значительные качественные различия. Переход от дошкольного детства к обучению в школе, от игры к серьезным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается ничем не заполненный разрыв. Опыт показывает, что нужны переходные формы. Мы считаем, что в качестве таковых могут выступать и выступают дидактические игры. Эта своеобразная форма учебной деятельности – учение в дидактической игре – появляется уже в дошкольном возрасте.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что обучение в форме игры может и должно быть интересным, занимательным, но никогда – не развлекающим. Задача педагога – сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности – к учебной. Решающую роль в этом имеют дидактические игры.

Дидактические игры – разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в тоже время, в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Необходимость использования дидактических игр как средства обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста определяется рядом причин:

1. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве не потеряла своего значения. Отсюда следует, что опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы – это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу.

2. Освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно (многие дети вообще не знают, что такое «учиться»).

3. Имеются возрастные и индивидуальные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно непроизвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры как раз и способствует развитию у детей качественно новых психических процессов.

4. Недостаточно сформирована познавательная мотивация. Основная трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу из дошкольного учреждения, зачастую не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнить в школе.

Опыт показывает, что дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей. Самое главное заключается в том, чтобы игра органически сочеталась с серьезным, напряженным трудом, не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала бы интенсификации умственной работы.

Необходимо помнить, что дидактическая игра – это игра только для ребенка. Для воспитателя она – способ обучения, который имеет определенную структуру.

Дидактическая задача определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Прежде всего, воспитатель должен осознать и сформулировать цель игры, ответить на вопросы: какие умения и навыки дети освоят в процессе игры, какому моменту игры надо уделять особое внимание, какие воспитательные цели преследуются при проведении игры? Нельзя забывать, что за игрой стоит учебный процесс. И задача педагога – направить силы ребенка на учебу, сделать серьезный труд детей занимательным и продуктивным.

Игровая задача осуществляется детьми. Внимание ребенка обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения им не осознается. Это и делает игру особой формой игрового обучения, когда дети чаще всего непреднамеренно усваивают знания, умения, навыки. Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог – участники одной игры. Нарушается это условие – и воспитатель становится на путь прямого обучения.

Игровые действия – основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи. В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, могут быть ролевые действия, отгадывание загадок, пространственные преобразования и т.д. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия – это средства реализации игрового замысла и дидактической задачи.

Содержание и направленность правил игры обусловлены общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. Правила содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил воспитатель управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Подведение итогов (результат) – проводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победительницы и т.д. Большое значение имеет коллективный анализ игры. Оценивать следует и быстроту, и – главное – качество выполнения игровых действий детьми. Обязательно нужно обратить внимание на проявления поведения детей и качеств их личности в игре: как проявилась взаимовыручка в игре, настойчивость в достижении цели. Главное – постоянно демонстрировать детям их достижения.

При проведении игр необходимо сохранять все структурные элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи. Отсутствие одного из элементов ведет к снижению эффективности данного вида деятельности.

Помимо этого требуется четко спланировать временной параметр игры; предусмотреть, какие изменения можно внести в игру, чтобы повысить активность и интерес детей; учесть возможное возникновение незапланированных ситуаций при проведении дидактических игр.

Организовать и провести дидактическую игру – задача достаточно сложная для педагога.

Можно выделить следующие основные условия проведения дидактической игры:

1. Наличие у воспитателя определенных знаний и умений относительно дидактических игр.

2. Выразительность проведения игры. Это обеспечивает интерес детей, желание слушать, участвовать в игре.

3. Необходимость включения воспитателя в игру. Он является и участником, и руководителем игры. Педагог должен обеспечить поступательное развитие игры в соответствии с учебными и воспитательными задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло.

4. Необходимо оптимально сочетать занимательность и обучение. Проводя игру, воспитатель должен постоянно помнить, что он дает детям сложные учебные задания, а в игру их превращает форма их проведения — эмоциональность, легкость, непринужденность.

5. Средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.

6. Между воспитателем и детьми должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания.

7. Используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой и емкой.

Сказанное позволяет сформулировать основные функции дидактических игр, направленные на формирование:

– устойчивого интереса к учению и снятия напряжения;
– психических новообразований;
– собственно учебной деятельности;
– общеучебных умений, навыков учебной и самостоятельной работы;
– навыков самоконтроля и самооценки;
– адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей [1].

Дидактическая игра помогает сделать образовательный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Через игру быстрее познаются закономерности обучения. Положительные эмоции облегчают процесс познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бумаженко, Н.И. Дидактические игры как основа формирования учебной деятельности детей 6-летнего возраста: дис. …канд. пед. наук / Н.И. Бумаженко. – Витебск, 1998. – 113 с.

БЫЛИНСКАЯ Н.В.
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ШКОЛ

В настоящее время изучение агрессии как поведенческого акта и агрессивности как свойства личности является одной из основных задач психологической науки. По проблеме человеческой агрессии и агрессивности личности проводятся многочисленные исследования, разрабатываются коррекционные программы и психопрофилактические мероприятия. Существует ряд психологических теорий агрессивности, объясняющих ее природу и отражающих теоретический и эмпирический опыт исследователей различных психологических школ (психоаналитическая теория, фрустрационная теория, теория социального научения и др.). Большинство авторов этих теорий (К. Берковиц [1], Р. Бэрон [2], А. Бандура [3], Д.Ричардсон [4], Э. Фромм [5] и др.) под агрессивностью понимают внутреннее побуждение к совершению агрессивных действий, закрепленный, привычный способ поведения в определенных жизненных ситуациях, а также реакцию на стрессовую, неприятную ситуацию. Необходимо отметить, что современное общество буквально «страдает» от проявлений агрессивного поведения (жестокость, насилие, унижение, вандализм и т.п.). Человеческая агрессия оказывает деструктивное воздействие на общественную жизнь, является неотъемлемой характеристикой личности, проявляющейся в поведении практически каждого человека, начиная с раннего детства. В зависимости от той или иной жизненной ситуации, индивидуально-психологических и личностных свойств людям свойственно проявлять различные формы агрессии. Частые, а иногда даже неадекватные агрессивные эмоциональные реакции, возникающие у людей в процессе профессиональной деятельности, могут являться признаком синдрома эмоционального выгорания.

В настоящее время под термином «синдром эмоционального выгорания личности» (СЭВ) понимается нарастающее эмоциональное, когнитивное и физическое истощение, которое влечет за собой негативные личностные изменения, включающие развитие отрицательной самооценки, снижение ответственности за свои поступки и действия, проявления агрессии, неустойчивость настроения, расстройство когнитивных функций, чувство собственной «бесполезности» [6]. При этом проявления агрессивности в поведении и профессиональной деятельности изначально являются условием для возникновения синдрома эмоционального выгорания, а затем по мере развития этого синдрома входят вего симптомокомплекс. Профессия «педагог» относится к типу профессий «человек-человек», что предполагает постоянное общение и взаимодействие с другими людьми в условиях повышенной моральной ответственности за их физическое и психическое благополучие. Осуществление профессиональной деятельности в таких условиях в течение длительного периода времени может спровоцировать развитие синдрома эмоционального выгорания, одним из существенных признаков которого являются проявления агрессивности в поведении.

Цель настоящего исследования заключалась в изучении взаимосвязи агрессивности с синдромом эмоционального выгорания у педагогов школ. В исследовании приняли участие 40 респондентов, имеющих разный стаж педагогической деятельности. В качестве диагностического инструментария были использованы опросник состояния агрессии Басса-Дарки и методика В.В. Бойко, предназначенная для диагностики уровня эмоционального выгорания. Для выявления взаимосвязи агрессивности с синдромом эмоционального выгорания у педагогов использовался метод

корреляционного анализа с вычислением коэффициента ранговой корреляции r_sСпирмена.

Результаты диагностики уровня агрессивности у педагогов по методике «Опросник состояния агрессии Басса-Дарки», показал, что 35% респондентов обладают уровнем агрессивности ниже нормы (индекс агрессивности находится в диапазоне от 10 до 16 баллов), что свидетельствует о том, что этим людям практически не свойственно проявлять агрессию в поведении, однако, если та или иная жизненная ситуация все же спровоцировала акт агрессии, то, как правило, в поведении проявляется чаще вербальная агрессия, нежели физическая или косвенная. Педагогам с таким уровнем агрессивности присуще конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, дружелюбие, гибкость в принятии решений, общительность, адекватная самооценка, способность контролировать свое поведение, отсутствие злопамятности, эмоциональная отзывчивость не только по отношению к обучающимся и педагогическому коллективу, но и к родным и близким людям.

Уровнем агрессивности, находящимся в переделах нормы (индекс агрессивности находится в диапазоне от 18 до 25 баллов) обладает 48% респондентов, которые склонны к проявлению в поведении косвенной и вербальной агрессии. При этом, физическая агрессия присутствует в поведении лишь в исключительно психотравмирующих ситуациях (нервный стресс, угроза жизни, сильно задетое чувство собственного достоинства и т.п.). Для педагогов с нормальным уровнем агрессивности характерна вербальная агрессия (например, повышение голоса на обучающихся, если они нарушили дисциплину, угрозы поставить плохую оценку за невыполненное обучающимися задание), косвенная агрессия (удары по столу указкой, сплетни о сотрудниках педагогического коллектива, детях, родителях или об администрации учреждения образования), негативизм в адрес условий работы (например, низкая зарплата, плохие взаимоотношения с руководством), проявления аутоагрессии с последующим чувством вины за те или иные поступки, которые, по мнению самого педагога, повлекли за собой какие-либо негативные последствия. Также следует отметить, что педагоги с нормальным уровнем агрессивности, как правило, обладают нормальным уровнем самооценки, конструктивно подходят к решению проблем, стараются контролировать «вспышки» агрессии и «заглаживать» вину перед теми людьми, которым они нанесли моральный ущерб в результате агрессивного поведенческого акта.

Уровнем агрессивности, превышающим норму (индекс агрессивности – от 26 до 29 баллов), обладают 17% респондентов. Это свидетельствует о том, что таким людям свойственно чаще других проявлять физическую агрессию в поведении, т.е. они могут легко вступить в драку со своим оппонентом, вызвавшим «вспышку» агрессии, вербальная агрессия проявляется в виде долгих споров, ссор с применением ненормативной лексики, словесных угроз в адрес оскорбившего их чувства человека, такие люди раздражительны, чаще злопамятны, проявляют негативизм в виде различных жалоб. Педагоги с высоким уровнем агрессивности достаточно часто проявляют агрессию по отношению к обучающимся, отличаются строгими требованиями не только к школьникам, но и к родным и близким людям.

Нормальным уровнем враждебности (индекс враждебности – от 6 до 9 баллов) обладают 63% респондентов. Это говорит о том, что такие люди доверяют окружающим, испытывают чувство ненависти и зависти лишь в крайне исключительных случаях (например, зависть по отношению к другому педагогу по причине наличия у второго более высокой заработной платы). Педагоги с нормальным уровнем враждебности незлопамятны и готовы простить обучающимся, например, не сделанное домашнее задание. 37% педагогов имеют уровень враждебности, превышающий норму (индекс – от 10 до 16 баллов), отсюда можно сделать вывод, что для таких

педагогов характерна некоторая подозрительность по отношению к окружающим, чувство ненависти по отношению к своей работе, обучающимся или другим людям, которое, как правило, вызвано недовольством собственной жизнью и рабочим местом, нервным стрессом или внутриличностным конфликтом.

Результаты диагностики уровня эмоционального выгорания у педагогов, показали, что 17,5% респондентов обладают средним уровнем эмоционального выгорания (уровень СЭВ – более 60 баллов), что свидетельствует о том, что у респондентов полностью сформировалась фаза напряжения, а фаза резистенции находится на стадии формирования. Физическое, эмоциональное состояние, а также поведение в целом педагогов со средним уровнем эмоционального выгорания характеризуется следующими особенностями: вспышки агрессии, раздражительность, потеря навыка находить вывод из сложных ситуаций, постоянное самооправдание за плохое настроение, повышенную усталость, недовольство выбранной профессией, избегание профессиональных обязанностей и пр.

Высоким уровнем эмоционального выгорания (уровень СЭВ – более 100 баллов) обладают 40% респондентов. Это свидетельствует о том, что у педагогов полностью сформированы фазы напряжения и резистенции, а фаза истощения находится в стадии формирования. Однако следует отметить, что фаза резистенции может быть полностью не сформирована, таким образом фаза резистенции плавно переходит в фазу истощения и дополняет ее. Физическое и психическое состояние педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания характеризуется следующими особенностями: прогрессирующее ухудшение физического самочувствия, формальное выполнение своих обязанностей, негативные эмоциональные реакции на те ситуации, которые раньше не вызывали агрессию или злость.

Очень высоким уровнем эмоционального выгорания (уровень СЭВ – более 140 баллов) обладают 42,5% респондентов, что говорит о том, что клиническая картина синдрома эмоционального выгорания педагогов характеризуется полностью сформированными фазами напряжения, резистенции и истощения. Для подобной картины СЭВ характерны следующие особенности: постоянное чувство тревоги, резко ухудшающее физическое состояние, расстройства биологического ритма «день-ночь», депрессивное состояние, полное разочарование не только своей профессиональной деятельностью, но и жизнью в целом, появляется ощущение изоляции от окружающего мира и пр.

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня эмоционального выгорания у педагогов, имеющих разный стаж педагогической деятельности, показал, что 38% педагогов, имеющих стаж работы от 10 до 15 лет, обладают высоким и очень высоким уровнем эмоционального выгорания; 61% респондентов со стажем работы более 20 лет обладают средним, высоким и очень высоким уровнем эмоционального выгорания; 1% педагогов, имеющих стаж работы до 5 лет, обладает уровнем эмоционального выгорания, находящемся в диапазоне от высокого до очень высокого. Интересно, что синдром эмоционального выгорания с полностью сформированными фазами обнаружен у респондентов со стажем работы до 5, от 10 до 15 лет и стажем более 20 лет. Это говорит о том, что таким людям необходимо принять определенные меры по преодолению прогрессирующего синдрома эмоционального выгорания во избежание нанесения серьезного ущерба не только сами себе, но и другим людям в процессе взаимодействия с ними. Следует также отметить, что наименее подверженными эмоциональному выгоранию оказались респонденты, имеющие стаж работы от 15 до 20 лет. Это может быть связано с тем, что эти участники, по данным исследования, посещали курсы повышения квалификации, в рамках которых совершенствовали навыки своей профессиональной деятельности,

углубляли знания, повышали профессиональную компетентность, что позволяет избегать различных проявлений профессиональной деформации и синдрома эмоционального выгорания.

Результаты количественной обработки данных методом ранговой корреляции Спирмена показали наличие взаимосвязи агрессивности с синдромом эмоционального выгорания. Эмпирическое значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s) было рассчитано по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6*5316,75}{40*(40^2-1)} = 1 - \frac{31900,5}{63960} = 1 - 0,49 = 0,51$$

Полученное эмпирическое значение коэффициента ранговой корреляции (r_s) оказалось близким к 1. Критические значенияr_s при n=40 определялись по формуле:

$$r_{s\,кр} = \begin{Bmatrix} 0,31\ (p \leq 0,05) \\ 0,40\ (p \leq 0,01) \end{Bmatrix}$$

Так как$r_{s\,эмп} > r_{s\,кр}$(0,51 > 0,40), гипотеза о наличии корреляции принимается на 0,1% уровне статистической значимости. Таким образом, корреляция между показателями уровня агрессивности и уровня эмоционального выгорания у педагогов значимо отличается от нуля. Это говорит о том, что уровень агрессивности респондентов зависит от уровня эмоционального выгорания.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что большинство респондентов обладают нормальным уровнем агрессивности и враждебности. Педагоги с таким уровнем агрессивности и враждебности склонны к проявлению в поведении косвенной и вербальной агрессии (сарказм, обсуждение других людей «за их спиной», нелестные высказывания и пр.). При этом физическая агрессия присутствует в их поведении исключительно лишь в психотравмирующих ситуациях (нервный стресс, угроза жизни, сильно задетое чувство собственного достоинства и т.п.). Высокие показатели уровня синдрома эмоционального выгорания, зафиксированные у большинства участников исследования и связанные с показателями агрессивности, могут свидетельствовать об эмоциональном истощении педагогов, их деперсонализации, отсутствии позитивного профессионального развития, профессиональной деформации, что негативно влияет на продукт и результат педагогического общения и взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

2. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.

3. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

4. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – М.: Минск, 1996. – 192 с.

5. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – СПб.: Питер, 1999. – 314 с.

6. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинъ, 1996. – 472 с.

ГРИГОРОВИЧ Н.П.
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

ИНФОРМАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ

В ряду проблем современной школы одной из немаловажных является проблема детского чтения. Как учить чтению, чтобы дети полюбили книгу, осознали необходимость чтения? Как выработать на начальном этапе обучения привычку читать? Проблема обостряется и потому, что невероятными темпами меняется информационная культура человечества. Традиционное чтение, которое совсем недавно было главной информационной технологией, вытесняется мультимедийными формами хранения, представления и использования информации.

Та скорость чтения, которая определена программными требованиями начальной школы, не позволяет ученикам справиться с потоком информации уже в рамках базовой школы. А это в свою очередь, как отмечают З.И. Нелипович, Г.В. Борисова затрудняет понимание прочитанного и снижает в значительной степени интерес к чтению [1, с. 8; 2]. В свою очередь несформированный навык чтения затрудняет успешное овладение учащимися других учебных дисциплин начальной школы.

Технология информационно-ценностного чтения позволяет, на наш взгляд, облегчить младшим школьникам задачу овладения всеми качествами чтения. Подход, описанный кандидатом психологических наук А.М. Кушниром, опирается на чтение текстов как средство обучения чтению и как средство совершенствования навыка чтения. В его основе – метод звукового ориентира. Этот метод позволяет ребёнку воспринимать сложные грамматические конструкции при аудировании в обучении чтению.

В ходе эксперимента мы убедились, что звуковой и графический образ слова отождествляется и воспринимается учениками легче и быстрее. А это значит, что на уроке появляется больше времени для чтения и элементарного анализа текста. Даже те дети, которые не умеют читать, уже видят и слышат слова целиком и произносят их вместе с учителем. Меньше времени уделяется слоговому чтению, ребята гораздо быстрее переходят к плавному чтению целым словом. Соответственно, целью нашего исследования мы рассматриваем выявление эффективности информационно-ценностной технологии с опорой на звуковой ориентир.

Материал и методы. В ходе исследования мы опирались на теоретический анализ научной литературы, учебно-программной документации для начальной школы, сравнительный анализ техники чтения учеников 1–2 классов, анкетирование учителей с разным стажем работы, собеседование с учениками, наблюдение пробных уроков практикантов III курса специальности «Начальное образование». В ходе опытно- экспериментальной работы изучались результаты внедрения в школьную практику метода звукового ориентира учителем-методистом ГУО «Средняя школа № 2 г. Орши» Г.Н. Ефаненковой.

Результаты и их обсуждение. Основной целью указанной технологии является повышение мотивации детей к чтению и совершенствованию самого навыка чтения. Можно констатировать, что с помощью ИЦЧ решаются следующие задачи:

– формируется смысловое, сознательное, выразительное чтение вслух и молча;

– развивается интерес к чтению как к таковому и интерес к творчеству писателей;

– значительно расширяется читательский кругозор современного ученика;

– формируется умение ориентироваться в художественном тексте довольно большого объёма;

– учащиеся учатся определять последовательность сюжетной линии произведения, способны устанавливать причинно-следственные связи (практически 94% учащихся класса);

– овладевают разными видами пересказов;

– формируется устойчивая привычка к чтению.

Результаты наблюдения в классах учителя Г.Н. Ефаненковой (2 выпуска) позволяют сделать некоторые выводы. Техника чтения текстов произведений вслух в первом классе к концу года по темпу, выразительности и осмысленности читаемого в среднем отвечает уровню норм второго класса – 92,7% детей. Значительно увеличивается скорость чтения детей как вслух, так и про себя, меньше тратится времени на развитие беглости у отдельных учащихся. Объём чтения в пределах урока возрастает в 6–7 раз, в работу вовлечены все без исключения ученики. Дети с удовольствием читают «большие» тексты, не боятся состоящих из глав произведений, например, «Удивительное путешествие Нильса…». Самое главное – с удовольствием читают дома. Читательская активность школьников возрастает почти в 3 раза. Немаловажно, что дети читают самостоятельно, с удовольствием, любят уроки чтения, стараются к ним готовиться как можно лучше. Интересен и тот факт, что в данных классах затем многие дети становятся победителями школьных и городских олимпиад.

Для реализации подходов, лежащих в основе технологии информационно-ценностного чтения, важно соблюдать следующие методические требования:

– изучение звуков, букв, слогов осуществляется блочно;

– ученики обязательно следят с помощью пальчика за чтением учителя (диктора);

– вначале следят за медленным чтением учителя глазами по строке;

– следят за ускоряющимся чтением и синхронно проговаривают шёпотом тот же текст;

– читают вслух и про себя одновременно с подчёркнуто выразительным чтением учителя в оптимальном темпе;

– читают про себя в темпе, соответствующем цели чтения и виду текста.

Выработке у всех детей в классе оптимального темпа чтения помогает индивидуальный подход: учитель проходит по классу и смотрит, как ребёнок успевает следовать за учителем с помощью пальчика. Если есть отстающие от темпа, можно вернуться к читаемой строке. Это, по нашему мнению, снимает страх у детей, что можно не успеть, отстать, неправильно прочитать текст.

Следует отметить, что метод звукового ориентира позволяет тратить меньше времени на контроль знаний. С помощью приёмов «Слово», «Предложение» можно легко проверить, как ученики следят за текстом, каков его личный темп. Буквально за пару минут с помощью вопросов «да-нет» практически у всех детей можно проверить усвоение содержания читаемого. Для этой цели подходят и утверждения из текста с искажениями и без, что очень нравится ученикам (88,2%).

Экспресс-опрос обеспечивает объективный контроль учителя и самоконтроль учащихся, в работе участвуют все ученики. В то же время традиционный фронтальный опрос не позволяет сразу проверить усвоение текста всеми детьми класса: в лучшем случае 5–6 человек (16%).

Данная технология нацелена на то, что процесс обучения чтению понимается как формирование *ценностного отношения к чтению:*

1) как обучение извлечению и информации, развитие ценностного к ней отношения, расширение познавательных возможностей личности;

2) как процесс совершенствования техники чтения;

3) как процесс профилактики «вредных» привычек (регрессии глаз, скрытая и явная артикуляция, малое поле чтения);

4) как способ приобщения к чтению, формирование личности «читающей», ценящей книгу и чтение.

При обучении младших школьников чтению с использованием метода звукового ориентира, как мы выявили, у детей появляется мотивация чтения через содержание книг: появляются возможности читать больше произведений о дружбе, приключениях, путешествиях и т.д. Повышается, как уже отмечалось, объём чтения. Ребята даже соревнуются, кто больше прочитал глав, страниц, частей. Даже на перерывах дети обсуждают суть и объём прочитанного, делятся впечатлениями. А также подготавливаются основы для овладения методами скорочтения, что также немаловажно для современного школьника.

Внедрение технологии информационно-ценностного чтения позволяет сделать также вывод о том, что чтение субъектами образовательного процесса понимается несколько по-иному:

– как активный процесс, побуждаемый и регулируемый целями, мотивами, установками, ценностными ориентациями;

– как процесс извлечения и восприятия информации из текста (во всём многообразии фактов, языковых средств и вызываемых ими переживаний) и расширение познавательных способностей;

– как одна из форм познавательной коммуникации личности в широком контексте жизнедеятельности, выходящая за рамки просто речевых функций;

– как способ исключения неправильного психомоторного опыта и тем самым формирования навыков, тормозящих дальнейшее развитие чтения (вредных привычек при чтении);

– как формирование ценностного отношения к чтению.

Анализ пробных уроков литературного чтения с опорой на вышеуказанную технологию также демонстрирует высокую степень их эффективности, что подтверждено и результатами опроса учащихся-практикантов: 100% опрошенных (7 человек) отметили, что довольны качеством проведения пробных уроков.

Заключение. Информационно-ценностный подход в достаточной степени способен обеспечить практику организации успешному обучению чтению, решить многие проблемы чтения, возникающие при работе по традиционной методике. Он помогает реализовать такие принципы обучения младших школьников, как субъектность, природосообразность, выращивание способностей. На уроке появляются возможности для работы с интересными для детей художественными произведениями. Учащиеся быстрее овладевают навыком чтения, всеми его качествами, читают с удовольствием, стремятся читать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нелипович, З.И. Читайте как мы! Инновационная технология использования звукового ориентира в обучении чтению / З.И. Нелипович. – Брест, 2007. – 25 с.

2. Современные технологии обучения. Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.И. Косовой. – СПб.: Изд-во «Полиграф-С», 2002. – 79 с.: с ил.

ДАНИЧ О.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
ХАРТМАНН О.В.
Королевство Нидерланды, Noorderpoort college Groningen

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГОЛЛАНДИИ

Целью данной статьи является выявление основных тенденций в развитии системы начального образования в Королевстве Нидерландов. Традиционно Голландия предстает в воображении большинства как страна тюльпанов, ветряных мельниц и зеленых полей с пасущимися стадами, т.е. как типичная аграрная страна. Однако именно в Голландии доля людей с высшим образованием, в сравнении с другими европейскими странами, наиболее высока. Для современной педагогической науки, с точки зрения обмена прогрессивными педагогическими формами и методами в сфере организации образования в Беларуси, опыт организации голландской системы образования будет, на наш взгляд, чрезвычайно полезным. Этим обусловлена актуальность рассматриваемой проблемы.

Образование в Голландии известно своими давними традициями и надежной репутацией. И это тем более удивительно, что только 30% учебных заведений страны являются государственными. Остальные 70% – это учебные заведения, основанные общественными или религиозными организациями, а также частными лицами. Государство осуществляет достаточно жесткий контроль над учебными программами, что обеспечивает высокое качество обучения во всех без исключения школах и университетах.

Контуры современной голландской системы стали вырисовываться приблизительно с середины XIX в. века. В течение долгого времени после дошкольного и начального образования для детей 4–12 лет следовало среднее образование (общее и профессиональное для учеников в возрасте 12–18 лет), которое было дополнено образованием третьего уровня – университетским – для студентов 18–23 лет. Дошкольное и начальное образование было доступно всем. В 1900 г. законом было установлено обязательное образование для детей 6–12 лет. Общее среднее и профессиональное образование предназначалось главным образом для детей из средних классов, а предуниверситетское и университетское образование способствовало развитию будущей социальной элиты. Таким образом, каждой социальной группе был обозначен свой уровень образования. В XIX в. Нидерланды превратились из аграрно-коммерческого общества в индустриально-коммерческое, которое нуждалось в среднем общем и профессиональном образовании. Это соответствовало ситуации, которая сложилась в Нидерландах с 1861 г. и далее. Начиная с 1863 г. профессионально-технические школы были отнесены к уровню государственного высшего образования.

Нынешние очертания система образования приобрела к середине XX в.

В Голландии этап дошкольного обучения детей как бы обойден и полнее интегрирован в школьный курс. В современной голландской системе начальное образование предназначено для всех учеников в возрасте 4–12 лет; затем следует основное образование для учеников 12–15 лет; за ним – среднее образование в виде общего среднего и среднего профессионального для учеников 15–18 лет и, наконец, высшее образование, включая профессиональное и общее доуниверситетское для студентов 18 лет и старше. Такая система образования сложилась относительно недавно, несмотря на то, что необходимость в переменах в голландском обществе ощущалась достаточно остро. Правительство согласилось с идеями относительно перемен и

усовершенствования голландской образовательной системы. Был составлен проект нового закона об образовании. После тщательного обсуждения был опубликован Акт о начальном образовании 1986 г. в нем содержалось заявление об интеграции дошкольного и начального образования под общим названием «начальное образование». Акт об основном образовании, вступивший в силу в 1993 г., ввел объединенную базовую программу первых трех лет среднего образования, однако, с сохранением школ профессионального образования, нужных определенной категории учеников, и младшей ступени общего среднего образования. Остальные типы образования - старшее среднее профессиональное образование и образование взрослых – также**,** как и высшее профессиональное и университетское образование, будут интегрированы. В последние годы намечается тенденция постепенной интеграции всех трех ступеней школьного образования – начальной, средней и высшей. Однако будет ли это закреплено законодательно – вопрос остается открытым, поскольку каждая из ступеней достаточно специфична.

Первая ступень обучения – базовая школа или начальная школа (большое количество детей посещают ее уже с 4 лет), где обучение проводится до 12–13 лет. Эти школы невелики, с численностью от 100 до 500 учащихся. Система реформирования начального образования в Голландии началась в восьмидесятых годах XX века. После тщательного обсуждения был опубликован Акт о начальном образовании 1986 г. в нем содержалось заявление об интеграции дошкольного и начального образования под общим названием «начальное образование».

Современная система начального образования в Нидерландах охватывает всех детей в возрасте от 4 до 12 лет. Первые два года – детский сад, затем шесть лет урочной формы обучения. В Голландии развита система частных дошкольных учреждений, где ребенок может находиться с трех лет. Тем не менее, эта форма организации дошкольного образования в Голландии не пользуется особым успехом среди населения, т.к. менталитет голландца нацелен на приоритет домашнего воспитания с точки зрения образования и развития маленького ребенка. Целью обучения в начальной школе, в первую очередь является развитие эмоциональной сферы ученика, затем развитие интеллекта и творческих способностей, и лишь затем, овладение адекватными социальными, культурными, а также физическими навыками.

Следует отметить, что для детей в возрасте от 3 до 20 лет с отставанием в физической, умственной или социальной сфере имеется большое количество специальных школ, которые, наряду со стандартной программой обучения, обеспечивают индивидуальный подход к ребенку, направленный на возможно более скорый перевод его в обычную систему образования. Осуществляя проект «Снова вместе в школу», государство стремится стимулировать взаимодействие между школами с обычным и специальным начальным образованием.

В начальной восьмилетней школе сначала обучают чтению, письму, арифметике (первые 2 года), а затем добавляют нидерландский язык, математику, историю, географию, физику, обществоведение и английский язык.

Общественные школы также дают ученикам религиозные или этические знания (до 120 часов в год), если это требуется родителями. В школах установлен основном минимум – это совокупность знаний, которыми должен овладеть ученик по достижению определенного возраста.

Остановимся на анализе учебно-методического обеспечения образовательного процесса на ступени начального образования. Многочисленные учебники и учебные пособия были доступны всем. Например, особенной популярностью пользовалась «Книга для раннего обучения», книги для развивающего обучения с привлекающими внимание названиями «Золотая пыль», «Весенний дождь».

Около середины XX в. большой интерес вызвала грамматика, которая была опубликована под названием «От детского языка к родному языку». Для обучения письму пользовались методикой «Движение руки», «Сначала понятно – потом быстро», «Блок правописания».

Для обучения арифметике была издана «Арифметика для начальной школы», затем «Основы арифметики», «Практическая арифметика».

Учить языки помогали «Наш язык», «Учитель практического языка». В 30-е годы XX в. была очень популярна книга «Язык». Географию и историю изучали по «Методике географии для начальной школы», «Знания об окружающей среде», «Ситуации и события», «Эра прогресса». Для обучения естественной истории использовалась книга «Живая природа».

Таким образом, учителя имеют большой выбор учебников.

Интересно, что для каждого учащегося строится индивидуальный график учебных достижений, который с помощью наложения сопоставляется с общей динамикой достижений. По уровню учебных достижений учащиеся разделяются на четыре группы по 25% учащихся в каждой.

Наиболее сильные учащиеся относятся к группе A, следующая группа B. Группы C и D-E состоят из учащихся, чьи способности ниже средних по стране. Каждой группе соответствует определенная зона на общем графике способностей. Группа E считается группой риска, для учащихся этой группы разрабатываются методики учебной коррекции [1, с. 12].

В королевстве Нидерланды нет специальной программы по работе с одаренными детьми. Многие учителя считают, что на этапе начального образования работа с одаренными детьми в компетенции каждой школы. Часть школ организует тематические кружки для работы с талантливыми школьниками, часть выстраивает индивидуальные учебные программы. Это зависит от численности учащихся школы и ее возможностей [1, с. 12].

Важной чертой является обязательная смена учителя в учебной группе начальной школы каждый год. Таким образом, исключается значительная субъективность оценки учащихся, усредняются обязательные результаты обучения, создается база для единого тестирования школьников по единым тестам. Помимо постоянного мониторинга по заказу правительства раз в 5 лет CITO проводит Национальное тестирование начальной школы.

Тестирование проводится на группах учащихся последнего года начальной ступени и включает в себя оценки по всем предметам, даже тем, которые не входят в обычную совокупность оцениваемых предметов (математика, естествознание, родной язык, английский язык, второй иностранный язык). На основании анализа результатов Национального тестирования правительство королевства может судить об общем изменении образовательного уровня, тенденциях в начальной школе, которая является основой образовательной системы Нидерландов. Заказчиком тестирования является правительство королевства, разработчиком тестов и организатором тестирования выступают частные компании, крупнейшей из которых является CITO.

Раз в несколько лет правительство объявляет конкурс среди частных образовательных компаний на разработку тестов для мониторинга начальной и средней школы на следующие несколько лет. Тестирование всех учащихся производится на протяжении всех восьми лет начального образования дважды в год – в середине учебного года (тест M) и в конце учебного года (тест E). Тестирование проходят все учащиеся по всем предметам. В результате каждого тестирования учитель группы заполняет форму, которая передается специалистам в CITO.

После получения начального образования учащиеся проходят национальное тестирование и в зависимости от его результатов продолжают обучение в средней школе по одному из трех направлений:

- подготовительное среднее образование (MAVO) – 4 года;
- общее среднее или предуниверситетское образование (HAVO) – 5 лет;
- предуниверситетское образование (VWO) – 6 лет.

Как видим, система начальной подготовки детей в современной Голландии достаточно стройна и понятна. Можно добавить некоторые отличительные особенности.

Школьное образование в Нидерландах финансируется из денег налогоплательщиков. За обучение ребенка в обычной младшей школе правительство платит примерно 3 тысячи евро в год, а в специальной школе для проблемных детей около 6,5 тысяч евро в год. Школы могут просить, чтобы родители внесли ежегодный добровольный взнос для школьных поездок, пикников, культурных и увеселительных мероприятий, уроков плавания, иногда для дополнительного штата или оборудования.

Голландские малыши учатся максимум 5 часов. Уроки начинаются в 8.30. В течение дня есть небольшой перерыв, чтобы перекусить, причем тем, что взяли из дома. С 12.00 до 13.00 дети обедают. Многие дети уходят на это время домой. За дополнительную плату ребенок может провести этот час в школе, под присмотром специально приглашенных педагогов или родителей-добровольцев. Уроки заканчиваются в 15:15, а по средам дети учатся только до 12:00. В некоторых школах действует продленный школьный день. Это дополнительные часы, которые ребенок может посещать по желанию и заниматься искусством и ремеслом, уроками музыки и другому. Примечательно, что уроки построены в произвольном порядке, без перемен.

Жесткого расписания уроков просто нет, и учитель сам строит программу дня, сам определяет, сколько времени посвятить каждому предмету. Летние каникулы во всех начальных школах в Нидерландах длятся шесть недель, но в разное время, поскольку страна разделена на три региона – северный, центральный и южный, чтобы урегулировать поток отдыхающих на время отпусков. В качестве домашних заданий голландские дети получают только творческие работы и иногда проекты по географии, биологии и др. Все школьные принадлежности, книжки, тетрадки хранятся в школе, поэтому родители не могут контролировать учебный процесс в привычном для нас понимании, он протекает при их минимальном участии. Поэтому вовремя вмешаться и подкорректировать учебу ребенка возможности практически нет, да и голландские родители, в отличие от нас, к этому не очень стремятся. Как уже говорилось выше, все покажет Национальный обязательный тест. Результаты теста и рекомендации учителя определяют дальнейшую судьбу ребенка: пойдет ли он учиться в результате в университет или получит образование как фермер или продавец.

Таким образом, современная система начального образования в Королевстве Нидерландов ориентирована на достаточно комфортное для ребенка включение в социальную действительность и обеспечивает необходимый уровень подготовки для обучения в дальнейшем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Де Гроот, Р. Дифференциация в голландском образовании / Р. де Гроот // Директор школы. – 1994. – № 5. – С. 12–18.

2. Додде, Н. Образование в Нидерландах: история и современность / Н. Додде // Педагогика народов мира: история и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

ДОНИНА И.А., ЗАГУРИ-ОХАНА О.
Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ВНУТРЕННИЙ РЕКРУТИНГ КАК СПОСОБ ОТБОРА НАСТАВНИКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ И РАССТРОЙСТВАМИ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ

Актуальность данной работы связана с тем, что в условиях действия концепции «равных возможностей» (equalopportunities – концепция, в основе которой лежит идея, предполагающая создание общества с равными политическими, экономическими и правовыми возможностями всех членов этого общества) качество обучения становится одним из ведущих факторов, определяющих результативность образовательных организаций в условиях инклюзии. В этом случае деятельность образовательной организации неизбежно связана с поиском условий эффективного педагогического управления, которые не только призваны обеспечить режим нормального функционирования организации, но и закладывает фундамент будущего успеха ее выпускников.

Не секрет, что в последние годы заметно повысилось число студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков, обучающихся в вузах [1]. Причиной такого роста стал ряд существенных изменений в отношении широкой общественности к людям с подобного рода расстройствами, а также изменения в действующем законодательстве, призванные защищать право каждого гражданина на получение высшего академического образования.

В последнее время довольно широкое распространение также получила тенденция к обобщению и отнесению в один ряд нарушений и расстройств учебных навыков наряду с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Расстройства и нарушения учебных навыков представляют собой общее понятие, касающееся гетерогенной группы расстройств, выражающихся в значительных трудностях, связанных с приобретением и использованием аудиовизуальных способностей, речевых навыков, умения читать и понимать прочитанное, навыков письма, склонностей к логическому или математическому мышлению. Дефицит внимания выражается в различных формах, например, рассеянное внимание, неспособность сосредоточиться, импульсивное поведение, гиперактивность, что характеризуется недостаточно развитыми функциональными способностями управлять своим временем и, как следует, организовывать распорядок дня. Расстройства и нарушения учебных навыков совместно с синдромом дефицита внимания и гиперактивности продолжают сопровождать учащегося и на протяжении всей его взрослой жизни. Поэтому, помимо приобретения знаний и развития навыков и умений, учащиеся с нарушениями и расстройствами учебных навыков остро нуждаются в непрерывном эмоциональном сопровождении для того, чтобы они смогли убедиться в наличии у себя необходимых им для успешной учёбы способностей и ощутить собственную полноценную эффективность, выражающуюся в умении справляться с возникающими трудностями и преодолевать барьеры на пути к высоким образовательным результатам.

В сфере высшего академического образования Израиля существует определённая трудность, непосредственно связанная с поступлением абитуриента с нарушениями и расстройствами учебных навыков в высшее учебное заведение. Более того, студенты, которые обучаются в вузе, сталкиваются с массой непреодолимых трудностей, обусловленных имеющимися у них нарушениями. Они регулярно отмечают наличие проблем, связанных с чтением и пониманием прочитанного, с написанием и кратким изложением конспектов научных статей, с обработкой информационных данных и запоминанием учебного материала. Кроме этого, у них возника-

ют сложности организационного порядка. Также, учащиеся с нарушениями и расстройствами учебных навыков остро нуждаются в непрерывном эмоциональном сопровождении с целью мотивации развития необходимых им для успешной учёбы способностей и умений справляться с возникающими трудностями и преодолевать барьеры на пути к высоким результатам обучения.

В попытке найти наиболее подходящие пути обеспечения качества образования студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков, в последнее время в научной печати все более часто актуализируется холистический реабилитационный подход, направленный на комплексную поддержку и технологически обоснованную помощь.

С целью предоставления равных возможностей для поступления в вуз всем без исключения взрослым, в том числе и учащимся с нарушениями и расстройствами учебных навыков при академическом колледже «Тель-Хай» (Израиль) был создан «Центр поддержки студентов», обеспечивающий поддержку и достижения успехов в учёбе абитуриентов и студентов с подобными расстройствами и нарушениями.

Традиционно наставничество понимается как «сопровождение молодого специалиста более опытным работником (мастером, профессионалом): помощь опытного специалиста в овладении молодым работником азами профессии» [2]. Но в то же время, наставничество можно рассматривать и как способ психолого-педагогического сопровождения студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков. В этом случае наставничество – способ непосредственного и опосредованного личного влияния на человека. Наставничество рассматривается как волонтерский вид деятельности социально активных студентов колледжа, имеющих большие успехи в учебе, готовых понять, принять и помочь студентам с нарушениями и расстройствами учебных навыков.

Наставничество – это: эффективный способ решать сложные проблемы инклюзивного образования (как отдельного студента, так и всей образовательной организации в целом); механизм, с помощью которого студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков могут напрямую поделиться своими проблемами с тем, кто может помочь их решить; возможность для студента разделять интериоризируемые им ценности с единомышленниками и развивать способности, позволяющие ему вести насыщенную и продуктивную жизнь.

Помощь, предоставляемая наставниками в течение всего учебного года, в первую очередь, касается освоения учебной программы, а также преодоления эмоционального и социального барьеров, являющихся неотъемлемой составляющей расстройства. Благодаря наставникам-волонтерам студенты обучаются новым навыкам, обретают уверенность в своих способностях и новые социальные связи. Стратегия наставничества решает задачи адаптации и закрепления студента с нарушениями и расстройствами учебных навыков в образовательной организации и достижения им успехов в учебе. Наставничество позволяет студентам с нарушениями и расстройствами учебных навыков получать новые знания и навыки; строить социальные отношения; почувствовать уверенность в своих силах.

Большую значимость приобретает идея внутреннего рекрутинга, когда наставниками являются сами студенты. В колледже «Тель-Хай» выстроена эффективная система поиска и отбора наставников, которая является компонентом общей системы педагогического управления образовательным процессом организации. Отбор наставников не является изолированной функцией, представляющей самостоятельную ценность; он увязан со всеми другими функциями педагогического управления.

Процедура поиска подходящего наставника следующая: коллектив Центра поддержки составляет подробную характеристику студента с нарушениями и рас-

стройствами учебных навыков, описывает его особые потребности. В то же время составляется не менее детальная характеристика студента, идеально подходящего на роль наставника. Здесь учитываются следующие критерии отбора, а именно: специальность и специализация, курс, общий уровень успеваемости и учебные дисциплины, по которым наставник будет в дальнейшем помогать своему «подопечному». Далее проводится серия интервью с потенциальными кандидатами в наставники, происходит ознакомительная встреча между наставниками и студентами, в ходе которой согласовываются цели и задачи, координируются основные направления совместной работы и последующие действия, устанавливаются рамки наставничества. Требования к наставникам включают также следующее: наставник должен быть настроен позитивно и обладать большим внутренним ресурсом; уметь уважать личность закрепленного за ним студента, проявлять к нему искренний интерес.Усердие, терпение и терпимость, принятие другого, – вот перечень качеств, служащих основой для подбора наставника. После этого пара «наставник-воспитанник» встречается с педагогическим коллективом для получения профессиональной помощи в вопросах организации взаимодействия и дальнейших партнёрских взаимоотношений, разработки плана учебных мероприятий.

Студенты старших курсов, стремящиеся стать наставниками, могут иметь различные мотивы волонтерской (наставнической) деятельности. К ним чаще всего относятся: желание «бескорыстно делать добро»; желание приобрести и осмыслить свой собственный опыт; потребность быть значимым для общества и др. Основным критерием отбора наставников является мотивированность на волонтерскую деятельность. Кроме сопровождения воспитанников, наставники обязаны принимать активное участие в обучающих семинарах, проводимых в организации под руководством педагогического коллектива Центра поддержки. Среди тем подобных семинарских занятий, в форме мастер-классов, происходит ознакомление наставников с природой того или иного расстройства; психологическими особенностями студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков; стратегиями обучения студентов с нарушениями и расстройствами учебных навыков; способами преодоления эмоциональных проблем и учебных трудностей и др.

Решение о выборе наставника является одним из самых важных моментовв организации наставничества. Оно должно быть максимально объективным, и следует принять все необходимые меры, чтобы исключить возможность ошибки. Принять верное решение помогает отработанная схема анализа результатов, полученных на всех этапах отбора, и четкие принципы, лежащие в основе принятия окончательного решения. Тщательность отбора наставников гарантирует качество достигаемых студентами с нарушениями и расстройствами учебных навыков хороших учебных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий [Текст]: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / Б.Б. Айсмонтас [и др.].– М.: МГППУ, 2015. –334 с.

2. Поздеева, С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества [Текст] / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2(16). – С. 87–92.

КАЛАШНИКОВА М.Б.
Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г., дети с ограниченными возможностями имеют равные со всеми права на образование. Согласно статье 2 Закона Российской Федерации «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года – инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

В Новгородской области сеть отдельных общеобразовательных организаций для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся с инвалидностью включает в себя 11 общеобразовательных организаций, в том числе: 1 – для глухих и слабослышащих обучающихся, обучающихся с тяжелыми нарушениями речи; 1 – для обучающихся с нарушениями зрения и нарушениями опорно-двигательного аппарата, обучающихся с расстройствами аутистического спектра; 1 – для обучающихся с задержкой психического развития; 8 – для обучающихся с умственной отсталостью, обучающихся со сложными дефектами. В результате реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы в 51 школе Новгородской области создана универсальная безбарьерная среда**,** что составляет 29% от общего количества общеобразовательных организаций.

Однако перед школами встают не только и даже не столько материально-технические, сколько социально-психологические проблемы. И одна из них – субъективные трудности педагогических коллективов общеобразовательных школ. Об этой проблеме написано достаточно много (Алехина С.В., Алексеева М.А., Староверова М.С., Шамова Т.И., Щуркова Н.Е. и др.). Алехина С.В. указывает на то, что «важная характеристика данного этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход» [1, с. 8]. Заметим, что, несмотря на различие подходов к определению психологической готовности к деятельности, большинство авторов исходят из общей позиции о том, что «психологическая готовность является сложным синтетическим образованием, состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов» [2, с. 141]. Современная высшая школа достаточно быстро реагирует на запросы общества и процесс профессиональной подготовки и переподготовки учителей для работы с детьми с особыми образовательными потребностями можно считать отлаженным в большинстве регионов. Однако открытым остается вопрос – какими же личностными качествами обладает учитель, у которого априори есть готовность работать в условиях инклюзии.

В 2011 году в Великом Новгороде было создано государственное областное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр инклюзивного образования». Именно учителя данного центра стали объектом нашего изучения. Мы предположили, что работники данного Центра изначально ориентированы на работу с особыми детьми и психологически к ней готовы. Поэтому могут стать своеобразным этало-

ном при оценке личностной пригодности для работы в условиях инклюзии. Для изучения индивидуально-психологических и личностных особенностей учителей мы использовали батарею следующих методик: авторский опросник «Определение уровня психологической готовности педагога к работе в инклюзивном образовании»; методика определения коммуникативной толерантности (автор В.В. Бойко); опросник «Эмпатические тенденции» в модификации Н. Эпштейна; многофакторный личностный опросник FPI; опросник для оценки профессиональной мотивации человека; опросник для оценки социально-психологической профессиональной адаптации (М.А. Дмитриева), тест темперамента (Г. Айзенка). Все методики применялись в соответствии с руководством [3].

Всего в исследовании приняли участие 32 педагога. На первом этапе исследования составлялся социологический портрет учителя инклюзивного образования. 100% учителей – это женщины в возрасте от 32 до 40 лет, имеющие собственных детей. Стаж профессиональной деятельности от 10 лет и более. Из них в условиях инклюзии – 4 года. Все учителя имеют высшее образование. Интересно, что 56% опрошенных имели флегматический тип темперамента, 12% – меланхолики, 30% – сангвиники и только 2% работающих – холерики. Нам кажется это весьма закономерным фактом – людям с высоким уровнем нейротизма и экстраверсии не хватает терпения в работе с особыми детьми.

Весьма важным показателем стал уровень коммуникативной толерантности. Интерпретация полученных данный показала, что более высокий уровень готовности к работе в инклюзивном образовательном пространстве выявлен у тех педагогов, которые по шкале 3 консерватизм (категоричность) имеют наиболее низкие показатели (в пределах 1–4 баллов). Одновременно они имеют низкие показатели по шкале 6 (желание подогнать партнера под себя) и высокие показатели терпимости к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер (шкала 8), а так же высокую приспосабливаемость (шкала 9). У 12% педагогов эти показатели коррелируют с очень высоким или высоким уровнем способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатия в пределах 63–81 баллов у 8%; 82–90 баллов у 4%). При этом показатели профессионально-ценностных ориентаций в доминанте имеют восприятие личности как ценности, стремление к развитию себя и других, активную жизненную позицию. Проявление педагогической интолерантности обнаруживаются в раздражительности педагогов и резких эмоциональных взрывах в виде негодования, ненависти; дискриминирующем поведении, использовании технологий запугивания и негативной вербализация в адрес детей, агрессивной, отстранённой или враждебной позициях. Перечисленные проявления подчёркивают: работа с особыми детьми требует значительной профессиональной и личностной подготовки, и прежде всего – формирование не просто толерантности, а профессиональной толерантности.

Психологический профиль личности учителя инклюзивного образования тоже весьма показательный. Это низкие показатели по шкалам I (невротичность), II(спонтанная агрессивность), III (депрессивность), IV (раздражительность), что позволяет судить об эмоциональной устойчивости педагогов. Высокие баллы были зафиксированы по шкалам V (общительность), VI (уравновешенность), IX (открытость). Данные результаты свидетельствуют о стремлении учителей к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности. Видимо только уравновешенные и общительные учителя способны конструктивно общаться как с детьми с ОВЗ, так и с их родителями. Еще на один факт хотелось бы обратить внимание – у 100% опрошенных учителей выявлены низкие оценки по шкале XII (мускулинизм-феминизм), что говорит о протекании

психической деятельности у оптантов по женскому типу. Это, несомненно, позволяет учителям видеть проблемы и сложности детей и их семей, быть к ним по-матерински внимательными и заботливыми.

Обратимся к мотивационной сфере учителя как субъекта инклюзии. В нашем исследовании получены следующие данные: в профессиональной деятельности у 38% опрошенных ведущими являются мотивы социальной значимости труда, 32% – мотивы профессионального мастерства, 23% – мотивы собственного труда и 7% – мотивы самоутверждения в труде. Налицо некий альтруистический подход к профессии у учителей, работающих несколько лет в условиях инклюзии. Это подтверждают и данные оценки социально-психологической профессиональной адаптации педагогов. Ни у одного учителя не зафиксирован низкий уровень профессиональной адаптации. 39% продемонстрировали высокий уровень и 61% – средний уровень. При этом отмечаются высокие показатели по шкалам: удовлетворенность работой, оценка коллективизма, отношение к малой группе. Мы считаем, что склонность к коллективным формам работы, корпоративную культуру педагога, коллективизм можно рассматривать как необходимые составляющие личностных характеристик учителя как субъекта инклюзии.

Таким образом, эмпирический портрет учителя инклюзивного образования позволяет оптимизировать психологическую подготовку данной категории педагогов, предусмотреть для них специальные тренинги личностного роста, толерантности и другие. Только в этом случае нам удастся в полной мере подготовить учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование / С.В. Алехина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1. – 272 с.

2. Яковлева, И.М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Яковлева // Вестник МГОПУ. Сер. Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 140–144.

3. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – С. 396–403.

КАРПЕНКО Э.А.
Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТА

Проблема самообразовательной деятельности студента является одной из важнейших в современной высшей школе. В условий информационно развивающегося общества предъявляются новые требования к подготовке специалиста как профессионала не только владеющего научными знаниями и умениями, но и компетенциями, позволяющими адаптироваться и быть академически и социально мобильнымв новой часто меняющейся информационной и технологической среде; быть самостоятельным в постановке целей, планировании, организации и оценки результатов своей профессиональной деятельности. Таким образом подготовка квалифицированного специалиста становится невозможной без развития у него умений и навыков самообразовательной деятельности, связанных не только с самостоятельной организацией собственной познавательной деятельности, но и конструированием образа собственной личности, готовой к профессиональному росту и совершенствованию, способной ориентироваться на требования рынка труда.

Говоря об управлении самообразовательной деятельностью следует обратиться к семантике понятия управление. В самом широком смысле *управление* представляет собой целенаправленное воздействие на определенный объект с целью стабилизации или изменения его состояния таким образом, чтобы достичь поставленной цели.

Управление рассматривается как обобщенное целенаправленное (т.е. для достижения цели) воздействие на объект, осуществляемое разнообразными способами – путем трансформации связей в системе, введением новых элементов или действий, коррекцией алгоритмов управления, варьированием параметров и т.п. осуществление совокупности воздействий на объект управления, выбранных управляющими устройствами из множества возможных на основании определенной программы (алгоритма) и направленных на поддержание или изменение функционирования системы управления в соответствии с назначением [5].

Управление позволяет упорядочить и согласовать деятельность многих людей для достижения поставленной ими цели. В отношении решения проблемы самообразовательной деятельности студента управление позволяет согласовать деятельность субъектов учебно-воспитательного процесса, выстраивая ее в динамике движения от управляемой со стороны преподавателя к самоуправляемой самим студентом. Цель управления заключается в эффективном использовании имеющихся ресурсов (информационных, технологических, коммуникативных, психолого-педагогических, кадровых и др.) и ограниченных ресурсов (нормативно-правовоеобеспечение, программное обеспечение, стандарты образования и др.) для достижения желаемого.

В педагогических исследованиях существуют различные трактовки сущности понятия самообразование. *Самообразовательная деятельность* как свойство индивида существует в различных формах – как высокая степень умений, как способ личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение); как некий итог саморазвития индивида, как форма проявления способности и индивидуального стиля учебной деятельности [2].

Самообразовательная деятельность с одной стороны всегда личностное неповторимое образование самого человека, ценностно значимое для него, им планируемое, организуемое, управляемое и контролируемое. Однако можно заметить, что построение личностных конструктов самообразовательной деятельности как правило базируется на опыте личности по включению в образовательную деятельность в рамках прохождения ступеней образования. Умения и навыки организации и управления собственной познавательной деятельностью личность приобретает вначале под руководством педагога, организующего педагогический процесс. По сути приходя к необходимости совершенствования себя под воздействием внутренних или внешних стимулов, личность калькирует образец организации познавательной деятельности, в которой она включалась под руководством преподавателя. Существенной разницей при этом является то, что в самообразовательной деятельности личность уже не прибегая к помощи извне сама планирует, организует, корректирует, рефлексирует и контролирует желаемый результат своей деятельности.

Особенностью самообразовательной деятельности студента является тот факт, что с одной стороны она является личностным образованием, обуславливаемым внутренними потребностями, установками, мотивацией студента и личностно выстраиваемыми траекториями движения к цели. С другой стороны, в процессе вузовской подготовки самообразовательная деятельность студента обусловлена требованиями процесса обучения и требованиями социума, предъявляемыми к выбранной им специальности.

В ходе профессиональной подготовки в вузе, оставаясь процессом сугубо индивидуальным, самообразование обуславливается требованиями общества [1].

По мнению исследователей педагогическое управление самообразовательной деятельностью студентов вуза можно рассматривать как целенаправленный процесс, в котором в результате маневренной управленческой стратегии преподавателя его взаимодействия со студентом преобразуются из субъект-объектных в субъект-субъектные, а сама деятельность начинает осуществляться на самоуправляемом и саморегулируемом уровне (А.К. Громцева, Н.Ю. Кулюткин, Г.С. Сухобская, О.Д. Полонская) [3].

Управление самообразовательной деятельностью – это по сути управление потенциальными возможностями самообразования личности, которые позволяют каждому из нас быть организатором собственных познавательных процессов, конструктором своей личности. Однако это внутренние процессы, как подводная часть айсберга часто скрыты от внешнего наблюдателя. О включении личности в самообразовательную деятельность мы часто можем судить только через презентуемые личностью результаты деятельностии информацию о включении в самообразовательную деятельность, которую личность позволяет узнать.

Для запуска внутренних механизмов самообразовательной деятельности необходима организация пространства, среды, провоцирующей, делающий вызов развивающейся личности, апеллирующей к потребностям в сферах интеллектуального, волевого, эмоционального, мотивационного развития, связанного с профессиональным становлением и целостным личностным развитием. Эффективное управление этим процессом становиться возможным, когда мы имеем видение структуры и логики этапов процесса, а также способны определить существенные факторы, влияющие на его протекание и эффективность на каждом этапе.

Влиять на протекание самообразовательных процессов студента посредством внешнего воздействия педагог может через решение ряда *задач:* 1) формирование у студента представления о самообразовательной деятельности как о личностно значимой ценности необходимой для профессионального становления и роста в дальнейшем; 2) обогащение теоретическими основами о сущности, структуре, техниках, технологиях и возможностях управления самообразовательной деятельностью; 3) создание условий для формирования у студента умений, навыков и компетенций самостоятельной организации самообразовательной деятельности; 4) развитие рефлексивных способностей личности апеллирующих к критериям эффективности самообразовательной деятельности; 5) организации контроля и условий самоконтроля личностью результатов собственной самообразовательной деятельности.

Управление процессами самообразовательной деятельности на основе современных педагогических технологий позволяет прийти к пониманию что подлинные инновации в этой сфере основываются на трех взаимосвязанных компонентах: новой информации, новом поведении и новых убеждениях. При этом непосредственная организация самого процесса взаимодействия должна строится *на следующих принципах:* 1) сотрудничества; 2) взаимной ответственности; 3) отказа от обладания истиной; 4) активном общении; 5) рефлексии. Управление при этом затрагивает *три сферы*: изменения в структуре взаимодействия, изменения в использовании времени; изменения культуры взаимодействия. По сути со студентом надо перестать сражаться, а надо начать его понимать. Ведь как отмечал В.А. Корвяков: «Самообразовательная деятельность выступает, как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, ее нельзя сформировать, дав обучающемуся учебное задание или включив его «в деятельность», он должен пройти через последовательность ситуаций близких к реальности и востребующих от него все более

компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта» [2]. Поэтому, в процессе управления самообразовательной деятельностью студента не надо изобретать ситуаций, а надо помочь студенту научиться решать те ситуации, в которых он находится уже сейчас.

Управление процессом, требует понимания процесса внутреннего развития, в который включена личность. Для управления столь сложными процессами как самообразовательная деятельность студента современный педагог должен изменить тактику взаимодействия. Понимание внутренних проблем, ценностей и целей, движимых личностью в собственном саморазвитии в связи с изменяющимся обществом должны приводить к пониманию, что наша задача не давать готовых ответов и не стремиться изменить целевые установки личности, а помочь личности от осознания системы своих профессиональных личностнозначимых ценностей прийти к осознанному целеполаганию в профессиональном становлении, а от него к умению управлять внутренними процессами самообразования.

Организуемая самой личностью самообразовательная деятельность может стимулироваться и управляться под влиянием факторов внешней и внутренней мотивации, а также формироваться у личности стихийно под влиянием приобретения жизненного опыта и целенапраленно в рамках требований, задаваемых специально организуемым педагогическим процессом вуза. Целенаправленная организация образовательного процесса в этом направлении позволяет повысить эффективность самообразовательной деятельности, создавая условия в виде информационных, технологических, духовных ресурсов, стимулирующих самообразовательную деятельность студента, формирующих ее на научной основе.

Анализируя данную ситуацию можно сказать, что включение студента в сомообразовательную деятельность может осуществляться под влиянием следующих факторов: 1) опосредованное воздействие среды через ценности, установки, информационно-насыщенное пространство и дизайн его оформления; 2) непосредственное воздействие на личность через контакт с педагогами в условиях учебно-воспитательного процесса через формы, методы, техники и технологии взаимодействия; 3) фактор внутреннего роста самосознания, мотивации и интеллектуальной готовности к саморазвитию.

Управление преподавателем самообразовательной деятельностью студента, на наш взгляд, должно заключаться не только в непосредственном взаимодействии в рамках учебного процесса, но и в создании условий для организации и осуществления самообразовательной деятельности через создание педагогической информационной среды.

По мнению П.И. Пидкасистого: «В результате управления самообразованием у обучающихся последовательно должна формироватьсяпотребность пользоваться самообразованием как средством решения социально-значимых задачи удовлетворения своих интересов: обеспечивать высокий уровеньусвоения системы обобщенных знаний, умений и навыковпо всем изучаемым дисциплинам, вырабатывать умения пользоваться наиболее распространенными источниками информации, рационально организовывать своюдеятельность в процессе самообразования» [3, с. 177].

Эффективный способ управления самообразованием, по мнению ученых, связан с необходимостью поиска рационального распределения управленческих функций в замене внешней регулировки на саморегуляцию действий и поведения (В. Прокопюк, Климова).

Таким образом, управление педагогом самообразовательной деятельностью студента должно позволить организовать условия для развития самообразовательной деятельности студента, содействовать ее совершенствованию через определение

факторов, влияющих на протекание самообразовательной деятельности, технологизацию образовательных процессов и совершенствование результатов.

Самообразовательная деятельность студента не должна рассматриваться только как одна из форм обучения, нацеливающая студентов на самостоятельное выполнение единичных заданий. По сути она должна стать одним из важнейших компонентов системы университетской подготовки специалистов. Для эффективного управления самообразовательной деятельностью студента необходимо четко определить конечную цель, наметить возможные пути ее достижения, предвидеть поведение управляемой системы самообразовательной деятельности при различных управляющих и внешних воздействиях, что может быть сделано на основе системного анализа, построения модели объекта, моделирования возможных ситуаций.Ведущим звеном управления самообразованием при этом является системное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеев, А.П. Влияние фифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения на развитие у них стремления к самообразованию / А.П. Авдеев // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1976. – С. 43–49.

2. Корвяков, В.А. Самообразовательная деятельность студентов в условиях многоуровневого высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://interactive-plus.ru/ru/article/653/discussion_platform. – Дата доступа: 12.08.2017.

3. Михайлова, Н.С. Основы самообразовательной деятельности : пособие / Н.С. Михайлова. – Гродно: ГрГУ, 2011. – 230 с.

4. Пидкасистый, И.П. организация учебно-познавательной деятельности студента / П.И. Пидкасистый. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 144 с. – С. 125.

5. Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: HTTPS://VOCABULARY.RU/SLOVARI/110-ENCIKLOPEDICHESKII-SLOVAR-PSIHOLOGIJA-TRUDA-UPRAVLENIJA-INZHENERNAJA-PSIHOLOGIJA-I-ERGONOMIKA.HTML. – Дата доступа: 20.06.2017.

КОРНИЛОВА О.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Современный этап развития специального образования в Республике Беларусь характеризуется поиском новых эффективных путей социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития. В этой связи проблемы семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития становятся все более востребованными обществом. Именно в семье у ребёнка складываются первые представления о человеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества. В связи с этим возрастает и роль семьи в воспитании ребёнка с особенностями психофизического развития [2].

Напряжение, возникающее в процессе воспитания ребенка с особенностями психофизического развития, приводит к неудовлетворенности родителей выполнением своих функций, что в свою очередь, является причиной конфликтов в семьях, внутриличностных конфликтов самих родителей и нарушения процесса общения с

социумом. Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. Психологическая деформация данной подсистемы также является одним из факторов нарушения процесса социализации как ребенка с особенностями психофизического развития, так и семьи в целом. Как следствие, семья перестает быть институтом социализации ребенка с особенностями психофизического развития.

Существование данной проблемы актуализирует вопросы психологической коррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, однако особенно остро они стоят, когда в семье воспитывается ребенок с интеллектуальной недостаточностью. В связи с социально важной задачей разработки технологий психологической коррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, ощущается необходимость изучения вопросов, связанных с проблемами данных семей, родительского отношения в этих семьях и создание программы комплексной психологической коррекции детско – родительских отношений в семьях данного типа [5].

Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, А.И. Захаров, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская, В.М. Целуйко, Л.И. Шипицына, Г.А. Мишина и др. Данные авторы отмечают, что в связи с рождением ребенка с особенностями психофизического развития у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к своему ребенку - не такому, как все, к другим людям и к жизни вообще. Поэтому важно исследовать не только детей с особенностями психофизического развития, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социальной, психологической помощи и поддержке. Только при решении этой проблемы можно обеспечить реабилитацию и интеграцию в общество детей с особенностями психофизического развития [6].

Общим во всех направлениях психокоррекционной работы с данной категорией семей является необходимость показа родителям возможности их личной педагогической деятельности, направленной на развитие ребенка. В свою очередь, проявление творчества родителей в психокоррекционной процессе позволяет при длительном стрессе нейтрализовать внутреннее психологическое состояние, переструктурировать свои жизненные цели, свою иерархию установок и ценностей [1].

До настоящего времени не получила должного обоснования проблема анализа подходов к психологической коррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребёнка с интеллектуальной недостаточностью; научно-методологических основ и программно-методического обеспечения процесса коррекции детско-родительских отношений в таких семьях, что обуславливает актуальность данного научного исследования.

Цель исследования – выявление особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

Проведенное исследование позволило конкретизировать внешние проявления влияния семьи на личностно характерологическую среду ребёнка. К последствиям дисгармонии внутрисемейных отношений относятся следующие: заниженная самооценка; неуверенность в себе; замкнутость; склонность к агрессии как средству защиты; склонность к асоциальному поведению.

В ходе исследования получен и систематизирован объем данных, характеризующий детско-родительские отношения в семьях, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающегося ребенка. Тип детско-

родительского взаимодействия тесно сопряжен с уровнем готовности родителей к организации совместной деятельности. Эффективное взаимодействие со своими детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, в состоянии организовать лишь родители с высоким уровнем готовности к такому взаимодействию, т.е. в полной мере владеющие знаниями о специфике нарушений и об особенностях их проявлений. Родители, адекватно воспринимающие своих детей и эмоционально-позитивно относящиеся к ним способны включиться в совместную со специалистами развивающую деятельность. Родители служат для своих детей образцами или моделями поведения, являются важными агентами процесса социализации.

Установлены особенности и закономерности отношения детей с интеллектуальной недостаточностью к своим родным. Выявлена такая закономерность межличностных отношений, как установление иерархии предпочитаемых партнеров в процессе общения. Для детей с интеллектуальной недостаточностью самый привлекательный партнер в общении – мать. Однако матери имеют противоречивые установки. С одной стороны, они отвергают ребёнка, с другой – устанавливают симбиотические отношения с ним, оказывают чрезмерную заботу. Кроме того, матери менее склонны к партнёрским отношениям с ребёнком и занимают доминирующую, чаще авторитарную позицию, испытывают негативные эмоции, связанные с выполнением родительской роли. Они отличаются сниженным фоном настроения, пессимистическим восприятием своей жизни, часто демонстрируют раздражение в адрес ребёнка. В некоторых случаях проявляется чувство самопожертвования и самоотречения [4].

Результаты нашего исследования свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью по гармонизации детско-родительских отношений между родителями и детьми. Данная деятельность должна осуществляться при тесном взаимодействии педагогов школы и особенно психолога, социального педагога и учителя-дефектолога. Психологическая коррекция детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, является весьма значимым звеном в медико-психолого-педагогической помощи в целях профилактики первичных нарушений, в коррекции вторичных отклонений в развитии. Оно требует широкого использования на практике комплекса интегративных междисциплинарных средств взаимодействия всех взрослых, являющихся заинтересованными участниками образовательного и воспитательного процессов.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы и констатирующего эксперимента данных, становится очевидной необходимость совершенствования системы психологической коррекции и помощи семьям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью. В рамках данного научного исследования нами была разработана комплексная тренинг-программа, направленная на психокоррекцию детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью. Программу составляют практические рекомендации для родителей по формированию конструктивных отношений в системе родители-ребенок с интеллектуальной недостаточностью, консультации, комплекс игр и упражнений, направленных на нормализацию детско-родительских отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова, И.А.Особенности родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии / И.А.Иванова // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 3(21). – С. 67–70.

2. Краузе, М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям : учеб. пособие для студентов высш. учеб заведений / М.П.Краузе; предисл. Й. Фенглера; пер.

с нем. К.А. Назаретян; научн. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М..: Изд. центр «Академия», 2006. – 208 с.

3. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.М.Мастюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И.Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

4. Пархомович, В.Б. Эмоциональное состояние родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития / В.Б. Пархомович // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – № 6. – С. 53–60.

5. Пархомович, В.Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии / В.Б. Пархомович // Дэфекталогія. – 2003. – № 6. – С. 98–118.

6. Ткачёва, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие / В.В. Ткачёва. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.

7. Целуйко, В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко – 2-е изд.. – Мозырь: Содействие, 2007. – 224 с.

КУКСЁНОК В.А.
Витебск, Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА, КОМПЕНСИРОВАННОГО КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В КЛАССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система образования призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности ребенка. Данные потребности появляются тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятыми социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам, установленным в обществе нормам поведения и общения. Данные образовательные потребности ребёнка требуют от школы предоставления дополнительных или особых подходов, методов, приемов и материалов, поэтому в настоящее время апробируется новая форма образовательного процесса – инклюзивное образование.

Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования, и создания необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми независимо от их психических и физических возможностей, учебных достижений, культуры.

В основе концепции инклюзивного образования, в том числе и детей с нарушенным слухом, положена идея Л.С. Выготского о главенствующей роли социальной компенсации физического или сенсорного недостатка.

По мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, инклюзивное образование детей с нарушением слуха, получающих знания и воспитание в условиях учреждения общего среднего образования, способствует получению адаптивных навыков в той общественной среде, где им предстоит жить и работать после получения образования.

Особую группу среди данной категории детей составляют дети с нарушением слуха, компенсированого кохлеарным имплантом.

Дети с кохлеарным имплантом представляют собой своеобразную группу — глухих с возникшим слухом, на базе которого возможно развитие адекватного слухового восприятия и полноценного развития устной речи.

Дети данной категории к моменту обучения в школе могут находиться на разном уровне слухоречевого развития. Это зависит от ряда факторов:

- наличия речевого и слухового опыта до операции;
- времени проведения операции;
- последующего периода реабилитации;
- адекватности настроек кохлеарного импланта.

Однако, даже успешно реабилитированные дети, как отмечает, И.В. Королева, могут испытывать трудности в овладении школьными навыками: неточная дифференциация звуков, сложности в восприятии и обработке обращенной речи, связанные с недостаточным уровнем сформированности слухового внимания и памяти, речевым недоразвитием, отставанием в развитии словесно-логического мышления [1].

Также на успешность обучения влияют сложные акустические условия в помещении класса, количественная наполняемость класса, значительный объем речевого материала, который разнообразен по лексическим, грамматическим, фонетическим и фонематическим признакам.

В целом, успешная система реабилитационных мероприятий зависит от успешной коррекционной работы и среды, в которой находится ребенок после кохлеарной имплантации.

Одним из видов такой среды является класс инклюзивного образования, где наряду с нормально слышащими учащимися обучаются учащиеся с нарушенным слухом, компенсированным кохлеарным имплантом. В данном классе на ряду с учителем обучение осуществляет учитель-дефектолог. Работа педагогов строится на основе сотрудничества, учета индивидуального и дифференцированного подходов в обучении, соблюдении принципов системности и последовательности, создании слухоречевой среды, активного включения всех учащихся класса в учебную и внеурочную деятельность.

На начальном этапе обучения в инклюзивном классе учитель-дефектолог во время урочной деятельности помогает учителю в принятии ребенка и учете имеющихся у него особенностей, участвует в планировании и совместном проведении уроков, закрепляя полученные знания и корректируя слуховое восприятие и речь на индивидуальных коррекционных занятиях. В дальнейшем, учитель класса самостоятельно проводит уроки, а учитель-дефектолог оказывает помощь и поддержку нуждающимся в ней учащимся на протяжении урока. Такая система работы позволяет обеспечивать компенсаторную и коррекционную направленность образовательного процесса [2].

Общей проблемой для учащихся с нарушением слуха является отсутствие навыков записи материала под диктовку, быстрый темп речи учителей, ограниченный запас словаря и общих представлений, практическая невозможность одновременно воспринимать и фиксировать предлагаемый материал.

Для решения данных проблем, связанных, первоочередно, с недоразвитием слухового восприятия, внимания и памяти учащихся данной категории принимаются следующие меры:

- контроль и учет акустических условий в классе (расположение ученика (оптимальное место – третья парта у окна) и учителя, удаление источников шума);
- максимальное использование наглядного метода при объяснении нового материала;
- использование опережающего обучения (проведение словарной работы учителем-дефектологом или родителями);
- использование педагогом выразительных средств языка (интонация, выразительность, четкость проговаривания, соблюдение умеренного темпа речи, а также правильного ударения и логических пауз).

В процессе обучения данной категории детей, по мнению А.Г. Зикеева, важно, чтобы каждый урок и каждое коррекционное занятие носили речевой характер и содержали в себе:

1. Постановку речевой задачи (например, формирование умения задавать вопросы, введение в речь детей формул речевого этикета и т.д.);

2. Использование разных форм речевой деятельности;

3. Применение смешанных методов в формировании словаря и связной речи.

В целом для учащихся слух которых компенсирован кохлеарным имплантом реализуется коммуникативно-деятельностный подход в обучении. Он выражается:

- во-первых, в уточнении предметной соотнесённости речевого материала, накоплении и активизации словаря. При этом (особенно в начале обучения) используются задания типа «Послушай и повтори…», «Покажи, где…», «Назови одним словом…», «Скажи по-другому» и т.п.;

- во-вторых, в обучении пониманию и употреблению различных по коммуникативной направленности типов высказываний: побуждение, сообщение, вопрос, отрицание: задания типа «Спроси у меня…», «Попроси…» и др.;

- в-третьих, в формировании речевой активности и навыков связной речи. Для обеспечения практики речевого общения, усвоения закономерностей использования слов и фраз в учебно-игровой форме даются базовые речевые конструкции, обслуживающие разные сферы жизни учащихся и многократно воспроизводимые на индивидуальных занятиях, уроках и во внеурочное время [3].

В процессе обучения происходит усложнение материала, который проявляется в способах подачи, с учетом возраста, индивидуальных особенностей обучающихся и этапа обучения.

Кроме того, педагогу важно знать и использовать приемы обучения учащихся с нарушением слуха:

- приемы адаптации учебного материала: уменьшение объема материала по темам, не имеющим чисто практической направленности; увеличение времени на практическое содержание учебного материала; обзорное изучение сложных для восприятия тем; дозированность учебной нагрузки; упрощение материала в соответствии с имеющимся у ребенка словарем.

- приемы, обеспечивающие доступность учебной информации: учет слуховых и речевых возможностей ученика; использование наглядности; алгоритмизация деятельности.

В целом, можно сформулировать следующие требования к проведению уроков в классе инклюзивного образования:

• весь речевой материал для занятий должен быть понятен и доступен ребенку ребенку: слова – по значению, предложения – по смыслу, следует избегать сложных грамматических конструкций;

• во время урока не рекомендуется частое перемещение учителя по помещению класса;

• при проведении урока не рекомендуется длительно использовать устное объяснение;

• при работе с учебником, при объяснении материала необходимо чередовать словесные методы обучения с демонстрационными. Не рекомендуется параллельно использовать объяснение материала и просмотр презентаций, видеофрагментов или аудиозаписей.

Таким образом, дети, слух которых компенсирован кохлеарным имплантом, представляют собой разнородную группу, в обучении которой необходимо применять разные методы, приемы. В настоящее время одной из перспективных форм

обучения детей данной категории в учреждениях общего среднего образования является инклюзивное образование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Королева, И.В. Помощь детям с нарушением слуха / И.В. Королева – СПб.: КАРО, 2016. – 304 с.

2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1. – 272 с.

3. Пудов, В.И. Кохлеарная имплантация в вопросах и ответах / В.И. Пудов, В.Е. Кузовков, О.В. Зонтова – СПб.: ФГУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи Федерального агентства по высокотехнологической медицинской помощи», 2011. – 28 с.

ЛАУТКИНА С.В., КУРНОСОВА Н.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В настоящее время одной из проблем современного общества считается социальная интеграция взрослых с интеллектуальной недостаточностью, ориентированная на максимальное раскрытие их потенциальных способностей и опосредованная процессом социализации. Процесс социализации осуществляется на протяжении всей жизни реципиентов в трёх сферах: в деятельности, общении и самосознании. Общей характеристикой выше названных сфер является процесс расширения, представляющий собой освоение новых видов деятельности и социальных связей. В то время как лица с интеллектуальной недостаточностью «нуждаются в такой социокультурной среде, которая учитывала бы своеобразие пути их социального и личностного развития», обладание «относительно сохранным практическим интеллектом» способствует «разумности действий» в «выборе обходных путей» для своего развития. При этом, как отмечал Л.С. Выготский, выше названная категория лиц «может быть понята лишь в сфере социального интеллекта» [1]. В современных исследованиях установлено, что лица с интеллектуальной недостаточностью характеризуются низким уровнем осознания, восприятия и распознавания эмоциональных состояний партнёров по общению, детерминированным отсутствием потребности в общении и умений использовать эмоциональную информацию в «социальной практике». Существует точка зрения (И.С. Володина, Н.С. Коновалова, Ж.А. Тимофеева, Д.П. Костин, В.Г. Петрова, И.В. Белякова), что низкий уровень социального интеллекта затрудняет эффективность адаптации и успешность межличностного взаимодействия [2]. Так, учёные допускают *невозможность* успешной адаптации таких лиц «даже при сформированном социальном интеллекте». Существует и другая точка зрения, согласно которой, рассматривается возможность продуцирования эмоционального опыта в сфере эмоционального интеллекта. Отмечено, что его актуализация происходит в процессе эмоционального общения, а социального интеллекта – в сфере межличностного общения.

Интересные данные, касающиеся наличия компонентов эмоционального интеллекта у лиц с интеллектуальной недостаточностью, обнаружены в исследованиях И.С. Володиной, В.Г. Петровой, И.В. Беляковой. Отмечено, что лица с интеллектуальной недостаточностью способны понимать и называть переживаемые ими и окружающими их людьми эмоции радости, обиды, горя. Данный факт обусловлен мотивами поведения испытуемых: понимание своей роли в окружающей действитель-

ности, своих чувств и чувств других. Учёными показано, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью не умеют определить реальную причину эмоциональных состояний каждого из партнёров, и не понимают смысла проблемной ситуации. В случае возникновения конфликтных ситуаций обращаются к эмоционально привязанным значимым взрослым, и, прислушиваясь к их мнению, высказывают своё искажённое представление об окружающих людях, что говорит о склонности к внушению и манипулированию ими со стороны взрослого окружения. Согласно исследованиям Л.М. Шипицыной, О.В. Защаринской, дети с интеллектуальной недостаточностью способны к *выражению* базовых эмоций: страха, гнева, радости, страдания, а также их распознаванию по внешнему экспрессивному выражению лица. При этом с возрастом у них развивается способность к более адекватному выражению и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих людей. Как полагают Л.М. Шипицына, О.В. Защаринская, успешное распознавание позитивных и негативных эмоций лицами с интеллектуальной недостаточностью обусловлено уровнем развития навыков невербальной коммуникации и ориентацией на партнёров по общению, а также знанием ситуации во взаимодействии с имеющейся информацией. Более того, жизнедеятельность в условиях депривации (учреждениях закрытого интернатного типа), неадекватное отношение окружающих, постоянное общение с людьми со сходными социально-психологическими и коммуникативными проблемами также обусловливает уровень развития способностей понимания, выражения и распознавания эмоций [3].

В реальной жизненной ситуации, как отмечают В.А. Верянен, В.Г. Петрова, И.В. Белякова, лица с интеллектуальной недостаточностью способны к сопереживанию, позитивному эмоциональному отклику при взаимодействии с другими людьми, используя невербальное выражение эмоций. Однако, установлено, что распознавая эмоциональное состояние другого человека, переносят себя в его чувства, имея негативный опыт переживания. Иными словами, опираясь на экспрессивные проявления эмоций другого человека, лица с интеллектуальной недостаточностью воспринимают чужие эмоции с позиции внешнего наблюдателя. В то же время, имея собственный негативный опыт и на этой основе делая свой вывод об эмоциях других людей, индивиды склонны использовать стратегии восприятия эмоций страха, горя, презрения, обиды с позиции внутреннего наблюдателя.

Итак, тот факт, что учёные приводят в выше указанных исследованиях достоверные данные об умениях понимать, различать, оценивать и выражать свои эмоции и эмоции других людей, использовать накопленный эмоциональный опыт в межличностном и эмоциональном общении, позволяет предположить существование эмоционального интеллекта различной степени выраженности у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью. Отмечается, что индивиды с наиболее развитыми способностями готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека, эффективнее взаимодействуют со своим окружением, и, как, следствие, адекватно оценивают и находят пути в решении конфликтных ситуаций.

Интересные данные, касающиеся составляющих эмоционального интеллекта, получены нами на выборке взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологическом доме-интернате. В процессе исследования были использованы авторские проективные методики М.А. Нгуена, направленные на диагностику уровня развития эмоционального интеллекта. Авторские методики позволяют выявить способности в готовности учитывать своё эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других людей, эмоциональной ориентации на мир вещей или на мир людей, на себя или на другого человека, а также способы адекватного решения проблемных ситуаций с опорой на эту ориентацию [4]. На наш взгляд, стоит согласиться с М.А. Нгуеном, который полагает, что понятие «готовность» является «латентной социально-психологической характеристикой, пусковым механизмом» для

направленности внимания и ориентации на другого человека, а также одним из условий межличностного взаимодействия. В нашем исследовании установлено, что структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны с личностными характеристиками и параметрами межличностных отношений испытуемых.

В сфере специального образования имеется достаточный опыт обучения детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью до 18 лет. В настоящее время учёными представлена иерархическая модель образовательной среды для взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах. Авторы отдают предпочтение эмоционально-ценностному компоненту, который включает эмоционально позитивную среду, формирование эмоционально-доброжелательного отношения к окружающим и эмоционально-ценностную ориентацию. В рамках предложенной модели разработаны обучающие программы «Эмоции. Ситуативное поведение» И.В. Ковалец, «Развитие моторики» И.К. Боровской, «Изобразительная деятельность» М.В. Былино и практическая часть, представленная предметом «Основы художественно-творческой деятельности» [5]. В течение сентября 2016 года – мая 2017 года лица с интеллектуальной недостаточностью обучались по программам, разработанным учёными Национального института образования РБ. Кроме этого, ежедневно лица с интеллектуальной недостаточностью занимаются в художественно-творческих мастерских, посещают занятия ЛФК и психогимнастики.

Предложенный нами вариант программы формирования и развития компонентов эмоционального интеллекта взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах, обусловлен спецификой проживания испытуемых в условиях дома-интерната закрытого типа. В связи с тем, что основными направлениями занятости испытуемых являются деятельность в бригадах по растениеводству, животноводству, деревообработке, участники занятий имеют особый распорядок дня. Построение программы базируется на следующих психолого-педагогических принципах: принцип нормализации (предусматривает смену ситуаций для овладения навыкам ориентировки в различных ситуациях, постоянное участие в мероприятиях лиц с особенностями развития); принцип признания уникальности и индивидуальности участников занятий; принцип доверия и безопасности участников занятий; принцип активности и ответственности каждого участника; принцип конструктивной обратной связи. Цель программы – способствовать развитию ориентации взрослых с интеллектуальной недостаточностью на значимость и роль других людей в ходе их деятельности. Цель реализуется посредством решения следующих задач: формирование интереса испытуемых к эмоциональным переживаниям других людей; развитие представлений о своих и чужих эмоциях и чувствах; формирование способностей учитывать эмоциональное состояние других людей, сопереживать им. Программа состоит из 20 занятий, продолжительность каждого занятия 1 час 30 минут один раз в неделю. Структура каждого занятия: чтение произведения (рассказы Л.Н. Толстого, В. Осеевой, К. Ушинского, В. Брэйера); беседа по содержанию текста; рисование (техники изотерапии) по теме, соответствующей эмоциональным состояниям и переживаниям персонажей произведения; «пропевание» и рассказывание стихов «руками»; изготовление поделок из ткани, меха, природного материала по теме занятия. Использование разнообразных видов искусства является важнейшим средством воспитания и обучения, а также развития компонентов эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью, основанных на методах артпедагогики и арттерапии [6].

Особенностью нашей программы является продолжение занятий в течение дня по желанию участников. В реализации программы принимают участие и взрослые с интеллектуальной недостаточностью, их родственники, и специалисты, работающие в доме-интернате. Мы предложили «метод интерлюдии», используемый в повсе-

дневной деятельности реципиентов. В словаре русского языка Т.Ф. Ефимовой «интерлюдия» обозначает «небольшой музыкальный эпизод между частями другого музыкального произведения». По нашему мнению «метод интерлюдии» представляет повторение и воспроизведение в собственной интерпретации услышанного на занятиях литературного произведения. В процессе трудовой деятельности совместно со специалистами взрослые с интеллектуальной недостаточностью проигрывают роли, гармонирующие эмоциональным состояниям и переживаниям героев прочитанных на занятии произведений, составляют рассказы, основанные на своём эмоциональном опыте, обогащая его знаниями, приобретёнными на занятиях по развитию эмоционального интеллекта. Предложенная программа апробируется в ГУСО «Луначарский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов» с июля 2017 года, и с октября 2017 года – во всех психоневрологических домах-интернатах Витебской области. Эффективность реализации программы обеспечивается интегративным характером психолого-педагогического воздействия психолога, педагога, специалистов дома-интерната подчинённым общей цели – пробудить интерес у взрослых с интеллектуальной недостаточностью к собственному внутреннему миру, развитию способностей учитывать эмоциональное состояние другого человека в своей деятельности. Основным критерием успешности реализации программы является эмоциональное удовлетворение от творческого процесса (получить продукт своей деятельности), стремление вчувствоваться в смысл событий, происходящих с другим человеком и умений выразить свои переживания. Приобретение знаний, расширяющих эмоциональную информацию, обогащает эмоциональный опыт взрослых с интеллектуальной недостаточностью, что позволяет использовать эмоционально окрашенные знания в новых способах общения.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта взрослых с интеллектуальной недостаточностью, рассматриваемого, как продуцирование и осмысление собственных переживаний различной модальности в процессе жизнедеятельности, способностей сопереживать другим детерминирует накопление эмоционального опыта, обусловливающего успешную адаптацию в различных средовых условиях. Обучение и развитие выше названных способностей возможно в контексте целенаправленного воздействия методами артпедагогики и арттерапии на составляющие эмоционального интеллекта взрослых с интеллектуальной недостаточностью: готовности учитывать эмоциональное состояние других людей и способности ориентироваться на себя и на окружающих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2006. – 160 с.

3. Шипицына, Л.М. Эмоциональный компонент как фактор успешности невербального общения умственно отсталых детей / Л.М. Шипицына, О.В. Защаринская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 187–197.

4. Нгуен, М.А. Развитие эмоционального интеллекта / М.А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2007. – № 5. – С. 80–87.

5. Ковалец, И.В. Актуальность создания в психоневрологических домах-интернатах образовательного пространства для взрослых с интеллектуальной недостаточностью (по материалам исследования) / И.В. Ковалец // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 3. – С. 91–10.

6. Лауткина, С.В. Специфика эмоциональной сферы личности взрослых с интеллектуальной недостаточностью: монография / С.В. Лауткина, Н.А. Курносова. – Витебск: ВГУ, 2016. – 128 с.

МАЛЬЦЕВА Е.В.
Российская Федерация, Йошкар-Ола, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
ПЕСКОВА К.А.
Российская Федерация, Йошкар-Ола, АНО ДПО «Инфосфера»

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ

В мире информатизации и компьютеризации человеку необходимо обладать рядом личностных качеств, умений, навыков для успешной социализации в обществе. Человеку необходимо соответствовать этому миру, быть мобильным, инициативным, проявлять изобретательность, уметь работать творчески. Правительством Российской Федерации поставлены задачи по созданию инновационной экономики, модернизации высокопроизводительных рабочих мест. В связи с этим современному обществу нужны не просто специалисты с хорошим образованием, а квалифицированные работники, умеющие мыслить нестандартно. Самым благоприятным возрастом для интеллектуального развития является младший школьный возраст. С точки зрения психологии возраст 6-10 лет является сенситивным для формирования и развития интеллектуальных и творческих способностей, так как дети в этом возрасте особенно любознательны, проявляют интерес к познанию окружающего мира. Кроме того, младшие школьники мыслят более свободно, они еще не имеют стереотипов и стандартов, их мышление более независимо и это качество необходимо развивать.

В Большом психологическом словаре понятие «интеллект» (англ. intelligence; от лат. Intellectus – понимание, познание) трактуется как: 1) общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе др. способность; 2) система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения; 3) способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме»[1, с. 312].

Проблеме интеллектуального развития посвящены научные труды отечественных и зарубежных ученых: Ж. Пиаже, К.Д. Ушинского, Л.С. Выгодского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, М.А. Холодной, А. Бине, Дж. Кеттелла, Г. Айзенка, В. Штерна, Ч. Спирмена, Т. Симона, Р. Амтхауера, Д. Векслера, Ф. Фримена и др.

Развитие интеллекта обучающихся важно на всех этапах школьного обучения. Наиболее активно развитие логических операций, внимания, памяти, воображения происходит в начальных классах. В связи с этим в содержание предметов начальной школы необходимо включать задания, направленные на продуктивную мыслительную деятельность. В математике такими заданиями являются нестандартные задачи.

Нестандартные задачи – это такие, для которых в курсе математики не разработано общих правил, которые определяли бы точную программу их решения. Нестандартные задачи учат детей использовать не только готовые алгоритмы, но и самостоятельно находить новые оригинальные способы решения задач. Они носят исследовательский характер, оказывают влияние на развитие смекалки, сообразительности обучающихся, предполагают нахождение новых связей в знаниях, к переносу знаний в новые условия, к овладению разнообразными приемами умственной деятельности, способствуют повышению прочности и глубины знаний обучающихся, обеспечивают осознанное усвоение математических понятий[2].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Косолаповская средняя общеобразовательная школа» Мари-Турекского района Республики Марий

Эл. В эксперименте приняли участие ученики третьих классов: экспериментальный класс (12 человек) и контрольный класс (12 человек), обучающиеся по программе «Школа 2100».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние нестандартных задач на интеллектуальное развитие младших школьников на уроках математики.

Для определения уровня интеллектуального развития младших школьников были использованы методика для определения умственного развития детей (Э.Ф. Замбицявичене), цветные прогрессивные матрицы Равена, тест Векслера.

На констатирующем этапе эксперимента по результатам проведенной методики определения умственного развития детей (Э.Ф. Замбицявичене) было получено, что у большинства учащихся контрольного и экспериментального классов хорошо развито умение дифференцировать существенные признаки предметов и явлений от несущественных; хорошо развиты операции обобщения и отвлечения, но недостаточно развиты способности устанавливать логические связи и отношения между предметами и явлениями. Большинство учащихся имеют средний запас знаний, а также средний словарный запас.

Анализ результатов исследования с использованием теста «Цветные прогрессивные матрицы Равена» показал, что уровень интеллекта в обоих классах в целом находится на среднем уровне. Обучающиеся испытывают затруднения во время подбора идентичного элемента по подобию; трудности при необходимости учета двух изменяющихся признаков; трудности при дополнении до целого фигур, несимметричных по форме.

Также для определения уровня интеллектуального развития младших школьников был проведен тест Векслера в детском варианте, диагностирующий общий интеллект и его составляющие – вербальный и невербальный интеллекты. При обработке результатов, особое внимание уделялось следующим показателям сформированности уровня интеллектуального развития по данной методике: особенности внимания, характеристики моторики, речевые особенности, способы выполнения заданий [3]. Из четырех показателей сформированности интеллекта детей, в большей степени проявили себя два, это особенности внимания и характеристики моторики. Речевые особенности и способы решения заданий сформированы не в полной мере, преобладают трудности произношения, неверное употребление слов, оговорки, решение методом проб и ошибок наблюдалось в единичных случаях, как и логические приемы анализа. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что по результатам теста Векслера, экспериментальный и контрольный класс находятся примерно на одинаковом уровне развития – среднем. Высокий уровень развития в экспериментальном и контрольном классах наблюдался у 8,4% и 8,3% обучающихся. Хороший уровень развития составил 16,6% в экспериментальной группе, 25% – в контрольной группе. Средний уровень – у 41,6% и 50% соответственно. Плохой уровень интеллектуального развития – у 25% испытуемых экспериментальной группы, у 8,3% учеников контрольной группы. На граничной зоне находятся 8,4% младших школьников экспериментальной группы, 8,3% испытуемых контрольной группы.

Проанализировав результаты всех методик, мы пришли к выводу, что уровень интеллектуального уровня развития младших школьников находится на среднем уровне, что составляет примерно 65% обучающихся контрольного и экспериментального классов.

Целью формирующего этапа эксперимента явилось целенаправленное интеллектуальное развитие обучающихся экспериментального класса. Формирующая работа была направлена на развитие умений решать нестандартные задачи, овладение

новыми приемами и методами их решения, позволяющими концентрировать внимание, учиться классифицировать, анализировать, обобщать, рассуждать, логически мыслить. Среди используемых методов и приемов наиболее эффективными оказались метод перебора возможных вариантов, построение вспомогательной модели (таблица, граф, схема), графический метод решения текстовых задач, переформулировка задачи, решение задачи с конца и др. В ходе эксперимента обучающимся предлагались различные виды нестандартных задач на уроках математики: числовые ребусы; головоломки; логические задачи, решение которых не требует вычислений, но основывается на построении цепочки точных рассуждений; задачи, решение которых основывается на соединении математического развития и практической смекалки; математические софизмы – это умышленное, ложное умозаключение, которое имеет видимость правильного; задачи-шутки; комбинаторные задачи, в которых рассматриваются различные комбинации из заданных объектов, удовлетворяющие определённым условиям. Интерес среди учащихся вызывали задания с элементами поисковой и исследовательской деятельности; задания, требующие применения знаний в незнакомой ситуации; задания на определение закономерности; логические задачи, решаемые с помощью умозаключений; интеллектуальные разминки, творческие задания. В ходе решения нестандартных задач обучающиеся выдвигали и обосновывали гипотезы; устанавливали причинно-следственные связи и отношения, самостоятельно находили оригинальные способы решения, которые оказывали огромное влияние на развитие смекалки и сообразительности младших школьников.

На контрольном этапе эксперимента было выявлено, что интеллектуальный уровень большинства обучающихся экспериментального класса повысился и находится на уровне интеллектуального развития «выше среднего», что составило 80% обучающихся. Обучающиеся успешнее справляются и умеют правильно выявлять причинно-следственные связи в задачах; находят рациональные способы решения, определяют закономерности и строят обобщения, умело классифицируют математические объекты, правильно выполняют логические рассуждения, строят вспомогательные модели, выполняют простейшие доказательства и опровержения.

Таким образом, систематическое и целенаправленное использование нестандартных задач на уроках математики в начальной школе положительно повлияло на интеллектуальное развитие младших школьников. Подобранные и разработанные задания позволили обучающимся выходить из сложившихся нестандартных ситуаций, проявлять мыслительную и познавательную активность, вырабатывать способность к продолжительной умственной деятельности и, в конечном итоге, самостоятельно приобретать знания, находить возможность творческой самореализации и развития личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

2. Мальцева, Е.В. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников средствами нестандартных задач в процессе обучения математике / Е.В. Мальцева // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 1(16). – С. 36–39.

3. Филимоненко, Ю.И. Тест Д. Векслера (диагностика структуры интеллекта (детский вариант)). Методическое руководство / Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеев. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 2004. – 112 с.

МАЦКО А.П.
Витебск, Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГАРАНТИЙ ПРАВ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. ВИТЕБСКА

«*Если ребенок отстает в развитии в том или другом отношении (физическом или психическом), общество и государство должно обеспечить ему право на особую заботу*». Основными документами, регламентирующими права детей, являются Конституция Республики Беларусь, где зафиксированы права на образование (ст. 49), на отдых (ст. 43), на участие в культурной жизни (ст. 51), на охрану здоровья (ст. 45) и др., Закон Республики Беларусь «О правах ребёнка», а также другие нормативно-правовые акты.

Реализовывая права детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) на получение образования в соответствии с их познавательными возможностями и способностями согласно XV раздела Кодекса Республики Беларусь об образовании, в городе функционирует широкая сеть учреждений, реализующих программы специального образования: как на уровне дошкольного, так и на уровне общего среднего образования.

По состоянию на 15.01.2017 года количество детей с ОПФР в г. Витебске составляло 5457 детей. С целью повышения эффективности коррекционно-педагогической помощи в нашей работе уделяется особое внимание раннему выявлению нарушений в развитии детей и как можно более раннему началу работы с ними и их семьями, что не только способствует социализации детей, но и позволяет в дальнейшем скоррегировать нарушения и перевести ребёнка на программу основного образования.

Реализации образовательных программ специального образования для детей с ОПФР в возрасте до трёх лет осуществляется в соответствии со статьёй 269 Кодекса РБ об образовании в рамках оказания ранней комплексной помощи. В г. Витебске ранняя комплексная помощь реализуется в ГУО «ВГЦКРОиР». В 2016/2017 учебном году открыто и функционирует 2 группы ранней комплексной помощи (20 детей); 2 ребёнка раннего возраста находятся на индивидуализированном обучении с психолого-педагогическим сопровождением в условиях семьи. В рамках коррекционно-образовательного процесса реализуются индивидуальные программы обучения, которые составляются комплексно группой специалистов: учителем-дефектологом, воспитателем, музыкальным руководителем по согласованию с родителями. По результатам ранней комплексной помощи – выстраивается дельнейший образовательный маршрут каждого ребёнка.

В городе Витебске создана гибкая, многофункциональная сеть учреждений дошкольного образования, которые обеспечивают образование и развитие детей с ОПФР с учётом их возрастных и индивидуальных потребностей.

В городе функционирует 4 специальных учреждения дошкольного образования, в которых открыты 32 группы (366 детей): ГУО «Ясли-сад № 1 г.Витебска» – 3 группы для детей с интеллектуальной недостаточностью (16 детей); ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с ТНР г. Витебска» – 12 групп для детей с ТНР (160 детей); ГУО «Специальный детский сад № 25 г. Витебска «Родничок»» – 8 групп, из них 6 групп для детей с ТНР (89 детей), 2 группы для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (14 детей); ГУО «Специальный дет-

ский сад № 64 г. Витебска» – 5 групп из них 3 для детей с ТНР (42 ребёнка) и 2 для детей с трудностями в обучении (17 детей); дошкольное отделение школы-интерната для детей с нарушением слуха – 4 группы (28 детей).

Все дети с ОПФР нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими сверстниками. С этой целью в городе широко представлена сеть учреждений обеспечивающих интегрированное обучение и воспитание как на уровне дошкольного, так и на уровне общего среднего образования. Каждому ребёнку подбирается доступная и полезная для его развития форма интегрированного обучения. Одной из таких форм являются специальные группы при учреждениях дошкольного образования. В учреждениях дошкольного образования города и Детском доме открыто 24 специальные группы с общим количеством детей 321 ребёнок. В учреждениях дошкольного образования города № 3, 7, 10, 35, 39, 74, 76, 85, 96, 98 и в Детском доме функционируют специальные группы (18 специальных групп для детей с ТНР (255 детей); 4 группы для детей с нарушениями зрения (46 детей); 1 группа для детей с интеллектуальной недостаточностью (10 детей); 1 группа для детей с трудностями в обучении (10 детей).

Реализации образовательных программ специального образования, в соответствии со ст. 268 п. 9 и 11, также осуществляется в группах интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования (№ 6, 16, 28, 65, 11, 79, 104, 45, 94, 63, Детский дом). Всего 11 групп (42 ребёнка). По видам нарушений дети распределены следующим образом: 5 – интеллектуальная недостаточность; 10 – ТНР; 22 – трудности в обучении; 5 – нарушения слуха.

На уровне общего среднего образования в 20-ти школах г. Витебска в 2016/2017 учебном году открыто 94 (266 детей) класса интегрированного обучения и воспитания. С целью повышения эффективности коррекционной помощи, оптимизации сети специального образования, мы стараемся формировать интегрированные классы полной наполняемости. Так, в текущем году, сеть представлена 40 классами полной наполняемости (171 ребёнок) и 54 классами неполной наполняемости (95 детей). 57% детей обучается по программе для детей с трудностями в обучении, 25% –по программе для детей с ТНР, 14% – по программе для детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью, 2% –нарушения слуха, 1,5% – нарушение функций опорно-двигательного аппарата, 0,5% – нарушения зрения. В средних школах № 6, 38, 46, 8 функционирует 10 специальных классов (96 детей): 3 класса для детей с трудностями в обучении и 7 классов для детей с ТНР.

Гуманизация процессов специального образования в свете идей инклюзивного образования является важной задачей совершенствования и развития сети учреждений образования города. В целях реализации Концепции инклюзивного образования в рамках экспериментального проекта открыто и функционирует 3 класса инклюзивного обучения – 8 детей в ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска».

Большинство детей нуждающихся в коррекционно-педагогической помощи по банку данных детей с ОПФР – это дети посещающие пункты коррекционно-педагогической помощи – дети с лёгкими речевыми нарушениями. В 2016/2017 учебном году в учреждениях дошкольного образования открыто 72 ПКПП наполняемостью 2130 детей с лёгкими речевыми нарушениями. В учреждениях общего среднего образования – 41 ПКПП – 1858 детей.

Для детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать учреждения образования, создаются условия для получения дошкольного и общего среднего образования на дому. В 2016/2017 учебном году на уровне дошкольного образования организовано обучения и воспитание на дому для 1 ребёнка по специальному учебному плану для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата; на уровне общего

среднего образования – для 47 детей. Из них: по программе для детей с интеллектуальной недостаточностью – 29 детей, по программе для детей с ТНР – 5 детей, по программе для детей с трудностями в обучении – 9 детей, по учебному плану для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата – 4 ребёнка.

Формирование и развитие способности к профессиональному самоопределению у обучающихся с ОПФР является также одной из основных задач. В городе Витебске в учреждениях образования налажено непрерывное обучение и воспитание. После завершения обучения по специальным программа на уровне общего среднего образования большинство детей поступают в учреждения профессионально-технического образования, средне-специальные учреждения образования, а также в высшие учебные заведения г. Витебска, области, Республики. В 2016/2017 учебном году продолжили обучение в профессионально-технических колледжах города – 18 выпускников: УО «Витебский государственный профессионально-технический колледж лёгкой промышленности по специальности «Сборщик обуви» – 8 детей (программа 1 отделения вспомогательной школы для детей интеллектуальной недостаточность); УО «Витебский государственный индустриально-строительный колледж» специальность «Обработка древесины» –1 выпускник (программа 1 отделения вспомогательной школы для детей интеллектуальной недостаточность); УО «Витебский государственный профессиональный лицей №5 приборостроения» – 1 выпускник по программе для детей с ТНР; УО «Витебский государственный профессионально-технический колледж сельскохозяйственного производства» –2 выпускника пропрограмме для детей с ТНР; УО «Витебский государственный профессиональный лицей № 2 строителей» – 3 выпускника по программе для детей с ТНР; УО «Витебский государственный политехнический профессиональный лицей» – 2 выпускника по программе для детей с ТНР; УО «Витебский государственный колледж культуры и искусств» –1 выпускник по программе для детей с трудностями в обучении).

Созданная сеть учреждений образования позволяет решить следующие задачи: 1) освоить содержания образовательных программ специального образования лицами с ОПФР; 2) исправить и (или) ослабить имеющиеся у обучающихся физические и (или) психические нарушения; 3) обеспечить социально-психологическую поддержку обучающимся.

Следует отметить, что охват специальным образованием в Витебске равен 99,9% от всего количества нуждающихся.

В свете развития инклюзивного образования, с целью повышения доступности образовательных услуг, продолжается совершенствование безбарьерной среды в учреждениях дошкольного, общего среднего и дополнительного образования. Совершенствуется материально-техническая база: приобретаются современные средства реабилитации, вспомогательные средства и приспособления. Внедряются информационные коммуникационные технологии.

С целью реализации права на участие в культурной жизни, а также на дополнительное образование, дети с ОПФР могут посещать занятия по различным видам творчества: декоративно-прикладное искусство, живопись, бумагопластика при ГУО «Витебский городской центр творчества детей и молодёжи» (3 филиала), а также при учреждениях образования, в которых они обучаются. Педагоги городских центров творчества оказывают также образовательные услуги для детей-инвалидов на дому.

Ежегодно, в летний период, в целях реализации права на здоровье и оздоровление, дети с ОПФР г. Витебска посещают оздоровительные лагеря, образовательно-оздоровительные центры, лагеря при учреждениях общего среднего образования, санаторно-курортные и оздоровительные организации, выезжают на оздоровление за границу. В летний период 2016 года оздоровление прошли 2370 детей с ОПФР:

в лагере при ЦКРОиР 17 детей; в 2 лагерях при специальных учреждениях общего среднего образования 115 детей; в 113 лагерей в учреждениях общего среднего образования 789 детей; в 14 образовательно-оздоровительных центров и оздоровительных лагерях 681 ребёнок; в санаторно-курортных организациях здравоохранения 127 детей; за границей 168 детей; на даче 473 ребёнка

Таким образом, следует, что система специального образования города соответствует современным тенденциям и строится на основе предоставления широких гарантий и возможностей для получения качественного образования каждым ребёнком. Перед нами стоит задача по формированию нового мышления у учащихся, педагогической общественности и общества в целом, что приблизит нас к инклюзивной школе и инклюзивному обществу.

ОСТРОВСКАЯ Д.А., ИВАНЕНКОВА М.Ю.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Детская литература – это литература, специально предназначенная для детей до 14–16 лет и осуществляющая языком художественных образов задачи воспитания и образования детей [2, с. 98].

Сегодня в Республике Беларусь проживает 1852 тысяч детей **(**до 18 лет) их нравственное, интеллектуальное, эстетическое развитие напрямую связано с получаемой ими духовной пищей. Именно детская литература питает ум и воображение ребёнка, является средством духовного развития личности. Вхождение ребёнка в книжную вселенную происходит, в первую очередь с помощью литературы, созданной для детей, поэтому литература, прежде всего, должна быть направлена на нравственное, интеллектуальное, эстетическое развитие, и книга играет здесь огромную роль [1, с. 10].

Наш мир не стоит на месте, постепенно происходят сдвиги в сознании людей, это не может не влиять на ход литературного процесса. Процесс чтение детей и его круг сегодня претерпевает существенные изменения. Главной особенностью является снижение количества читающих.

Детская литература, как и литература вообще, пытается идти в ногу со временем, а значит, обращается к новым темам и ищет художественные средства для отображения меняющейся действительности, привлечения аудитории, так формируются новые тенденции. В то же время современная литература для детей продолжает развиваться в том направлении, которое оформлялось на протяжении XX в., а современные детские писатели опираются на достижения своих предшественников.

Главным открытием детской литературы XX в. стало изображение внутренней жизни ребёнка во всей её сложности и полноте. На протяжении всего столетия утверждалось представление о ребёнке как о полноценной самостоятельной личности, мыслящей, чувствующей, оценивающей окружающий мир. Для современных авторов такое понимание личности маленького человека становится точкой отсчёта и не требует доказательств, поэтому психологизм становится уже не новаторской, а неотъемлемой чертой детской литературы. Дидактическое начало при этом ослаблено, разговор с читателем идёт на равных. В последние годы наметилась тенденция к равенству ролей: дети и взрослые в книгах чаще всего выступают заодно, стремясь понять друг друга, не изменить, а принять такими, как есть. Они вместе решают непростые вопросы и преодолевают трудности, вместе постигают мир и самих себя. Можно сказать, что у нас начала появляться социально значимая литература для де-

тей, например, Мони Нильсон с книгами «Цацики идет в школу « и «Цацики и его семья». Дети и родители читают эти книги, и нам бы хотелось, чтобы в библиотеке происходил обмен мнениями о прочитанном, с этой целью возможна организация встреч, форумов, на которых все, независимо от возраста, смогут высказаться.

Как и многие поколения детских писателей, современные авторы опираются и на фольклорные традиции. По-прежнему одним из популярнейших жанров детской литературы остаётся литературная сказка, в которой обыгрываются фольклорные сюжеты и образы. Главными героями детских книг по-прежнему остаются дети.Ребёнок, как самостоятельная личность, мыслящая, чувствующая, способная оценивать окружающий мир, и теперь является героем многих современных авторов. Детские стихи, рассказы и сказки в основном легко читаются и понятны самым маленьким читателям. В основе таких произведений, как и раньше, лежит фольклор [1, с. 89].

Герои, созданные народом, продолжают жить в современных произведениях. Также в современной детской литературе очень широко описаны взаимоотношения между сверстниками и взрослыми. Это особенно приветствуется в современных условиях, когда быстрый темп жизни не всегда предоставляет возможность взрослым для общения с детьми. Такие жанры, как детская фантастика, фэнтези и детский детектив в современной детской литературе стали наиболее читаемыми среди подростков и дали ответ на вопрос критиков, что читать.

В последнее время общество уделяет много внимания проблеме вторжения взрослого мира в пространство детской книги. Тенденцией современной детской литературы стал поиск гармонии в этом вопросе. С одной стороны – детский мир должен, как сообщающийся сосуд, ощущать явления взрослой жизни, с другой – ни в коем случае нельзя заливать его потоком сугубо взрослых интересов. Приобщение детей к взрослому миру должно происходить постепенно, как бы родители не хотели продлить детство своего ребёнка, огораживая его от жестокости жизни, рано или поздно ребёнку все равно придётся окунуться в эту среду, и лучше делать это постепенно, нежели методом резкого скачка. И здесь незаменима книга. Через неё можно начинать готовить почву для дальнейшего воспитания ребёнка.

Изменения в жизни общества, произошедшие в последнее десятилетие, в значительной мере изменили и ситуацию в литературе. 90-е гг. XX в. стали кризисными и для литературы вообще, и для детской литературы в частности. Значительно упал тиражи книг для детей, закрылась часть детских журналов, опустели детские библиотеки. В последние несколько лет ситуация меняется. Возродились детские периодические издания («Мурзилка», «Весёлые картинки»), появились новые газеты и журналы для детей («Незнайка», «Жили-были», «Свирелька», «Весёлые уроки»), переиздаются произведения, ставшие классикой детского чтения (сказки К.И. Чуковского, стихи С.Я. Маршака и др.). Кроме того, возрождается традиция литературных конкурсов, открывающих всё новые имена авторов, пишущих для детей. Однако, как в детской, так и во взрослой литературе роль русской классики постепенно падает. Помимо воспитательной функции чтение имеет очень важную функцию для детей – развлекательную. Дети перестают читать классиков, отдавая предпочтение часто менее качественным печатным изданиям, падает культура чтения, читательский уровень. Этому способствуют разные факторы, в том числе и развитие новых информационных технологий, революция в телекоммуникациях. Снижение интереса к чтению не могло не повлиять на литературный процесс, и одной из тенденций развития детской литературы в наше время становится преобладание занимательности над всеми другими достоинствами произведения. Не случайно столь широкое распространение получают такие жанры, как детективы и триллеры, фэнтези. Стремясь привлечь внимание читателя, авторы порой использу-

ют самые разные средства, в том числе совсем не детские. Однако существуют и примеры удачного сочетания занимательности и художественных достоинств, когда писатели ищут новые способы донести до ребёнка представления о вечных ценностях и моральных нормах.

Еще одна тенденция современной детской литературы проявляется в том, что детские поэты всё чаще обращаются к прозе: Тим Собакин, Лев Яковлев, Елена Григорьева, Марина Богородицкая переключились на прозаическое творчество. Поэзия стала не популярна. Исследователи видят корень этой проблемы во времени.

Ещё одна тенденция в современной детской литературе – нехватка детских книг современных авторов. Молодые авторы часто остаются неузнанными, книги не находят своего читателя. Издательствам легче и выгоднее перепечатывать классику, чем провести конкурс, найти хорошего современного автора и платить ему гонорар. В переиздании классики есть много плюсов: нельзя допустить, чтобы лучшие детские книги прошлого и имена талантливых писателей были забыты, но и без открытия новых имён рано или поздно детская литература зайдёт в тупик.

Важной тенденцией является и большая популярность зарубежных книг. Однако они требуют достаточно хорошего качественного перевода. Но иногда для нашей традиционной культуры поток переводной детской литературы оказывается спорным. Авторы порой слишком вольно обращаются с темами, которые в нашем обществе детям подают более деликатно. Перевод требует ничуть не меньшего труда, нежели написание самой книги. Ведь именно от перевода зависит целостность сюжета и передача идеи, которую хотел донести сам автор книги.

Надо отметить еще одну очень важную тенденцию развития современной литературы: среди детских книгпоявляется все больше «книг для всех возрастов», изначально адресованных и детям, и взрослым. Подростковая книга и даже книжка-картинка все чаще входит во взрослое чтение. Рассказы Елены Габовой отличный тому пример.

В последние годы заметно увеличивается количество выпускаемых книг, качество детских книг улучшается. Расширяется тематика, становится привлекательным оформление. Идет насыщение рынка детской литературой, спрос на которую постепенно удовлетворяется. Вместе с тем издание детской книги требует больших по сравнению со многими другими видами литературы затрат, и детские книги дорожают и, к сожалению, оказываются недоступными населению. Возможно, поэтому сегодня дети отдают предпочтение не бумажным источникам, а охотнее читают при помощи компьютеров и планшетов. Заметна в наше времяи такая тенденция: книга набирает большую популярность после экранизации. Благодаря рекламе фильма аудитория узнаёт и о книге. Тенденцией стало и то, что популярность книг возрастает после смерти автора.

Таким образом, ситуация в развитии современной детской литературы представляет собой противоречивое явление, находящееся в процессе становления, и сделать выводы о том, какие тенденции возобладают в будущем, можно будет только спустя некоторое время. К числу основных современных тенденций в детской литературе можно отнести следующие: снижение количества читающих, верность традициям и формирование новых тенденций в литературе, поиск гармонии в разграничении взрослого и детского миров, обращение поэтов к прозе, постепенное падение роли русской классики, большая популярность зарубежных книг, увеличение количества «книг для всех возрастов», улучшение качества детских книг, расширение тематики, привлекательность оформления и др.

Литература развивает способности детей. Именно книги формируют внутренний мир ребёнка, благодаря книгам дети мечтают, фантазируют и изобретают. Миссия детской литературы — осуществить наследование культурного и жизненного

опыта. Традиционновзрослый выступал в детской книге как сильная личность, которая учит и поучает. В наше время детская книга – незаменимое средство общения между поколениями. Без интересных увлекательных книг невозможно себе представить настоящее детства. Однако сегодня проблемы детского чтения, издания книг и периодики для детей и подростков стали еще острей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Минералова, И.Г. Детская литература / И.Г. Минералова. – М.: Просвещение. – 2002. – 253 с.

2. Брокгауз, Ф.А. Детское чтение и детская литература /Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб., 2007. – 298 с.

СНЯТКОВА А.Ю.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: ОТ ИНТЕГРАЦИИ К ИНКЛЮЗИИ

На сегодняшний день одним из основных вопросов развития специального образования в Республике Беларусь является переход от интеграции к инклюзии. В стране создана модель интегрированного обучения, что является значительным достижением по сравнению с ранее существовавшей моделью раздельного образования, когда ребенок с особенностями психофизического развития (ОПФР) не имел никаких шансов обучаться со своими сверстниками в детском саду или школе. Однако стоит отметить, что наряду с огромным количеством плюсов интегрированного образования есть и свои минусы, которые не затрагивают всех сфер деятельности ребёнка с особыми потребностями. Инклюзивное образование, являясь логическим продолжением системы интегрированного образования, предлагает новые, более совершенные и гибкие подходы к организации учебного процесса и взаимодействия с каждым ребенком [1].

Традиция разделения детей на «нормальных» и «аномальных», «обучаемых» и «необучаемых» долгое время существовала не только в нашей стране, но и за рубежом. Изменения начались только лишь в 60–70-х годах XX века. Именно в это время была провозглашена «концепция нормализации», первоначально в скандинавских странах. Согласно этой концепции, любой человек, независимо от типа и тяжести имеющихся у него нарушений развития, имеет право на «воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет». Исходя из данной концепции, каждый ребенок имеет право на участие в формах жизнедеятельности, которые обязательны для любого человека: общении, обучении, профессиональном становлении, досуге. В качестве препятствий выступает среда, не учитывающая особые возможности и потребности, обусловленные диагнозом, то есть отсутствие необходимых условий для обучения [2].

Таким образом, интеграция (лат. integer – целый) в системе образования означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение детей с ОПФР в условиях, максимально приближенных к обычной среде с наименьшими ограничениями[3, с. 45].

Несмотря на сравнительно недавнюю практику в реализации подобных проектов, создано огромное количество разработок в области учебно-методического комплекса, законодательной базы, а также экономической и технологической обеспеченности. В странах Европы и США сформировалось четыре основных направления работы с людьми с ОПФР:

1. Расширение доступа к образованию (wideningparticipation). Данная политика применяется в странах Европы, преимущественно в Великобритании. Её главной целью является расширение образовательных возможностей для людей с ОПФР, этнических меньшинств, а также людей из неблагополучных слоев общества. Данная политика реализуется путем различных соглашений и финансового стимулирования учебных заведений, принимающих участие в подобных проектах.

2. Мэйнстриминг (mainstreaming). В данном контексте рассматривается непосредственное взаимодействие инвалидов и обычных людей преимущественно в рамках досуговой деятельности.

3. Интеграция (integration), предполагает непосредственное включение всех детей в образовательный процесс с учетом их личностных, физических и психологических особенностей.

4. Инклюзия (inclusion), является таким видом образовательной деятельности, когда люди с различными ограничениями и потребностями могут обучаться наравне с людьми, не имеющими никаких отклонений. Таким образом, инклюзивное образование исключает любую дискриминацию и делает процесс обучения доступным для всех. Достигается это путем сравнительная педагогика модернизации школ, в первую очередь перепланировки учебных классов, а также разработки новой учебной программы [4, с. 221].

Об инклюзии стали задумываться достаточно давно. К первым попыткам создания именно инклюзивного общества можно отнести появление кэмпхиллского сообщества (К. Кёнигом) в 1940 году близ Абердина (Шотландия), целью которого, было воспитание детей в соответствии с их потенциальными возможностями. К. Кёниг утверждал, что жизнь вместе с «инвалидизированными» людьми полезна «нормальным» людям, помогает им развивать коммуникативные навыки и преодолевать эгоизм.

В отечественной педагогике, одним из первых Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь [5].

Новый термин «инклюзия» был введен в обиход в 1994 году при принятии Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). В общественном сознании стало укрепляться мнение об инклюзии как наиболее прогрессивной (по сравнению с интеграцией) идее, позволяющей любому ребенку независимо от типа и степени выраженности нарушения обучаться вместе со своими нормативно развивающимися сверстниками.

Основными положениями Саламанской декларации можно выделить следующие:

1. Каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний.

2. Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности.

3. Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей.

4. Лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах. Обычные школы должны создать им усло-

вия на основе педагогических методов, ориентированных, прежде всего, на детей с целью удовлетворения этих потребностей.

5. Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.

Таким образом, принято считать, что именно положения Саламанской декларации положили начало развитию инклюзивного образования и именно с 1994 года начинается переход от интеграции к инклюзии [2].

Инклюзивное образование рассматривается как закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все дети могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними; как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями [3, с. 60].

Инклюзия – это реформирование учебных заведений и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. Н.Н. Малофеев расширяет этот термин, указывая, что инклюзия обеспечивается лишь при условии отсутствия в учебном заведении физических, психологических или иных барьеров, и условии наличия компетентных педагогов, соответствующего методического и технического оснащения [3, с. 124].

Из выше сказанного следует заключение о том, что интеграция и инклюзия, не смотря на видимые различия (таблица), схожие понятия, которые дополняют друг друга. А.Н. Коноплева отмечает, что не следует рассматривать интеграцию и инклюзию в противопоставлении и строгой дифференциации. Инклюзивный подход предполагает более широкий круг действий и инициатив. По её мнению, концепция интеграции отражает создание специальных условий для детей с особенностями развития в рамках существующей системы образования. Концепцией же включения предполагается создание школы для всех учащихся в соответствии с потребностями всех и каждого и создание обществом возможностей для наиболее полной реализации ими своих потребностей» [1].

Таблица – **Сравнение инклюзивного и интегрированного образования**

Интеграция	**Инклюзия**
Внимание направлено на проблемы «особых детей»	Внимание направлено на всех детей детского сада, школы
Изменение ребёнка с проблемами, адаптация его к предлагаемым условиям	Изменение условий образовательной системы детского сада, школы, с учётом образовательных потребностей
Преимущество от этого процесса получают только дети с особыми потребностями	Преимущество получают все дети
Организуют образовательный процесс специалисты и специально подготовленный педагоги	Образовательный процесс состоится с помощью творческой командной работы всех его участников: детей, родителей, педагогов, специалистов
Образовательный процесс предполагает использование специальных методов обучения и коррекции для детей с ОПФР	Качественное обучение и воспитание всех детей
Ассимиляция детей с ОПФР под условия	Трансформация социальных условий, вклю-

социальной системы	чающих всех участников социальной системы

Однако в Республике Беларусь инклюзивная образовательная практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и неустойчива. Это обусловлено тем, что система инклюзивного образования находится на стадии формирования. Все усилия по реализации идей инклюзивного образования подкреплены нормативно-правовой базой, закрепляющей права и обязанности участников образовательного процесса. Базой послужили такие нормативно-правовые документы как: Конституция Республики Беларусь; Законы Республики Беларусь: «О правах ребёнка»; «Об образовании»; «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»; «Об общем среднем образовании»; «О языках в Республике Беларусь»; Декрет Президента РБ от 24.11.2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»; Декрет Президента РБ от 17 июля 2008 № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования»; Кодекс об образовании Республики Беларусь.

На сегодняшний день существуют нормативно-правовые документы, по которым осуществляется инклюзивное образование: Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (Приказ от 22.07.2015 № 608 Министерства образования Республики Беларусь); Подписание Республикой Беларусь Конвенции о правах инвалидов (Указ Президента Республики Беларусь 24 сентября 2015 г. № 401, подписание 28.09.2015); План мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, утвержденным Министром образования Республики Беларусь 29.01.2016 г.; Принятие решения о ратификации Конвенции о правах инвалидов Палатой представителей (03.10.2016), одобрена ратификация Членами Совета Республики (06.06.2016); Закон Республики Беларусь о ратификации Конвенции о правах инвалидов (№ 424-З, 18.10.2016); Разработка и согласование Национального плана реализации Конвенции ООН «О правах инвалидов» (ведется работа) [6].

Таким образом, развитие инклюзивного образования в обществе не представляет собой лишь отраслевую образовательную задачу, реализуемую в области образования. Процесс совершенствования системы инклюзивного образования должен развиваться как приоритетное направление в государственной социальной политики и возможен только при межотраслевом взаимодействии (медицинская сфера, сфера труда, учреждений образований), взаимосвязи всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коноплева, А.Н. Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь / А.Н. Коноплева // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: материалы регионального семинара. – Минск, 2007.

2. Володина, И. Инклюзия и интеграция в образовании / И. Володина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.komarovskiy.net/inklyuziya-i-integraciya-v-obrazovanii.html – Дата доступа: 01.08.2017

3. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарёва. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014. – 372 с.

4. Курмышева, Л.К. Инклюзивное образование: зарубежный опыт / Л.К. Курмышева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С.221-224

5. Денисенко, Л.И. Инклюзивное образование/ Л.И. Денисенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/blog/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/all/2013/06/04/inklyuzivnoe-obrazovanie.html – Дата доступа: 01.08.2017.

6. Змушко, А.М. Образовательная политика Республики Беларусь в области инклюзивного образования / А.М. Змушко // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 45–50.

ФЁДОРОВА М.Г.
Витебск, Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В последние годы во многих странах мира идет обсуждение мер, касающихся преобразования и совершенствования образовательной системы. Система образования нашей страны также проходит новый этап своего развития – этап перехода к инклюзивному образованию и его внедрению вучреждения образования. С этой целью разработана Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, в которой определены приоритетные направления преобразований и механизмы осуществления инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития, а также план мероприятий по ее реализации.

Инклюзивное образование предусматривает включение в процесс обучения всех детей и подростков с учетом их образовательных потребностей, в том числе детей с особенностями психофизического развития. Это процесс увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы. Инклюзия подразумевает оптимальную организацию взаимодействия всех участников образовательного процесса: коллектива школы, педагогов, учащихся и их родителей. Самое важное при таком сотрудничестве – это включение ученика в сам процесс обучения с постановкой для него адекватных целей, ликвидация различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала. Инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил, внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников с их личными особенностями и потребностями.

В современной образовательной политике Соединенных Штатов Америки и Европы развиваются несколько подходов, близких к инклюзии, в том числе: расширение доступа к образованию(wideningparticipation), интеграция(integration), мейнстриминг(mainstreaming) [1] (программы совместных занятий и проведение досуга детей-инвалидов и обычных детей для повышения мотивации и развития толерантности). Изучая опыт работы в учреждениях образования США, необходимо отметить их деятельность с использованием системы SMART, критерии которой разработаны Питером Друкером. Согласно им, цель должна быть конкретной, измеримой, достижимой, совпадать с другими задачами и быть важной, иметь временные рамки. Вдумчивый подход к данному опыту позволит выстроить систему для достижения успеха. В нашем случае – систему развития инклюзивного образования в Витебской области.

Основными звеньями успешной школы в США определены пять составляющих: административное руководство, многоуровневая система поддержки, интегрированная образовательная система, взаимодействие семьи и общества, инклюзивная стратегия.

Инклюзивный подход в образовании в нашей стране предполагает: уважение, понимание и обеспечение разнообразия (деятельность системы образования, школы и учителя отвечают индивидуальным потребностям и ожиданиям учащихся), а такжеобеспечение реального равного доступа к учреждениям общего среднего

образования всем без исключения учащимся. Конечная цель инклюзивного образования – демократизировать образовательную среду и создать возможности для качественного образования и социализации всех без исключения детей [2].

В нашей стране продолжается эксперимент по внедрению модели инклюзивного образования, проходит процесс реорганизации высших учебных заведений по подготовке современного педагога с формированием у него определенных профессиональных компетенций для работы в современном инклюзивном учреждении образования.

Говоря о современной школе, мы чаще используем выражение «адаптивная система образования», способная помочь ученику достичь оптимального уровня своего развития в соответствии с его индивидуальными возможностями и способностями, природными задатками. Принципы и проблемы построения модели адаптивной школы были изложены еще Н. Капустиным, Е.А. Ямбургом.

Система школьного образования в нашей стране нуждается в новых подходах к ее функционированию. Прежде всего, инклюзивное образование определяет новые «иные» условия профессиональной деятельности педагога [3];создание образовательного пространства, обеспечивающего доступность, приспособление учреждения образования к разнообразию особенностей и специфике образовательных потребностей каждого учащегося; модификацию учебников и адаптацию учебного материала, роль и формирование активной позиции родителей. Говоря об инклюзивном образовании детей с особенностями психофизического развития, нужно понимать степень ответственности перед ребенком с особыми образовательными потребностями. Проявление толерантного отношения и готовности включения ребенка с особенностями психофизического развития в социум школы, еще не свидетельствует о качестве предоставляемых услуг и улучшении его жизнедеятельности. Под созданием адекватной адаптивной образовательной среды потребностям ребенка с особенностями психофизического развития, понимается психологическая, педагогическая, физическая,и социальная составляющая. Школа, имеющая такую среду, способна вывести ребенка на более высокий потенциально возможный уровень развития.

Инклюзивное образование детей с особенностями психофизического развития в инклюзивной школе предполагает взаимодействие родителей и команды специалистов по развитию и сопровождению учащегося с особыми образовательными потребностями, наличие индивидуального учебного плана на учащегося, определение и создание специальных условий с учетом потребностей ребенка, его психолого-педагогическое сопровождение. Для учащихся со значительной потребностью в поддержке возможно составление индивидуальной программы и планирования. Индивидуальное планирование предполагает как планирование по освоению базовых (академических) знаний и навыков, так и планирование поведения, участия в мероприятиях, коммуникации со сверстниками и взрослыми.

Политика и процедура включения в образовательную среду ребенка с ограниченными возможностями в США определена законодательством каждого штата с учетом государственной политики в сфере образования. Инклюзивное образование предполагает: 1) посещение школы, занятий, внеклассных мероприятий: участие в качестве равноправного ученика школы; 2) наличие позитивных социальных отношений, использование соответствующего поведения, передача идей; ощущение, что тебя ценят; 3) обучение: математике, чтению, другим учебным предметам. Составляющим успеха развития учащегося с особенностями психофизического развития считается метод обучения при участии сверстников. Считается, что включение их в обычные занятия позволит в будущем найти работу

и добиться независимого положения в обществе, поскольку учащиеся, включенные в обычный учебный процесс, становятся более социально компетентными, у них появляется больше друзей, развиваются академические навыки.

Многоуровневая система вмешательства и поддержки учащегося с особенностями психофизического развития в инклюзивной школе должна быть построена на конкретных целях, в основе которых – принцип универсального подхода к обучению, предполагающий:

дифференцированный подход к учащимся с учетом их культуры ценностей и интересов,

проведение мониторинга обученности на начало и конец учебного года,

вмешательства специалистов для нивелировки недостатка навыков,

модификацию программы для учащихся с инвалидностью.

В инклюзивной школе все учащиеся имеют равные возможности, все учащиеся мечтают об успешном будущем.

Инклюзивная школа – это школа диалога культур, школа культуры выбора, школа культуры понимания, школа самоактуализации, школа коммуникативной культуры, школа профессиональной культуры, школа творчества, школа гражданской и социальной ответственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пугачев, А.С. Инклюзивное образование / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377.

2. Ресурсные материалы по вопросам инклюзивного образования и образования для устойчивого развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Resource_materials_on_IE_and_ESD.pdf. – Дата доступа: 20.08.2016.

3. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. – Мозырь: Белый Ветер, 2015. – 136 с.

ЧОБОТ Ж.П.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПУТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Каждая эпоха рождает свой взгляд на воспитание. Сегодня общество переживает период переоценки ценностей. Напряженные социальные отношения, противоречивый информационный процесс, повышенные культурные требования к человеку – все это ставит ребенка в тяжелое положение. Поэтому особое внимание уделяется проблеме «социальной ситуации развития» ребенка, что обусловлено и проблемами освоения социального опыта детьми с особенностями психофизического развития.

Социализация – это процесс и результат усвоения человеком общественно-исторического опыта, становление его как общественного существа. Нередко под социализацией понимают осознанную адаптацию ребенка к окружающей действительности, а также постепенное включение в систему общественных и производственных отношений. Социализация представляет собой двусторонний процесс, который должен носить опережающий характер. Еще в 20-х годах В.П. Кащенко отмечал, что установка врача и педагога должна быть ориентирована на потенциальную социально-психологическую полноценность формируемой личности, что коррекция недостатков личности в процессе ее становления – проблема большой социальной значимости.

Стандарты социализации систематически пересматриваются и обновляются во всем мире. Они строятся на освоении 7 основных социальных ролей: член семьи, друг, член социальной группы и своего «Я», потребитель, производитель и гражданин. В современном контексте теория воспитания рассматривается как процесс формирования социальных ролей.

За последние годы накоплен достаточно большой инновационный опыт воспитания и реабилитации детей с особенностями психофизического развития, опирающийся на новую стратегию отношения к детям-инвалидам. Суть этой стратегии в том, что любой ребенок с особенностями в развитии не должен быть социальным инвалидом и потенциальным балластом для окружающих и государства в целом – он должен стать оптимально развитой личностью, способной к адекватному вхождению в общественную среду на каждом этапе возрастного становления [1].

В современных условиях теоретическую основу разработок направлений воспитательной работы составляет ряд научных концепций:

– посредством образования (воспитания) можно создать условия для развития и коррекции ребенка независимо от его стартовых возможностей, т.е. от степени выраженности дефекта;

– воспитатель может создать условия (специально конструируемую «деятельность развития») ребенку с особенностями психофизического развития, которые обеспечат ему формирование успешного жизненного пути, т.е. именно воспитатель создает ситуацию, в которой формируются или не формируются основные механизмы регуляции поведения;

– нормальное развитие ребенка с особенностями психофизического развития рассматриваются нами как процесс, направленный на то, чтобы человек состоялся, на развитие его личности, т.е. речь идёт о саморазвитии как фундаментальной способности человека становится субъектом собственной жизни, как обязательной составляющей полноценного формирования личности ребенка;

– обязательным условием успешного развития является тесный, здоровый, эмоциональный контакт ребенка со взрослым [4].

Эти позиции в методике специального образования выбраны в качестве ориентиров при отборе содержания воспитания, определении подходов к планированию, разработке конспектов занятий.

Существующие традиционные подходы к организации воспитательного процесса рассматривают его как специально организуемую деятельность по ознакомлению, усвоению и закреплению общепринятых норм поведения. Воспитание нередко сводится к обработке тех форм и моделей поведения, которые, с точки зрения взрослого, правильны и необходимы.

Сегодня наиболее оправданным является такой подход к организации воспитательной работы, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества. Сегодня уже мало воспитывать традиционные ценностные отношения. Воспитанник должен сам на их основе формировать свою жизненную позицию, быть способным на разумный выбор, выработку самостоятельных идей. Речь идёт о личности, способной на управление своим поведением с опорой на существующие стандарты, нормы и законы общества [2].

С учетом такого подхода определяется ряд общих положений, которые могут быть основой организации воспитательной работы в условиях специального учреждения. Среди них наиболее актуальными является понятие о «социализации» как процессе вхождения ребенка в социальную среду, усвоения им социального опыта, освоение и приобретение системы социальных связей. Ориентируясь на положение

Л.С. Выготского о том, что «ребенок усваивает только тот опыт, который был им воспринят», в процессе социализации можно выделить два аспекта:

– усвоение ребенком социального опыта, форм, способов, моделей поведения;

– воспроизведение системы социальных связей, форм, моделей поведения а активной деятельности ребенка в социальной среде (Андреева Г.М., 1996).

Ориентируясь на идею Л.С. Выготского о связи между развитием и деятельностью, особенно в отношении психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на свет дважды – первый раз как деятельность коллектива, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка», следует рассматривать социальную ситуацию развития как условие развития новой ведущей деятельности, обеспечивающей социальную реабилитацию детей с особенностями психофизического развития.

Наиболее эффективной является деятельность, вовлекающая детей во взаимодействие с окружающим миром и формирующая у него систему ценностных отношений. Важен момент включения ребенка в разные виды деятельности, так как тогда в работу вовлекаются различные анализаторы, разные стороны личности и разным становится выявление сохранных сторон, на которые и должен опираться педагог в своём общении с ребенком. Именно опора на сохранные анализаторы позволяет вовлечь ребенка в активную деятельность, через которую педагог постепенно будет превращать индивида из субъекта потребляющего в субъект производящий. Отсутствие производительной деятельности неблагоприятно сказывается на становлении личности. Они привыкают к мысли о том, сто им все должны. А если начинать такую работу с первых лет, то именно это направление станет мощным преобразующим началом в коррекции дефекта. Такой ребенок будет востребован, а не просто рассматриваться как объект педагогического воздействия, который нужно натренировать на определенные модели поведения.

В общеобразовательной школе очень актуален тезис «саморазвитие» личности, самопознания, когда речь идет о воспитании как о процессе. Применительно к специальным учреждениям образования этот тезис несколько модифицируется, т.к. невозможно требовать от ребенка с особенностями психофизического развития адекватного саморазвития. Но и сводить воспитания к усвоению готовых форм поведения и их отработки методом многократных повторений тоже недопустимо. Необходима профессиональная ориентировка педагога:

– знать мотивы и ведущие виды деятельности каждой возрастной группы;

– учитывать особенности характера и недостатки ребенка;

– знать структуру дефекта, механизмы его возникновения, влияющие на формирование личности ребенка;

– постоянно наблюдать, отслеживать динамику, изменение, устранение и нейтрализацию его недостатков, возможностей и способностей.

Для стимуляции деятельности детей необходимо создание коррекционно-развивающей среды по направлениям:

– создание системы позитивно действующих факторов: оформление школы, участка, столовой и пр. с меняющимся дизайном; включение и приобщение детей к этой деятельности; создание информационной службы, постоянно освещающей успехи каждого и группы в целом, видеотеки и т.п. Средовое влияние, обеспеченное предметно-пространственным, поведенческим, событийным культурным отражением, становится коррекционным фактором, способствующим формированию сущности личности;

– разработка разновариантных моделей коррекционно-развивающих занятий, бесед, экскурсий и создание из них научно-методической базы;

– организация досуговой деятельности, ориентированной на коррекцию недостатков развития и формирование механизмов компенсации (игротерапия, оригами, арттерапия и т.п.);

– создание психолого-педагогического обоснования работы каждого педагога с учетом личностных особенностей, его склонностей и способностей. Дети очень чутко реагируют на то, что любит педагог и умеет, и готовы принять, освоить этот социальный опыт [3].

Воспитание детей с особенностями психофизического развития – это многофакторный, комплексный процесс, предполагающий социальное включение детей в современное общество.Сегодня такой подход к организации воспитательной работы является наиболее оправданным, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка с особенностями психофизического развития своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варёнова. – Минск: ООО «Аскар», 2003. – 246 с.

2. Малахова, Л.И. Воспитание в современной школе / Л.И. Малахова. – М.: Изд-во, 1999. – 256 с.

3. Организация и планирование воспитательной работы в специальной школе, детском доме: пособие для воспитателей и учителей. – М.: АРКТИ, 2008. – 312 с.

4. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Нитюков, А.П. Савченко. – М.: Академия, 2001. – 236 с.

ШЕЛЕШКОВА Т.А., ДУДАРЕВА И.М.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ КАК ПРЕДИКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Самоактуализация мотивационной сферы – одно из ключевых направлений в современной педагогике и психологии, теории и практике физического воспитания. В ней содержится ряд прогностических параметров, определяющих так называемые «побудители» модальности, «точки роста», предикторы мотивационных потребностей личности. Речь идёт о целой совокупности показателей, оказывающих влияние на формирование индивидуальной траектории профессионального развития. К их числу, как пишет российский исследователь Д.С. Семёнов, «могут быть отнесены: Я-концепция, смысложизненные ориентации, жизнестойкость, толерантность к неопределённости, уровень притязаний, субъектная активность, коммуникативность, оптимизм, эмоциональная увлечённость, целеполагание, мотивация, устойчивость интересов, твёрдость характера, самоконтроль, креативность, стремление к данной деятельности и ряд других переменных. Эти и другие психологические факторы являются фундаментом развития потенциальных возможностей человека и его карьерного роста» [1].

Важнейшей стороной проецирования и моделирования перспективного развития будущего специалиста является его мотивация к самосовершенствованию. Поэтому целью исследования стал анализ и обобщение передового опыта работы кафедры физического воспитания ВГУ имени П.М. Машерова по формированию у студентов устойчивой мотивации к укреплению здоровья и потребности в физическом самосовершенствовании. Базой исследования был выбран педагогический фа-

культет университета. Женский контингент здесь является преобладающим. С учётом гендерного состава обучающихся эксперимент проводился на протяжении 2015–2017 гг. Студенты младших курсов занимались по типовой программе физического воспитания, а студенты 3 и 4 курсов – по экспериментальной учебной программе, в которую были включены и занятия по инновационному комплексу классической аэробики. Причём как до, так и после эксперимента во всех академических группах было проведено тестирование уровня развития физических качеств. Тестовый контроль подтвердил сформулированную нами гипотезу о том, что у студентов, занимающихся классической аэробикой и шейпингом, показатели физической подготовки и уровень мотивационной сферы оказались значительно выше в сравнении со студентами, работавшими по типовой учебной программе. Проводя анкетирование студентов 1–4 курсов, мы выяснили, что ежегодно от 55 до 70% первокурсников желают посещать занятия по физической культуре, но ещё не имеют чёткого представления, чем они хотят заниматься. В то же время нами зафиксировано, что к 4-му курсу число студентов, увлечённых физической культурой, значительно возрастает. Здесь, как правило, 80–90% респондентов конкретно формулируют свою цель – улучшение фигуры и укрепление здоровья.

Самоактуализация – это стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. В психологии и педагогике гуманистического направления утверждается, что только с помощью самоактуализации человек способен реализовать себя и обрести смысл своего существования. Потребность в самоактуализации выступает высшей человеческой потребностью, главным мотивационным фактором. Поэтому как сама мотивация, так и динамика её формирования и развития органически вписываются в процессы самоактуализации личности и предикторы её индивидуального развития.

Мотивация – это процесс, и он включает в себя совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности. Сюда относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы и др. Процесс мотивации очень сложен и неоднозначен. Существует большое количество различных теорий мотивации, пытающихся дать объяснение этому явлению. Все они могут быть разбиты на две большие группы. Первую группу составляют теории, концентрирующиеся на выявлении и анализе содержания факторов мотивации, вторую – теории процесса мотивации, которые акцентируют внимание на динамике взаимодействия различных мотивов; на том, как инициируется и направляется поведение человека

Мотивация, рассматриваемая как процесс, теоретически может быть представлена в виде целого ряда следующих одна за другой стадий. Естественно, такое рассмотрение процесса носит достаточно условный характер, так как в реальной жизни нет столь четкого разграничения стадий и нет обособленных процессов мотивации. Однако для уяснения того, как разворачивается процесс мотивации, какова его логика и составные части, может быть приемлема и полезна ниже приводимая последовательность стадий этого процесса. Первая стадия – возникновение потребностей и их, условно говоря, «распознавание». Сама потребность первоначально проявляется в виде того, что человек начинает ощущать, что ему чего-то не хватает. Проявляется она в конкретное время и начинает как бы “требовать” от человека, чтобы он нашел возможность и предпринял какие- то шаги для ее удовлетворения либо устранения. Вторая стадия – формулирование или так называемое «конституирование» потребности, которая обретает чёткие контуры и границы. Третья стадия - поиск путей удовлетворения либо устранения потребности. Раз потребность возникла и создает проблемы для человека, то он начинает искать возможности их решения. Возникает необходимость что-то сделать, что-то предпринять. Четвёртая стадия -

определение целей (направления) действия. Человек фиксирует, что и какими средствами он должен делать, чего добиться, что получить для того, чтобы удовлетворить возникшую потребность. Пятая стадия – осуществление действия. На этой стадии человек затрачивает усилия для того, чтобы осуществить определённые действия, которые в конечном счете должны предоставить ему возможность получения чего-то, чтобы удовлетворить потребность. Так как процесс работы оказывает обратное влияние на мотивацию, то на этой стадии может происходить корректировка целей. Шестая стадия – получение «вознаграждения» за осуществление действия. Проделав определенную работу, человек либо непосредственно получает то, что он может использовать для удовлетворения потребности, либо то, что он может обменять на желаемый для него объект. На данной стадии выясняется то, насколько выполнение действий дало желаемый результат. В зависимости от этого происходит либо ослабление, либо сохранение, либо же усиление мотивации к действию. И, наконец, седьмая стадия – превращение потребности в устойчивую мотивацию к действию и формирование на этой основе новых потребностей.

Знание логики процесса мотивации ещё не означает возможности управления этим процессом. Можно указать на несколько факторов, которые усложняют и делают неясным процесс практического развертывания мотивации. Важным фактором здесь является так называемая «неочевидность» мотивов. Можно предполагать, догадываться по поводу того, какие мотивы действуют, но в явном виде их “вычленить” не всегда возможно. Отметим также и саму изменчивость мотивационного процесса. Даже при самом глубоком знании мотивационной структуры человека, мотивов его действия могут возникать непредвиденные изменения в поведении человека и непредвиденная реакция с его стороны на мотивирующие воздействия. Кроме того, различие мотивационных структур личности, разная степень влияния одинаковых мотивов на различных людей, различная степень зависимости действия одних мотивов от других и т.д. – ещё один фактор, делающий мотивационный процесс каждого конкретного человека уникальным и не полностью предсказуемым. Поэтому, представляется, что у студента в практическом плане необходимо сформировать динамику нарастания мотивационных потребностей. Исходным здесь будет состояние «первоначальных мотиваций», т.е. положительных исходных импульсов, осознанных ценностных ориентаций, понимание того, что хорошее физическое самочувствие, уверенность в себе, возникновение ощущения удовольствия от физических упражнений – одно из проявлений успешности человека. В итоге студент должен уяснить, что смысл его деятельности заключается не только в получении конкретного результата.

Результативный компонент мотивации безусловно важен, но не менее привлекательной может стать и сама физическая деятельность, которую можно рассматривать как самонастраивающуюся и самовоспроизводящуюся систему последующих мотиваций. Человеку ведь может нравиться сам процесс выполнения деятельности, например, проявление физической активности. Когда субъекта побуждает сам процесс деятельности, а не только её результат, то это свидетельствует о наличии процессуального компонента мотивации. Вот почему есть все основания утверждать, что при выполнении физических упражнений процессуальный и результативный компоненты мотивации тесно связаны друг с другом. Более того, вся деятельность человека в этом случае становится многоплановой и, как говорят, «полимотивированной». Речь при этом идёт о взаимодействии потенциальных и актуальных (действующих) мотивов, иерархии самих мотивов, мотивационной перестройке, и т.д. А это уже новый уровень развития и рассмотрения мотивационной сферы, который требует отдельного изучения.

Таким образом, реализация личностного практико-ориентированного подхода должна осуществляться путём привлечения обучающихся к разработке программ

коррекции «для себя» с учётом своих интересов и запросов. Тем самым это способствует самоактуализации готовности личности к занятиям физическими упражнениями и осознаниию поставленных целей и путей их достижения. Кроме того, в процессе такой работы возникает потребность в получении необходимых для этого знаний, что способствует саморазвитию и формированию необходимых умений и навыков. В этом плане самоактуализацию мотивационных потребностей можно рассматривать как важнейший предиктор развития личности студента. Когда человека побуждает сам процесс деятельности, а не только её результат, и формируется процессуальный компонент самомотивации. Поэтому есть все основания утверждать, что при выполнении физических упражнений процессуальный и результативный компоненты мотивации тесно связаны друг с другом. Более того, теперь вся деятельность человека становится многоплановой, полимотивированной и прогнозируемой. Здесь обеспечивается взаимодействие потенциальных и актуальных мотивов, выстраивается их иерархия и, в конечном счёте, происходит позитивная мотивационная перестройка личности и обогащение её внутреннего мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семёнов, Д.С. Психологические предикторы прогнозирования профессиональной деятельности / Д.С. Семёнов // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2, ч. 19. – С. 4333 – 4335.

Секция 4
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БАШКОВА Л.Н.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И БАЗОВОЙ ШКОЛОЙ

В качестве одного из важнейших результатов образования выделяется здоровье обучающихся, его сохранение и укрепление становится приоритетным направлением деятельности учреждений образования.

Современный этап развития общеобразовательной школы характеризуется изменениями, неизбежно затрагивающими содержание образования, что требует включения в процесс обучения и воспитания не только технологических новшеств, но и внесение изменений в организацию всего образовательного процесса. В этой связи культурологический подход обладает огромным потенциалом в развитии и формировании здоровьесберегающих компетенций личности [1, с. 87]. Культура здоровья обучающихся обеспечивает полноценное развитие и реализацию возможностей каждого, способствует их социализации и является необходимым условием воспитания всесторонне развитой личности [2, с. 34].

Проводимые медико-педагогические исследования показали, что в формировании культуры здоровья необходимым условием является соблюдение принципа преемственности в начальной и базовой школе, так как эти возрастные периоды являются определяющими для формирования устойчивых свойств личности, способствующих становлению мировоззрения и отношению к окружающей действительности, в том числе к своему здоровью и здоровью окружающих [3, с. 65]. Реализация преемственности в формировании культуры здоровья обучающихся определяет необходимость разработки специальной педагогической технологии, направленной на сохранение и укрепление здоровья младших школьников и младших подростков.

По мнению Б.Г. Ананьева, преемственность характеризуется не только взаимосвязью знаний в содержании и методах обучения, которые даны учителю в программах, учебниках и методических руководствах, но вместе с тем, требует определенной системы работы всего педагогического коллектива школы, такой системы, которая обеспечивала бы взаимосвязь учебной работы учителей на смежных годах обучения [4, с. 26]. Основываясь на данном подходе, преемственность в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы рассматривается нами как общепедагогический принцип, обеспечивающий возможность совершенствования и систематизации знаний и умений учащихся в вопросах сохранения и укрепления здоровья, а также развитие личностной позиции, направленной на укрепление и сохранение своего здоровья и здоровья окружающих [5, с. 24].

Разработанная технология позволяет представить процесс реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы как организованную совокупность задач, содержания, форм, методов, этапов

и направлений организации образовательного процесса и базируется на основе ряда *специфических принципов*, выражающих специфические закономерности исследуемого процесса. К ним относятся:

– *принцип динамичности,* проявляющийся в обогащении, развитии, изменении, корректировке используемых форм и методов формирования культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы;

– *принцип комплексности,* проявляющийся в единстве требований, предъявляемых к формированию знаний и умений по сохранению и укреплению здоровья в процессе обучения и воспитания в начальной и базовой школе; во взаимосвязи содержания урочной и внеурочной деятельности учащихся, направленной на сохранение и укрепление здоровья младших школьников и младших подростков в целостности и единстве структурных компонентов культуры здоровья (мотивационно-ценностного, содержательного, деятельностного, личностно-творческого, рефлексивно-оценочного и эмоционально-волевого);

– *принцип целостности*, проявляющийся в связях между содержанием, формами, средствами, методами формирования культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе; в нацеленности образовательного процесса в начальной и базовой школе на конечный результат (целостность сформированности компонентов культуры здоровья учащихся);

– *принцип координации*, выражающийся в согласованности и последовательности действий, направленных на формирование культуры здоровья учащихся, участников образовательного процесса в начальной и базовой школе (учителей начальной и базовой школы, родителей); в четкости представления участниками образовательного процесса цели формирования культуры здоровья, логичности и последовательности этапов, совмещении и согласовании интересов при достижении данной цели; в единстве педагогических действий и взаимодействия педагогов начальной и базовой школы и родителей в формировании культуры здоровья младших школьников и младших подростков;

– *принцип интегративности,* обеспечивающийся активным использованием знаний по сохранению и укреплению здоровья в курсах естественнонаучных, гуманитарных и искусствоведческих дисциплин, изучаемых в начальной и базовой школе, а также в процессе внеклассной воспитательной работы; предполагающий синтез и развитие знаний младших школьников и младших подростков по учебной дисциплине одновременно с расширением знаний о путях и способах сохранения и укрепления здоровья.

Основными *задачами* реализации преемственности в формировании культуры здоровья обучающихсяявляются: создание условий для формирования культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе;разрешение противоречий в содержании, формах, методах, средствах формирования культуры здоровья, возникающих между образовательными этапами начальной и базовой школы;использование единых подходов в оценке сформированности культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе.

Педагогическая практика показала, что наиболее продуктивными урочными формами реализации преемственности в формировании культуры здоровья обучающихся в начальной и базовой школе являются: традиционные уроки, театрализованные уроки, уроки-конференции, уроки-диспуты, уроки-соревнования, уроки-дидактические игры, уроки-деловые игры, уроки-ролевые игры. Формами внеурочной работы с учащимися, направленными на реализацию преемственности в формировании культуры здоровья явились: культурно-массовые мероприятия, коллективные творческие дела, игры, соревнования и т.д.

Основными методами реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся являются: объяснительно-иллюстративные, направленные на

формирование знаний о сохранении и укреплении здоровья; практические, предусматривающие формирование умений по сохранению и укреплению здоровья; исследовательские, определяющие формирование мотивов деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья; личностно-коммуникативные, ориентированные на формирование потребности в сохранении и укреплении здоровья; систематизирующие, направленные на формирование взглядов и убеждений в необходимости сохранения здоровья; социально-деятельностные, влияющие на формирование поступков, направленных на сохранение и укрепление здоровья и привычек заниматься здоровым образом жизни; методы оценки и самооценки, обуславливающие формирование взглядов и убеждений в необходимости сохранения я здоровья; контрольно-диагностические, определяющие формирование поступков, направленных на сохранение здоровья и привычек заниматься здоровым образом жизни. Выбор методов реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся зависит от образовательных, воспитательных и развивающих целей урока, задач изучаемого предмета, особенностей методики преподавания учебного предмета, тематики урока, времени, отведенного на изучение того или иного материала, возрастных особенностей учащихся, уровня подготовленности учащихся, материальной оснащенности учебного заведения, педагогической компетентности учителя, уровня его теоретической и практической подготовленности, личных качеств.

Разработанная технология формирования культуры здоровья обучающихся предполагает поэтапный характер решения основных задач в процессе реализации преемственности между начальной и базовой школой. Выделено пять этапов реализации преемственности в формировании культуры здоровья младших школьников и младших подростков, которые непосредственно связаны с возрастными особенностями и этапами учебной деятельности учащихся в начальной и базовой школе: подготовительный этап, этап интенсивного формирования знаний и умений по сохранению и укреплению здоровья, этап совершенствования знаний и умений по сохранению и укреплению здоровья, этап самостоятельного решения вопросов, связанных с заботой о собственном здоровье и этап самореализации в деятельности по сохранению и укреплению здоровья.

В образовательном процессе начальной и базовой школы реализация преемственности в формировании культуры здоровья учащихся осуществляется в рамках следующих взаимосвязанных направлений: диагностического, учебного, воспитательного, организационного.

Учебное направление реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся включает использование в содержании обучения учебным предметам начальной и базовой школы совместно с инвариантным образовательным компонентом вариативного компонента, представленного в виде творческих ситуационных задач и заданий, в которых раскрывается проблемная ситуация, связанная с вопросами сохранения и укрепления здоровья; с учетом построения организационной структуры уроков на основе содержательного и процессуального аспектов реализации преемственности; с использованием активных методов реализации преемственности в формированиикультуры здоровья младших школьников и младших подростков (моделирование, ролевые игры, учебные дискуссии, решение ситуационных задач).

Воспитательное направление включает реализацию преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в процессе внеучебной деятельности, организуемой на основе взаимодействия между учащимися, учителями и родителями.

Организационное направление заключается в создании соответствующей материально-технической базы школы, способствующей сохранению и укреплению здоровья детей (подбор оптимальной школьной мебели, воздушного, светового ре-

жима), оптимальной организации режима образовательного процесса (организация учебного дня, недели, структурирование учебного расписания и т.д.).

Диагностическое направление реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся включает организацию и проведение педагогической диагностики, позволяющей фиксировать состояние здоровья учащихся и оценить эффективность реализации преемственности на основании анализа сформированности компонентов культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы. Разработанный диагностический инструментарий включал анкеты для самооценки учащимися собственной культуры здоровья и экспертной оценки учителями и родителями культуры здоровья учащихся, а также тестовые задания для учащихся каждого класса.

Эффективность реализации представленной технологии зависит от соблюдения следующих условий в организации образовательного процесса в начальной и базовой школе:

– организация образовательного процесса в школе на основе гуманистических идей сохранения и укрепления здоровья, с учетом индивидуально-личностных характеристик и возрастных анатомо-физиологических особенностей учащихся;

– использование педагогического потенциала системы учебных занятий в начальной и базовой школе в процессе реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся;

– вовлечение учителей и родителей в активную деятельность по реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся.

Таким образом, представленная технология направлена на воспитание у учащихся культуры здоровья, как целостного личностного образования, способствующего сохранению и укреплению здоровья, формированию представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни и ориентирована на преемственность в формировании следующих личностных качеств учащихся:

– образованности личности в вопросах сохранения и укрепления здоровья, включающую развитие знаний по сохранению и укреплению здоровья у младших школьников и младших подростков, а также становление у них системы взглядов и убеждений в необходимости сохранения и укрепления здоровья;

– направленности личности на сохранение и укрепление здоровья, предполагающей становление у младших школьников и младших подростков, устойчивых мотивов и целей, ориентирующих учащихся на сохранение и укрепление здоровья;

– поведения личности, направленного на сохранение и укрепление здоровья, проявляющегося в развитии у младших школьников и младших подростков поступков, направленных на сохранение и укрепление здоровья, выработке привычек заниматься здоровым образом жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розин, В.М. Концепция здоровья / В.М. Розин. – М.: МГМСУ, 2011. – 111 с.

2. Ростовцев, В.Н. Основы культуры здоровья: пособие для педагогов и воспитателей учреждений образования / В.Н. Ростовцев, В.М. Ростовцева. – Минск: Нац. ин-т образования, 2008. – 120 с.

3. Шаховалова, Е.Г. Преемственность начальной и средней школы в процессе формирования речевой культуры учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Г. Шаховалова. – Барнаул, 2005. – 206 с.

4. Ананьев, Б.Г. О преемственности в обучении / Б.Г. Ананьев // Сов. педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23–35.

5. Башкова, Л.Н. Пути обеспечения преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся начальной и средней школы / Л.Н. Башкова // Вест. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Педагогические науки. – 2009. – № 11. – С. 24–30.

БОРТНИК А.С., ОКСЕНЧУК А.Е.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНИМАЦИИ

Необходимость эстетической организации окружающей среды требует развития творческой личности, способной к рефлексии, самореализации. В последние годы в сфере культурного досуга формируется новое направление – анимация.

Л.В. Курило, исследуя вопросы теории и практики анимации, предлагает следующее определение: «анимация – это стимулирование полноценной рекреационной, социально-культурной досуговой и другой деятельности человека путем воздействия на его жизненные силы, воодушевление и одухотворение».

Актуальность данной работы обусловливается тем, что досуговая сфера, являясь одной из важнейших сфер жизнедеятельности человека, оказывает большое влияние на развитие личности.

Цель работы – проанализировать технологии педагогической анимации.

Материал и методы. Материалом исследования послужили научные работы Л.В. Курило, Т.Н. Третьяковой, Н.Ф. Голованової. Основными методами исследования явились теоретические (анализ и обобщение).

Результаты и их обсуждение. Анимационную деятельность следует рассматривать как сложную систему, структура (организация) которой представляет собой процесс, протекающий в определенной области непрерывной культурно-творческой развивающейся среды.

Цель анимационной деятельности – «оживление», «одухотворение» межличностных и межгрупповых отношений, восстановление смысложизненных ориентаций личности средствами культурно-досуговой деятельности. При этом основными задачами этой деятельности можно считать: 1) преодоление личностных тенденций к социальной дезинтеграции; 2) реабилитация критических состояний личности; 3) помощь в творческой самореализации личности.

Структура анимационной деятельности включает в себя: рекреацию, релаксацию, адаптацию, коммуникацию, коррекцию, реконструкцию, регенерацию. Анимация не может полноценно осуществляться по принуждению. Высокая мотивация играет ведущую роль и имеет большое значение для всей системы педагогических средств и социально-культурных технологий.

Основные современные направления анимационной деятельности представлены рекреационной, педагогической, социально-культурной и музейной анимацией. Педагогическая анимация направлена на организацию досуговой деятельности в школе и во время каникулярного отдыха через использование театрализованных, игровых, тренинговых средств в обучении. Ее основная цель - создание условий, при которых ребенок успешно развивается в сфере свободного времени, продвигаясь от отдыха и развлечений, предполагающих физическое и психоэмоциональное восстановление, к творчеству и социальной активности в указанной сфере, получая от этого удовольствие. В ее содержании можно выделить познавательную, ценностно-ориентированную, практически-преобразующую и творческую деятельность, которые реализуется через следующие формы анимационных программ:

• спортивно-оздоровительные, спортивно - развлекательные и спортивно-познавательные программы строятся на вовлечении в активное движение через увлекательные и веселые конкурсы, состязания, спортивные праздники, спартакиады, подвижные игры, походы, пешеходные экскурсии, турслеты;

• творческо-трудовыепрограммы помогают приобрести различные умения и навыки в различных видах занятий, ремесел через аукционы поделок из природных материалов, конкурсы любительской фотографии, выставки песочной и ледяной скульптуры, фестивали авторских стихов и песен;

• культурно-познавательные и экскурсионные анимационные программы строятся на приобщении к культурно-историческим и духовным ценностям через посещение музеев, театров, художественных галерей, парков, выставок, концертов и различных видов экскурсий;

• конкурсно-игровые и приключенческие программы состоят из разнообразных игр и конкурсов, объединенных общей темой и прикосновении их участников с волнующим, необычным через участие в ролевых играх и конкурсах, пиратских вылазках, ночных походах, тематических пикниках;

• зрелищно-развлекательные, танцевально-развлекательные и фольклорные анимационные программы включают праздничные мероприятия, конкурсы, фестивали, карнавалы, тематические дни, ярмарки, шоу-программы, концерты, дискотеки, танцевальные вечера.

Социально-культурная анимация – одно из наиболее интенсивно развивающихся направлений социально-культурной деятельности, которое предполагает реализацию программ творческой реабилитации, интенсивного отдыха, социально-психологической консолидации общественных групп. Анимационная программа стала специфическим социально-культурным явлением. Технология создания и реализации анимационных программ как система состоит из нескольких взаимосвязанных подсистем: 1) организационная – организация совместной деятельности анимационной команды; 2) инстукторско-методическая – создание и разработка сценариев и мероприятий, подбор игр, составления маршрутов с последующей разработкой методических рекомендаций на основе обобщения опыта; 3) режиссерская – распределение ролей, составление плана репетиций, постановка; 4) техническая – подготовка технических средств, площадки для анимационных мероприятий, реквизита, декораций, освещения, музыкального сопровождения и пр. Анимационные программы, решая многогранные задачи, прежде всего воспитания, формирования оптимистического настроения, образования, отдыха, по сути своей, формируют и развивают личность. Социальная направленность анимационных программ выражается в том, что она служит формированию новых личных и общественных потребностей.

Большое значение имеет рассмотрение понятия «методы социально-культурной анимации». Методы анимации можно определить как особые способы реализации адекватной, целесообразной и ненавязчивой социально-психологической помощи личности в процессе социализации и жизнедеятельности. Выделяются следующие группы методов: 1) социальная защита; 2) социально-педагогическая коррекция; 3) творческая реабилитация; 4) выявление и поддержка динамических тенденций творческого самоопределения и др.

Заключение. Изучение основ анимационной деятельности является одним из эффективных путей развития педагогического творчества, позволяет понять сущность воспитательного взаимодействия, основанного на способности уважать и ценить другого человека, чужое мнение, готовность понять и принять нечто новое и непривычное.

ГОЛУБЕВА Ю.С., ОКСЕНЧУК А.Е.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАБОТЫ С АНИМАЦИОННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

В современных условиях развития ребёнка одним из эффективных средств развития речи на занятиях в учреждениях образования может быть мультипликация. По данным социологов (В.С. Собкин, К. В. Скобельцина, А.И. Иванова, 2013), от 20 до 40% всего свободного времени дети проводят у экрана телевизора (чаще компьютера), при этом преимущественно они заняты просмотром мультфильмов.

Как показали исследования, современные дети в среднем начинают смотреть мультфильмы в 1 г. 6 мес., а для некоторых этот возраст составляет 6–7 месяцев (М.В. Соколова, М. А. Мазурова, 2011). Мультфильм традиционно воспринимается взрослыми как специфически детский жанр, созданный специально для детей независимо от их возраста. Проблема кинообразования и киновоспитания дошкольников изучалась в исследованиях М. Л. Варшавской, Е.К. Глушковой, А.В. Спириной, З.А. Тидикиене, В.Н. Турицына и др. В исследованиях указанных авторов анализируется влияние телевидения, мультипликации на общее психическое развитие детей, на их эмоциональное состояние, а также рассматриваются возможности мультфильмов как образовательного средства. Однако в научной литературе представлены лишь отдельные работы, раскрывающие возможности мультипликации как средства развития речи детей.

Мультфильм – это не только продукт среды мультимедиа, но и вид искусства**.** Для детей же искусство – одна из форм познания мира. Через мультфильмы ребёнок узнаёт новое: явления, названия, слова, юмористические ситуации. По мнению детского психолога И.Я.Медведевой, в выборе мультфильма надо быть в десять раз осторожнее, чем в выборе книги, потому что зрительные образы воздействуют на ребенка гораздо сильнее.

Цель статьи – определить педагогические условия эффективной работы с анимационным текстом на занятиях различных типов.

Отличительной особенностью мультипликации по сравнению с литературным произведением является наличие визуального ряда, зримости образов, эмоционального звукового сопровождение, цветового разнообразия, посредством которого мультипликатор восполняет некоторые лакуны в детском восприятии. Многосмысловая сторона анимационного жанра вполне оправдана спецификой детского восприятия и когнитивно-языкового развития ребенка, описанной во множестве психологических и психолингвистических исследований. Согласно исследованиям Американской Академии педиатрии (2009 г.) проблема восприятия анимационных художественных текстов состоит в фрагментарности восприятия, отсутствии способности у детей критически мыслить и давать качественную оценку просмотренных мультфильмов в процессе восприятия. Дети дошкольного возраста способны вычленить только наиболее яркие и динамичные эпизоды, не обращая внимания на детали, которые могут дать более полное понимание мотивов поступков персонажей.

Использование мультипликации в образовательно-воспитательной и развивающей деятельности воспитателя способствует решению следующих задач: активизация и расширение словарного запаса, преодоление лексико-грамматических нарушений, совершенствование навыков связной выразительной речи: умение строить рассказ, вести диалог, развитие фонематического восприятия. Педагогическими условиями, способствующими эффективному использованию мультипликационных фильмов, на наш взгляд, являются:

Предварительная подготовительная работа. Она связана с отбором мультипликационного материала, составлении подробного анализа произведения (определение сюжетной линии, главных и второстепенных героев, взаимодействия между ними), подборе речевого материала (речевых игр) для занятий.

Знакомство с мультипликационным текстом. Воспитатель проводит беседу, сообщает детям название мультфильма, готовит к его восприятию и пониманию. В мини-кинотеатре детского сада дети смотрят мультфильм.

По возвращению в группу проходит разбор содержания мультфильма по вопросам педагога. Дети проговаривают основную сюжетную линию мультфильма и выполняют сюжетные рисунки по следам впечатлений. Главное условие: на рисунке обязательно должен присутствовать хотя бы один главный герой. Воспитатель оказывает помощь организационного характера (выбор сюжета, напоминание способа взаимодействия героев, предлагает в качестве наглядности схемы поэтапного рисования живых и неживых объектов). Детям предоставляется максимальная свобода, но иногда помощь воспитателя бывает просто необходима: в индивидуальном порядке проговорить выбранный сюжет, еще раз вспомнить его героев и место действия.

Эмоциональный отклик, который находит в душе ребёнка такой вид деятельности, способствует скорейшему запоминанию информации. Стремление малыша смотреть один и тот же сюжет много раз, заставляет работать механизмы долговременной памяти. Фразы и песенки из полюбившегося мультика кроха будет цитировать на уровне автоматизма.

Таким образом, важными педагогическими условиями организации работы с мультипликационными текстами являются следующие: в день следует просматривать не более 1–2 фильмов продолжительностью до 15 мин.; экран необходимо установить на уровне детских глаз; следует определить уровень правильный освещенности и качество изображения. Педагогические условия также требуют грамотной подготовки к просмотру, выделению морально-нравственной стороны мультфильма, работы в ходе просмотра, и анализа после просмотра мультипликационного фильма.

Критерии отбора анимационных фильмов

Восприятие художественного фильма может оказывать развивающее воздействие на разные стороны развития ребенка, среди которых выделяются этический, познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты. При определении возрастной адресации фильма необходимо учитывать также особенности его изобразительного ряда. Остановимся на конкретных показателях, определяющих данные аспекты.

1. Этический аспект фильма.

Важнейшим психолого-педагогическим аспектом художественного произведения является его **этические характеристики.** Каждое произведение несет определенный этический заряд, который воспринимается ребенком и влияет на его личностное развитие. В этическом развитии ребенка можно выделить две основные линии, в соответствии с двумя ведущими этическими категориям – мораль и нравственность.

2. Познавательный аспект фильма.

В возрастном аспекте очень важен сюжет фильма, а именно его когнитивная сложность, наличие внятной для ребенка того или иного возраста логики событий, наличие завязки, кульминации и развязки. Количество и содержание сюжетных линий фильма также является показателем его когнитивной сложности. Нужно учитывать также временную и логическую последовательность событий

3. Эмоциональный аспект.

Эстетические переживания органически связаны с чувствами и эмоциями ребенка. Каждое произведение потенциально несет различные по сложности модальности и глубине эмоциональные состояния, которые могут породить некоторое пе-

реживания ребенка. Этот аспект фильма, безусловно, должен оцениваться в процессе психолого-педагогической экспертизы. К нему относится, прежде всего, сложность, амбивалентность переживаний, которые несет фильм, их разнообразие и глубина. Сильные и новые чувства конечно обогащают эмоциональную сферу детей..

4. Характеристики главных героев.

Мы уже говорили о характерном для детей ощущении единства с воспринимаемым, и прежде всего с героем произведения. Сопереживание персонажам мультфильма является ярким феноменом детства. Герой мультфильма часто становится участником личной жизни ребенка, субъектом идентификации. Но для этого герой фильма должен обладать определенными характеристиками, к которым можно отнести узнаваемость персонажа, которая связана с одной стороны с его психологическим возрастом, а с другой – с целостностью его образа. Для того чтобы герой мультфильма стал объектом для идентификации, мотивы его поведения должны быть ясны и понятны для ребенка.

Следующий важный момент – **количество персонажей в кадре**. Желательно наличие главного персонажа, который активен, который говорит или двигается, и одного-двух второстепенных, которые слушают его или наблюдают за его действиями.

5. Изобразительные характеристики фильма.

Если содержательные аспекты отражают центральную тему произведения, его внутренний, идеологический или психологический смысл, то изобразительные характеристики фильма отражают особенности их предъявления, художественные средства, которые помогают (или мешают) воспринять содержание. Среди этих характеристик можно выделить степень условности или реалистичности. Мультипликация – в высшей степени разнообразный жанр, позволяющий использовать как в высшей степени условный, так и совершенно натуралистичный видеоряд. Для каждого возраста нужна соответствующая степень условности и реалистичности изображений. Характеристика звукоряда (лексика и темп речи, согласованность слов и действий персонажей, соотношение вербальных и визуальных стимулов).

Таким образом, при определении возрастной адресации фильма необходимо учитывать также особенности его изобразительного ряда. Важно уметь проводить оценку развивающего потенциала анимационной продукции, охватывающую 4 направления: морально-нравственное развитие (например, важна однозначность и четкость моральных характеристик – «плохой» герой должен отличаться от «хорошего» и вызывать соответствующие оценки); когнитивное развитие (например, важна когнитивная сложность сюжета мультфильма – наличие понятной для конкретного возраста логики событий, наличие завязки, кульминации и развязки); эмоциональное развитие (например, как цвета, музыка. Мимика, речь героев и другие изобразительные средства передают определенные эмоции, настроение) и модели поведения героев (например, важна психологическая близость и узнаваемость персонажа, а мотивы его поведения ясны и понятны ребенку определенного возраста.

ГУРКОВА М.В.
Горки, Гимназия № 1 г. Горки

ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Модернизация содержания образования на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам. В последние годы все чаще поднимается вопрос

о применении новых информационных технологий в школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Такое понимание образования неизбежно ведет к трансформации традиционных форм и моделей преподавания. Главную роль среди них сегодня играет e-learning – система электронного обучения при помощи информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

С точки зрения такого подхода в основе образования личности лежит не педагогический, а образовательный процесс (обретение и осмысление необходимой учащимся информации всеми средствами, из любого источника, лишь одним из которых может выступать учитель, преподаватель или воспитатель).

С середины 2000-х годов в США началось активное внедрение различных моделей «смешанного обучения», которые предполагают сочетание традиционной классно-урочной системы с использованием интернет-сервисов.

Возможности использования Интернет-ресурсов позволяют решать целый ряд дидактических задач:

- формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети;
- совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся;
- формировать у школьников мотивацию к изучению английского языка;
- изучать возможности Интернет-технологий для расширения кругозора школьников, умения налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах;

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество.

Современные педагогические технологии, метод «перевернутый класс», Интернет-ресурсы обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности.

Почему же так важно вводить новые методы в обучения в школе?

Во время традиционных уроков ученики часто пытаются усвоить то, что они слышат в момент речи учителя. У них нет возможности остановиться, чтобы обдумать сказанное, и, таким образом, они могут упустить и прослушать важные моменты, потому что стараются запомнить и записать слова преподавателя.

Использование видео и других предварительно записанных информационных носителей позволяют ученикам прослушать объяснения и один, и два, и три раза, столько, сколько ему нужно, чтобы понять материал, а также он может обратиться к учебнику и дополнительным ресурсам. В этом случае ученик чувствует большую ответственность за выполнение этого задания, от этого будет зависеть его успешность на уроке.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: изучение лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, отработку грамматических правил.

«Перевернутый класс» – это такая педагогическая модель, в которой типичная подача материала и организация домашних заданий представлены наоборот. Видеоматериал рассматривается как ключевой компонент в перевернутом подходе. Доступность просмотра видео с предварительно записанными материалами, подкастами или презентациями, позволяет сделать его неотъемлемой частью концепции перевернутого обучения.

Обучающиеся часто невнимательны в классе и не все успевают записать или списать с доски, дома нет никого рядом, кто смог бы помочь. Появляется тревожное состояние школьников на уроке, нежелание отвечать домашнее задание и т.п. Учитель предлагает объяснение нового грамматического материала в форме учебного видео, давая подробную инструкцию по работе с ним. Учащиеся просматривают видеоролик дома, выполняют упражнения и задания, которые включены для закрепления материала, далее выполняют домашнюю работу по образцу.

Короткие обучающие видеоролики позволяют ученикам продвигаться по теме в удобном для них темпе, перематывая запись для повторного просмотра важных моментов и пропуская те части, материал которых им уже знаком, или они его усвоили. Это способствует тому, что ученики приходят в класс подготовленными к выполнению практических заданий, направленных на закрепление и развитие тех теоретических положений, которые ученики изучили дома.

Потребность в успешной работе на уроке создает дополнительные условия для развития учащихся, и способствует формированию их учебной мотивации.

Перед уроком учащиеся смотрят дома видеоролики (как правило, длительностью от 5 до 15 мин), к которым может прилагаться небольшое задание (составить план, задать вопросы к материалу, решить пример, составить конспект и пр.). Ученик имеет возможность изучить и осмыслить материал в удобном для него темпе, пересмотреть ту часть материала, которая ему непонятна.

Если у ученика возникают вопросы, он может оставить их прямо на сайте, где размещен видеоурок в форме комментария или связаться с учителем или другими учениками через социальные сети. При этом учитель также может частично контролировать и при необходимости консультировать своих учеников.

На уроке учитель и ученики совместно закрепляют изученный материал путем выполнения практических заданий. Учитель делит класс на группы, которые работают в индивидуальном темпе.

Можно использовать метод станций, при котором каждый ученик должен за урок (или несколько уроков) пройти ряд станций-заданий. Каждое задание направлено на закрепление части материала темы, либо на формирование какой-либо компетенции.

Благодаря тому, что дети работают по большей части самостоятельно, учитель может уделить внимание каждой группе или провести индивидуальные консультации с каждым учащимся, которому требуется дополнительная помощь в освоении материала.

Дома учащиеся завершают работу над заданиями, которые начали в классе, пересматривают изученный материал и приступают к прослушиванию новых видео уроков. После изучения темы проводится контрольная работа, в которой ученики демонстрируют приобретенные знания, умения применения их на практике.

Таким образом, суть методики перевернутого обучения заключается в следующем:

1. Подготовка (подбор или создание) учителем виртуальной образовательной среды: видео-уроков, презентаций, иных материалов и заданий к ним, а также выбор электронного сервиса для обратной связи с учениками.

2. Организация учебного процесса. Определение учителем ключевых компетенций по теме, форм работы с учениками на уроке. Учитель учитывает способности и уровень своих учеников, готовит разные задания для нескольких микро групп. В то же время ученики в процессе совместной работы с учителем решают дополнительные задачи: углубления, закрепления и повторения пройденного материала.

3. Итоговая оценка знаний учащихся. Учитель может выбрать совместно с учениками несколько форм выполнения итоговой работы, например, в виде теста или проекта.

Не существует единой модели «перевернутого обучения» – термин широко используется для описания структуры практически любых занятий, которые строятся на просмотре предварительно записанных занятий с последующим их обсуждением непосредственно в классе. В одной общей модели ученики могут просматривать несколько видео роликов (по 5-7 минут каждый). Онлайн-опросы или задания, включенные в презентацию, могут прерываться для проверки усвоения пройденного учениками материала. Прямая реакция на опросы и возможность повторного просмотра видеоматериала помогут прояснить непонятные моменты.

Применение модели «перевернутый класс» позволяет учителю:

- организовывать обучение в соответствиис современными требованиями;
- совершенствовать навыки применения информационно-коммуникационных технологий и инноваций в области преподавания английского языка;
- повышать собственный уровень научно-методической подготовки;

Школа должна подготовить учеников к овладению иностранным языком в автономном режиме. Автономное овладение предполагает желание и способность ученика взять на себя управление своей деятельностью:

- самостоятельно инициировать её;
- ставить адекватные цели и задачи;
- находить необходимые средства;
- оценивать результаты;

Стоит ли этим заниматься? Подходит ли эта модель для вас, решать только вам, уважаемые коллеги. Но можно с уверенностью сказать: «Попробовать «перевернуть» занятие стоит каждому!».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom.

2. Ищенко, А. «Перевернутый класс» – инновационная модель обучения / А. Ищенко // Учительская газета. Независимое педагогическое издание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ug.ru/method_article/876.

ЖЛУДОВА Н.С.
Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

Термин «функциональная грамотность» (ФГ) впервые был предложен в 1965 г. в Тегеране на Всемирном конгрессе министров просвещения по ликвидации неграмотности. Вскоре начала формироваться концепция функциональной грамотности как уровня образованности личности, при котором процесс овладения чтением и письмом связывается с повышением производительности труда, улучшением условий жизни и качеством образования.

Развитие информационного общества, динамичность социально-экономических и научно-технических факторов значительно повышают требования к уровню функциональной грамотности и образованности человека в XXI в. Данные характеристики относятся не только к высококвалифицированному труду, профессиональной компетентности и мобильности специалиста, но и актуальны в повсе-

дневной деятельности каждого гражданина при использовании разнообразных технических средств и приборов, применении новых технологий для решения бытовых и профессиональных проблем (мобильная связь, интернет-сервисы и социальные сети, банкоматы и инфокиоски, электронные деньги, оформление деловых бумаг в электронном и печатном виде и пр.) При этом в разных странах мира можно проследить в целом положительную динамику в развитии элементарной грамотности и отрицательную относительно функциональной грамотности [1].

Повышение порога функциональной грамотности населения приводит к противоречию между потребностью производства в работниках с достаточно высоким уровнем ФГ и актуальным уровнем их подготовки, особенно лиц с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью).

На основе контент-анализа публикаций по проблеме формирования ФГ американских, западноевропейских специалистов (М. Айзенберг, Р. Берковец, Л. Верховен, В. Кальней, И. Кирш, Д. Кевин, Х. Колм, Д. Махотин, В. Салливан, Т. Штихт, К. Элбро и др.) и русскоязычных авторов (Т.И. Акатова, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, В.А. Ермоленко, И.А. Колесникова, Л.Ю. Комиссарова, С.А. Крупник, З.И. Курцева, О.Е. Лебедев, М.Д. Матюшкина, В.В. Мацкевич, Л.М. Перминова, Н.Н. Сметанникова, Г.Г. Сорокин, С.А. Тангян и др.), нормативной и программной документации (Образовательный стандарт «Специальное образование», учебный план и учебные программы первого отделения вспомогательной школы) удалось определить содержание понятия «функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью» как системы умений решать практические задачи в основных сферах жизнедеятельности, осознанно оперируя текстовой, числовой и графической информацией. В структуре образованности функциональная грамотность составляет основу жизненной компетенции. Структурными компонентами (индикаторами) ФГ выступают информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем, общественно- правовая грамотность [2].

Одним из новых концептуальных ориентиров развития содержания специального образования является *функциональный подход,* который заключается в формировании комплекса жизненных умений, необходимых для самостоятельного функционирования в социуме.

Структурные компоненты функционального подхода:

1. Функциональные области – сферы повседневной деятельности человека (режимные моменты, связанные с самообслуживанием, социальное взаимодействие, коммуникация, досуг и пр.).

2. Уровни функционирования человека:

• функционирование на уровне организма человека: функции органов и систем организма;

• функционирование человека, отраженное в деятельности: способность выполнять действия (деятельность);

• функционирование человека в социальном окружении: способность участвовать в социальном взаимодействии.

3. Функциональные умения – конкретные действия, которые ежедневно осуществляются в различных функциональных областях для обеспечения нормальной жизнедеятельности.

4. Функциональные ограничения – трудности субъекта в выполнении действий и сохранении активности в ряде функциональных областей.

5. Функциональный статус – «портрет умелости» личности, который отражает уровень развития ее функциональных умений в различных областях.

Согласно МКФ и МКФ-ДП (Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков) выставляется функциональный диагноз и строится социальный прогноз. Функциональный диагноз представляет собой комплексную характеристику индивидуальных особенностей психосоциального развития, включающую в себя: оценку проявления нарушений, оценку сформированности основных социальных навыков (поведенческих, коммуникативных, учебно-познавательных).

Социальный прогноз дает оценку возможной степени самостоятельности ребенка в повседневной жизнедеятельности (в самообслуживании, быту, коммуникации и т. д.), перспектив его профессиональной подготовки, трудоустройства или трудовой занятости, а также вовлечения в творческую деятельность, спорт, досуг [3, с. 42].

Проведенное нами экспериментальное исследование было направлено на выявление у учащихся сформированности умений: понимать и использовать письменную текстовую и числовую информацию для оформления документов по устной инструкции и по образцу; понимать и использовать текстовую, числовую и графическую информацию, представленную на родном (русском, белорусском) языке и широко распространенных англоязычных слов, цифр, символов для того, чтобы ориентироваться в своем городе, пользуясь указателями, совершать поездки на общественном транспорте, ориентироваться в ситуациях угрозы личной безопасности, заботиться о своем здоровье: ухаживать за собой, оказывать первую доврачебную помощь; организовывать поиск нужной текстовой, числовой и графической информации в различных источниках (Интернет, газеты, журналы, справочники); с помощью заданной сложной информации узнавать символику своей страны; определять ситуации соблюдения правил дорожного движения; меру ответственности за определенное нарушение общественного порядка; использовать текстовую, числовую и графическую информацию для различения денег по номиналу и их подсчета, сравнения цен на товары и услуги, выполнения ежедневных денежных расчетов стоимости товаров и услуг, сравнения покупательной способности двух конкретных заработков, в том числе в иностранной валюте, планирования денежных расходов исходя из бюджета и т.д.

В исследовании приняли участие 77 испытуемых в возрасте 16–18 лет, обучающиеся в 9–10 классах по программе 1-го отделения вспомогательной школы. Внутри выборки выделялись 3 группы: обучающиеся во вспомогательных школах-интернатах для детей-сирот; обучающиеся во вспомогательных школах-интернатах, имеющие семью; обучающиеся в условиях образовательной интеграции – в специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания. Эксперимент проводился на базе 18 государственных учреждений образования г. Минска и Гомельской области.

Диагностика эмпирических показателей сформированности ФГ (умений) осуществлялась с использованием специально разработанного диагностического инструментария *«Изучение состоянияфункциональной грамотности».* Серии оценочных мероприятий направлены на изучение эмпирических показателей сформированности ФГ, измеряемых как операционализированные компоненты (переменные) в баллах. Серии составлены в зависимостиот вида информации по форме представления: текстовой – передаваемой в виде символов, предназначенных для обозначения лексем языка; числовой – в виде цифр и знаков, обозначающих числа и математические действия; графической – в виде изображений предметов, фотографий, графиков, диаграмм; комбинированной – содержащей текстовые, числовые и графические компоненты.

Для выполнения учащимся было предложено четыре серии оценочных мероприятий: серия 1 – выполнение простых инструкций; серия 2 – понимание и использование в быту текстовой и числовой информации; поиск и анализ комби-

нированной информации; серия 3 – анализ комбинированной информации в общественно-правовом контексте; серия 4 – использование комбинированной информации в решении финансово-экономических проблем. Каждая серия содержала практические задания для учащихся и оценочные листы, анкеты для экспертов – педагогов и родителей.

Количество набранных баллов в каждой серии использовалось для вычисления кумулятивного индекса как интегрального показателя сформированности ФГ. Значение кумулятивного индекса, а также анализ экспертных оценок, продуктов деятельности учащихся позволили выделить четыре уровня сформированности ФГ: *высокий* (от 91% до 100% от максимальной суммы баллов), *базовый* (от 61% до 90%), *формальный* (от 31% до 60%), *низкий (критический)* (от 0% до 30% от максимальной суммы баллов).

Выявлены специфические характеристики структурных компонентов ФГ. Специфика информационно-коммуникационной грамотности проявляется в недостаточности сформированности умений поиска, понимания и использования текстовой и числовой информации, особенно представленной в табличном виде (преобладает формальный уровень – 62,3%); специфика финансово-экономической грамотности заключается в затруднениях использования числовой и графической информации при различении и сравнении цены и стоимости товаров и услуг на ценниках и упаковках, при проведении повседневных расчетов стоимости товаров и услуг, планировании денежных расходов исходя из бюджета (формальный уровень – 50,6%, базовый – 24,7%, низкий (критический) уровень –19,5%); общественно-правовая грамотность характеризуется затруднениями использования текстовой, числовой, графической информации в ситуациях самостоятельного пребывания в общественных местах, различения меры ответственности за определенное нарушение общественного порядка (отмечается преимущественно базовый уровень – 74%); недостаточная сформированность умений ориентироваться в расписании, нумерации маршрутов транспорта, инструкциях для самостоятельного передвижения, соблюдения личной и общественной безопасности сказывается на уровне грамотности при решении бытовых проблем (формальныйуровень – 54,5%, у 20,8% учащихся выявлен низкий (критический) уровень). Из четырех изучаемых индикаторов ФГ наилучшие результаты учащиеся показали в области общественно-правовой грамотности, что свидетельствует о большом внимании к работе в данном направлении в образовательных учреждениях Республики Беларусь [4].

Статистически значимой разницы в результатах трех групп участников эксперимента в зависимости от формы получения образования (обучение во вспомогательной школе-интернате для детей-сирот, во вспомогательной школе-интернате для детей, проживающих с семьей, или обучение в классе интегрированного обучения и воспитания общеобразовательной школы) не обнаружено. Это свидетельствует о том, что социокультурное окружение ребенка без специально организованной коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности само по себе не оказывает влияния на уровень ее развития. Однако социокультурное окружение может играть важную роль в закреплении приобретенных знаний и умений из бытовой области, информационно-коммуникационной, финансово-экономической и общественно-правовой грамотности.

Полученные в исследовании результаты указывают на наличие особой образовательной потребности лиц с интеллектуальной недостаточностью в проведении целенаправленной систематической коррекционно-педагогической работы по формированию и развитию функциональной грамотности как основе жизненной компетентности в условиях современного общества.

Разработана методика формирования функциональной грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, которая отражает цель, концептуальные основания формирования ФГ, а также структуру процесса обучения умениям в области ФГ. Она включает этапы (диагностический, аналитико-стратегический, коррекционно-развивающий, оценочный) и содержание коррекционно-педагогической деятельности на каждом из них.

Создано и экспериментально апробировано учебно-методическое обеспечение формирования функциональной грамотностиу обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. В него входит: диагностический инструментарий «Изучение состояния функциональной грамотности», обучающий комплекс «Формирование функциональной грамотности», дидактические разработки фрагментов учебных занятий в контексте формирования ФГ, «Методические рекомендации для педагогов по формированию функциональной грамотности у учащихся». Результативность применения разработанного в исследовании учебно-методического обеспечения коррекционно-педагогической работы по формированию и развитиюФГ у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью подтверждена качественными и количественными показателями. Анализ результатов индивидуальных профилей сформированности ФГ у участников формирующего эксперимента показал наличие положительной динамики состояния функциональной грамотности за период обучения, что подтверждено статистически.

Проведение коррекционно-педагогической работы по формированию ФГ у старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью *на основе интерактивных и информационных технологий* при соблюдении комплекса педагогических условий обеспечивало привлекательность процесса обучения, способствовало повышению мотивации учащихся к деятельности, овладению умениями использования в повседневной жизни текстовой, числовой, графической информации и переносу сформированных умений на аналогичную и новую ситуацию, что в результате ведет к повышению функционального статуса и улучшению социального прогноза лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сорокин, Г.Г. Влияние информационной культуры на функциональную грамотность социального субъекта: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Г.Г. Сорокин. – Тюмень, 2006. – 189 с.

2. Варенова, Т.В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т.В. Варенова, Н.С. Жлудова // Весці БДПУ. Сер. 1. – 2015. – № 4. – С. 14–18.

3. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями: учеб.-метод. пособие / Т.В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 270 с.

4. Шаринец (Жлудова), Н.С. Состояние функциональной грамотности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец (Жлудова) // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 9–18.

5. Шаринец (Жлудова), Н.С. Этапы коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец (Жлудова) // Веснік Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І.П. Шамякіна. – 2015. – № 2(45). – С. 101–108.

ИСКРОВА Г.Е.
Горки, Гимназия № 1 г. Горки

НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ ГИМНАЗИИ

Профильное обучение рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее наиболее полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, формировать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями. Учащимся предоставляется великолепная возможность для осуществления осознанного профессионального выбора. Одновременно образование рассматривается сквозь призму понятия культуры, как культурный процесс, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество участников в достижении целей их культурного саморазвития. Учитель является как бы посредником между учащимся и культурой, оказывает им поддержку в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей. Школа в целом и каждый учитель в отдельности создают целостное культурно-образовательное пространство.

Прежде всего, профильное образование дает уникальную возможность каждому школьнику сделать свой собственный выбор для овладения той суммой знаний, которая поможет ему в будущем поступить в тот или иной вуз. Кроме того, эта система стимулирует мотивацию к более серьезному и повышенному изучению тех предметов, которые понадобятся после окончания средней школы. Только эта система позволяет сконцентрироваться на необходимом предмете, отдаться этому целиком и полностью, отмести в сторону то несущественное, что так часто занимало драгоценное время прежде.

Учителя, которые работали в мультипрофильных классах прошлых лет, с удовольствием вернулись к этой практике, потому что хорошо помнят конечный результат. Школы и гимназии выпускали подготовленных к жизни образованных культурных молодых людей. Однако нынешние старшеклассники уже другие. С одной стороны, учителю нужно учитывать реальные запросы и возможности обучающихся, которые сами определяют направление и углубление в конкретной предметной области. С другой стороны, перед учителем стоит сложная задача: один и тот же учитель ведет занятия и в классе, где 5 часов английского языка, и где 3. Он должен обеспечить более углубленное изучение языка, соответствующее разным профилям. При этом старшеклассники, которые изучают предмет на базовом уровне, не должны отставать, а справляться с заданием.

“Цель обучения иностранному языку в РБ – овладение учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией, воспитание поликультурной личности в условиях современного информационного общества” [1, с. 10]. Профильное обучение предполагает существенное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности, использования активных методов обучения, практической деятельности учащихся.

Методика обучения в профильных классах должна постепенно развивать у учащихся навыки организации умственного труда и самообразования. Исходя из этих требований, организую работу в профильных классах по следующим направлениям:

- формирование коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности с учетом речевых возможностей и потребностей школьников;
- развитие функциональной грамотности в рамках предмета;
- систематизация грамматических навыков учащихся;

- организация самостоятельной работы учащихся и мониторинг их достижений;
- профессиональное развитие учителя.

Для реализации вышеперечисленных задач учителем на уроке создается обстановка, когда каждый учащийся постоянно что-то говорит, слышит, пишет или выполняет. Главной технологией на своих уроках считаю *технологию стимуляции реального общения*. Главный девиз – "NoRussian, sorry!" Раз в неделю вывешиваю "Фразу дня". Это могут быть пословицы, цитаты великих людей, афоризм, философская мысль. На протяжении недели рекомендую учащимся в ситуациях использовать эту фразу.

По каждой устной теме провожу *ролевые игры*. Учащиеся активно усваивают лексику, видят применение своих знаний на практике и в зависимости от направленности класса. Например:

– вы участвовали в работе форума по защите окружающей среды. Поделитесь с коллегами основными направлениями работы форума;

– вы собираетесь принять участие в работе комиссии по предупреждению торговли людьми. Обоснуйте свои предложения.

– договоритесь по телефону с партнером по бизнесу о деловой встрече и предложите ему вопросы для обсуждения;

– вы медсестра. Напомните врачу, с которым вы работаете, о расписании его рабочего дня (осмотры, операции, встреча с родственниками больных) и т.д. Учащиеся решают реальные коммуникативные задачи

Возрастает роль *реферирования и аннотирования* как видов устного и письменного высказывания. Этот вид работы требует большего использования таких приемов учебной деятельности, как: анализ отдельных слов, предложений текста для лучшего понимания их значения и смысла текста в целом; поиск смысловых опор; выделение наиболее существенного, смысловых вех; компрессия (сжатие) текста; его оценка (обязательная при аннотировании). Такой вид работы помогает учащимся оформить свои высказывания и готовит их к пересказу текстов при обучении в вузе.

С удовольствиемприменяю *технологию развития критического мышления* через чтение и письмо. Основная идея технологии – создание атмосферы учения при помощи обучающихся, активно работающих, сознательно размышляющих, отслеживающих, подтверждающих, опровергающих или расширяющих знания, старшеклассников. В основе технологии – творческое сотрудничество ученика и учителя, развитие у учащихся аналитического подхода к любому материалу. Эта технология позволяет добиваться таких образовательных результатов как умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком; умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно, т.е. развивать речевую компетенцию. На уроках важно создавать необходимые условия, при которых учащиеся активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают или опровергают знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире.

Кластер незаменим при активизации употребления лексики в речи. Кластеры по страноведению позволяют систематизировать лексику по теме, служат опорой для составления монологического высказывания по теме.

В соответствии с необходимостью формировать читательские умения старшеклассников, учу ребят находить доступ к информации и извлекать ее (найти и извлечь); формировать общее понимание текста и перевести информацию текста на язык читателя (интегрировать и интерпретировать); размышлять о содержании и форме текстового сообщения, оценивать его (осмыслить и оценить). С функциональной грамотностью связаны следующие компетенции:

1. Способность выбирать и использовать различные технологии.
2. Способность видеть проблемы и искать пути их решения.
3. Способность учиться всю жизнь.

С этой целью привлекаю все доступные средства: надписи на зданиях, названия журналов, ценники продуктов, этикетки на товарах, инструкции к товарам, видео в интернете, рекламу турагентства, статью в путеводителе, объявления в библиотеке, посты в блогах, документы, удостоверяющие личность, банковские документы, чеки из зарубежных магазинов и т.п. Учащиеся должны уметь ориентироваться в окружающем нас иноязычном пространстве и понимать, что значит та или другая надпись.

Прием "*Корзина идей, понятий, имен"* использую для организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося опыта и знаний у учащихся. Данный прием позволяет выяснить, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока.

Прием *«Верные – неверные утверждения»* часто используется на уроках английского языка при работе с текстом. При этом мы на любой ступени обучения одновременно проверяем понимание прочитанного материала и формируем основы анализа. Исправление ошибок в неверных высказываниях позволяет отрабатывать навыки говорения, учить самостоятельной работе с текстом, тренировать грамматику. Ввиду коммуникативной направленности урока иностранного языка, невозможно отрицать необходимость умения задавать вопросы. Поэтому часто начинаю урок с задания " Imaginethat…". Например:

- I'm your boss. Ask me different questions about your working conditions.
- You've met your former classmate. Ask him/her about changes in his/her life during this period.

Такой вид работы актуален и при подготовке к устному экзамену. За короткий промежуток времени (5 минут) учащиеся должны поставить разные виды вопросов.

Основой дидактического процесса является*самостоятельная познавательная деятельность учащегося*. Самоуправление познавательной деятельностью включает в себя следующие компоненты:

- *мотивационный* (потребности, интересы, мотивы);
- *ориентационный* (принятие или формирование цели, планирование ее осуществления, прогнозирования конечных результатов);
- *содержательно – операционный компонент (*отбор ведущих знаний, умений и методов учения);
- *ценностно-волевой* (включает внимание, эмоциональную окраску, произвольные действия в процессе познания);

*Оценочный (*это систематическое получение обратной информации о ходе процесса познания путем сравнения результатов с поставленной целью) [2, с. 97].

Познавательная деятельность может осуществляться в различных видах: самостоятельное наблюдение, запоминание, чтение текста, составление конспектов и др. Каждый вид учебной деятельности в различной степени влияет на развитие наиболее значимых учебно-познавательных качеств старшеклассников. Согласно определению П.И. Пидкасистого, «самостоятельная работа учащихся – средство обучения», которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и познавательной задаче;
- формирует у ученика на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков, умений для решения определенного класса познавательных задач, и, соответственно, продвижение его от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;
- вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и умений ориентироваться в потоке

научной и политической информации при решении учебных, научных и производственных задач;

- является важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины обучаемого в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;
- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной научно-производственной и познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения и профессионального самоопределения» [3].

Разработка системы мониторинга самостоятельной познавательной деятельности учащихся в профильных классах может иметь практическое значение для использования на разных уровнях:

- предоставлять достоверную информацию учителю об эффективности применяемых методик обучения, давая возможность постоянно совершенствовать качество преподавания.
- устанавливать постоянную обратную связь в режиме «учитель-ученик», что дает возможность управлять развитием ученика.
- доставлять учащимся и их родителям своевременную информацию о том, насколько эффективно данное обучение исполняет принятые на себя обязательства перед обществом по подготовке учащихся.
- подготовить практические рекомендации по коррекции учебного процесса.

Таким образом, стараюсь строить образовательный процесс в профильных классах в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении, дает возможность «прожить» в иноязычном социуме. Индивидуальный темп работы, динамика мониторинга результатов деятельности достижений обеспечивает выход каждого ученика в зону актуального развития.

Требования, предъявляемые к системе профильного обучения в РБ касаются также и личности учителя, его профессионализма. Сегодняшний учитель активно занимается научно-методической, опытно-экспериментальной, инновационной работой, учится искать свое “профессиональное лицо” через призму преподаваемой дисциплины. Поэтому востребован личностный потенциал педагога, его установки и направленность его личности, готовность к проектированию своего профессионального развития. Результаты самообразования учитель представляет на каждом его этапе, участвуя в семинарах, информируя на заседании методического объединения, выступая на педагогических практических конференциях, обобщая и транслируя свой передовой опыт.

Как видим, учителю, работающему в профильных классах, приходится решать достаточно много задач по организации учебной деятельности старшеклассников при изучении английского языка. Из-за отсутствия альтернативных УМК учителю в значительной степени приходится планировать и уроки, и самостоятельную работу учащихся, не ограничиваясь рамками школьного учебника. При этом можно с уверенностью сказать, что использование современных методов, приемов и технологий способствуют формированию у учащихся профильных классов ключевых компетенций, которые определены как социальный запрос и являются необходимым условием повышения качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асаблівасці арганізацыі адукацыйнага працэсу пры вывучэнні вучэбнага прадмета “Замежная мова“ // Настаўніцкая газета. – 2017 – № 89. – 24 с.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

КАРТАШЕВА С.Г.
Витебск, Гимназия № 8 г. Витебска
МАКАРОВ К.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

На современном этапе развития педагогической науки и практики актуальными являются проблемы формирования личности. Только самостоятельная, творческая, социально-ответственная, конструктивно вооружённая личность способна оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир. В связи с этим кардинально пересматриваются методы и приёмы педагогического воздействия, творчески перерабатываются тематическое содержание и структуры программ, ведь педагогический процесс направлен на развитие природного дара человека – совершенствоваться, развивать себя, реализуя свои природные задатки.

В настоящее время известно много информационных технологий активно применяемых в учебном процессе. На уроках музыки информационные технологии позволяют по-новому использовать текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, обогащают методические возможности урока музыки, придают ему современный облик. Использование компьютерных технологий эффективно не только для усвоения учебного материала, но и для активизации познавательной деятельности, реализации творческого потенциала ребёнка, воспитания интереса к музыкальной культуре, формированию его духовного мира.

Музыкальное искусство открывается перед ребёнком как процесс становления художественного образа через разные формы художественного воплощения (литературные, музыкальные, изобразительные). На каждом уроке мы опираемся на выявление связи музыки и жизни. Компьютерные музыкальные программы делают урок музыки не просто уроком развития сенсорных музыкальных способностей, а уроком искусства, когда развиваются все психические процессы: восприятие, мышление, память, внимание и, в том числе, музыкальные способности: тембровый слух, чувство ритма, музыкальное мышление и т.д.

Анализируя современный педагогический опыт, мы видим усложнение, качественное изменение педагогических методик, видим попытку прогнозировать и направлять результат развития и обучения, осознать, связать динамику звукового движения с динамикой чувств, и таким образом влиять на процесс формирования человека. Говоря об использовании и совершенствовании педагогических технологий, мы говорим в первую очередь об информационных технологиях, т.е. технологиях, несущих в своей основе максимальное количество информации. В своей работе, при изучении тем программы «Музыка», мы широко используем компьютерные музыкальные программы, которые не только позволяют слушать музыку в качественном звучании, просматривать фрагменты видеозаписи музыкальных концертов, но и дают доступ к большому блоку информации, связанным с миром искусства: живописью, музыкой, литературой, народным творчеством.

Современный учебно-методический комплекс по предмету «Музыка» предполагает систему взаимосвязанных дидактических средств на печатной и электронной основе, разработанную на единых методологических основаниях в логике современных технологий обучения и характеризующуюся художественным единством компонентов. Использование данного комплекса в процессе обучения помогает обеспечить осмысленную и продуктивную музыкальную деятельность

учащихся и эффективную организационно-управленческую деятельность учителя музыки.

Под информационными технологиями понимается совокупность методов и технических средств по сбору информации, хранению, обработке, передаче и представлению информации, расширяющие их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Эффективное использование информационных ресурсов способствует интересам достижения главных целей развития общества. Только высококвалифицированный учитель, владеющий системой знаний, умений и навыков на уровне высоких требований современности сможет приобщить современных школьников к музыкальному искусству.

Урок с использованием современных компьютерных технологий, подразумевает определенную организацию: в работе мы делаем акцент на актуальность изучения той или иной темы для ребёнка, на связь музыки с жизнью. Задания носят творческий характер. Цель этой работы: привлекать детей к самостоятельному изучению предмета, развивать умение ориентироваться в широком объёме информации, анализировать её, выделяя существенное, важное для всех участников деятельности.

И в то же время, использование информационно-компьютерных технологий не рассматривается как альтернатива традиционным средствам наглядности. Их использование может стать эффективным только при условии оптимального использования учителем всего спектра средств визуальной и вербальной информации.

Многочисленные исследования подтверждают успех систем обучения с использованием компьютерных технологий. Установлено, что внимание ученика во время работы с обучающей интерактивной программой на базе мультимедиа, как правило, удваивается, поэтому время, необходимое для изучения конкретного материала, сокращается в среднем на 30%, а приобретенные знания сохраняются в памяти значительно дольше.

Компьютерные обучающие программы, создание мультимедийных презентаций учителями и учениками, создание сайтов педагогами позволяют создавать возможность для проявления различных видов деятельности и сочетать их в разных комбинациях, сформировать способности индивидуальной работы, создать коммуникативные ситуации.

Необходимо частичное вытеснение преобладающего сегодня в образовании информационно-обучающего подхода обучающе-исследовательским, следует сочетать традиционные методы передачи готовых знаний с методами приобретения знаний в ходе приобщения к научному, исследовательскому подходу.

В ГУО «Гимназия № 8 г. Витебска» накоплен системный опыт сбалансированного подхода к развитию индивидуальных личностных качеств в предметной и внепредметной области посредством проектной деятельности. Реализация проекта «Культурно-исторический мост» дает возможность систематизировать совместную деятельность педагогов и учащихся гимназии по формированию и развитию социальных компетенций. Участие в проекте с одной стороны является активным мотиватором повышения профессионально-методической культуры педагогов, позволяет создавать условия для развития их инновационно-педагогического мышления, а с другой – дает возможность учащимся сотрудничать с учителями во внепредметной деятельности.

Концепция проекта заключается в том, что в созданном просветительском культурно-историческом пространстве ученики и учителя «проектируют и строят» свои «мосты - взаимодействия и мосты – взаимосвязи».

Модель просветительского пространства реализуется в нескольких направлениях, одно из которых – эстетическое. Каждое направление имеет своих кураторов во взаимодействии учитель – ученик–родитель.

Многие направления стали для работы гимназии традиционными. Их участие в данном проекте дает возможность находить новые подходы и формы деятельности, развивать у учеников и учителей новые компетенции в совместной деятельности.

Однако эстетическое направление – работа виртуального сетевого музея для нас является новым и наиболее интересным. Принцип сетевого взаимодействия заключается в том, что в создании и работе музея может принять участие каждый ученик, учитель, родитель. Это дает возможность не только развивать эстетические, но и коммуникативные компетенции. Каждый участник, в тоже время – хранитель музея и «коллекционер»: он должен объяснить, почему предлагает, то или иное произведение, а кураторы вправе решать, насколько он убедителен.

В музее есть картинная галерея, кинозал, «театральная ложа», свой «концертный зал». Виртуальный «концертный зал» представляет собой эффективную форму приобщения сегодняшних школьников к искусству и культуре, стимулирования их познавательно-творческой деятельности путем сочетания интересного досуга и культурного развития. Посетители музыкального «концертного зала» предлагают для прослушивания и обсуждения музыкальные произведения различных эпох, жанров и стилей, объясняя, чем его заинтересовала выбранная музыка. Это место демонстрации и обсуждения музыки, общение с единомышленниками, знакомства с новыми идеями. На форуме в «концертном зале» можно не только поделиться своим мнением, но и получить пояснение от учителей.

Имеющийся материал систематизируется хранителями музыкального зала, сохраняется и дополняется. Эта виртуальная страница – место встречи любителей музыки разных поколений учащихся, от учеников младших классов до выпускников гимназии, педагогов, родителей. Доступ на музыкальный сайт открыт не только участникам группы проекта, но и гостям страницы, тем самым способствуя социализации школьников с помощью внедрения интерактивных и сетевых технологий.

Зал виртуального музея создан для открытия каждым школьником нового в области музыки, существенного роста в эстетическом, духовно-нравственном развитии, для повышения общего уровня культуры личности.

Данный проект обеспечивает условия формирования социальной успешности, как для учеников гимназии, так и для педагогов.

Применение компьютерных технологий и разнообразных технических средств на уроке музыки – это не самоцель. Развитие общества сегодня диктует необходимость использования новых информационных технологий во всех сферах жизни. Современная школа не должна отставать от требований времени, а значит, творческий учитель должен быть готов использовать все преимущества которые дают компьютерные технологии в своей деятельности, т.к. главная задача школы – воспитать новое поколение грамотных, думающих, умеющих самостоятельно получать знания граждан.

КОСЬЯНОВА А.М.
Витебск, Средняя школа № 46 г. Витебска
КУЧЕНКОВА Е.В.
Витебск, Школа-интернат для детей с нарушением слуха

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Одной из важнейших задач обучения детей с нарушением слуха является формирование слухозрительного восприятия и развития устной речи. Для реализации поставленной задачи необходимо усиливать слуховой компонент в слухозрительном восприятии речи. Это может осуществляться в условиях целенаправленной, специально организованной деятельности [1, 2].

Нарушения слуха и речи отрицательно влияют, прежде всего, на формирование мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Для учащихся с нарушением слуха характерны замедленный темп интериоризации умственных действий, повышенная психическая истощаемость, недостаточная оперативность мышления. Адаптация в социуме часто влечет за собой эмоциональные и поведенческие проблемы, связанными с резкой сменой деятельности и изменением социальной роли ребенка [1, 3].

Кроме того, у детей со слуховой и соответственно с речевыми нарушениями отмечается своеобразие личностной сферы: заниженная самооценка, нестабильность уровня притязаний, повышенный индекс тревожности, нарушения волевой регуляции поведения. Слуховые и речевые нарушения часто отражаются на уровне сформированности общения и сотрудничества: учащиеся не умеют обращаться с просьбами, задавать вопросы по ходу объяснения [3].

Поэтому учителя-дефектологи, осваивая компьютерные технологии, оценивают важность получения доступной информации и применяют её в практических целях.

Современный этап развития интернет-технологий в образовании характеризуется развитием сервисов. Изучение опубликованных на сайте LearningApps.com и других сайтах приложений показало отсутствие учебно-наглядных пособийпо развитию слухового восприятия у учащихся с нарушением слуха. Категория «Развитие слухового восприятия» на сайте LearningApps.comне представлена. Нет методических пособий с речевым материалом, предусмотренным программными требованиями по развитию устной речи и слухового восприятия. Между тем коррекционные занятия по развитию устной речи и слухового восприятия в школе для детей с нарушением слуха занимают особое место. Каждый педагог стремится к поиску новых форм работы, подходов к обучению и развитию детей, которые помогают учащимся более эффективно развивать свой слух и речь.

Одним из самых сложных направлений работы по развитию слухового восприятия как в школах для детей с нарушением слуха, так и в инклюзивных классах, учащихся этой категории компенсированными кохлеарным имплантом (КИ) являются работы с текстами.

Поэтому главной задачей развития слухового восприятия и фонематического слуха с помощью текстов является восприятие и понимание обращенной речи, т.е. восприятие монологической речи [6]. Это обучение осуществляется в условиях слухоречевой среды при активном использовании индивидуальных слуховых аппаратов и КИ.

Следует отметить, что для восприятия текстов учащимися важным является использование наглядности, которая может предъявляться не в виде табличек, кар-

тинок и иллюстраций, а мультимедийными интерактивными упражнениями, объединёнными в темы.

Исходя из этого, нами разработана серия упражнений при работе над текстом к занятиям по развитию устной речи и слухового восприятия в рамках сервиса LearningApps.org:

1) расставь по порядку картинки; 2) составь текст; 3) соотнеси аудиозапись и предложение; 4) соотнеси аудиозапись и картинку; 5) подбери пару «картинка – текст»; 6) подбери пару «картинка – аудиозапись»; 7) дополни предложение существительным из предложенного списка; 8) дополни предложение существительным; 9) дополни глаголом из предложенного списка; 10) дополни предложение глаголом; 11) составь предложение;12) впиши предложения по картинке; 13) распредели картинки; 14) распредели аудиозаписи.

Для удобного использования все упражнения по каждому тексту собраны в сетку приложений (рис. 1, 2):

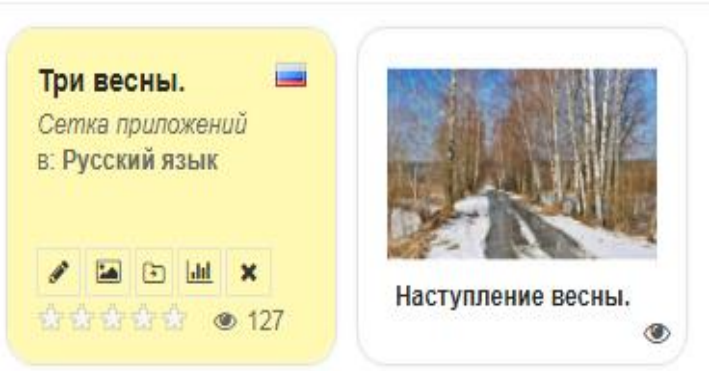


Рис. 1

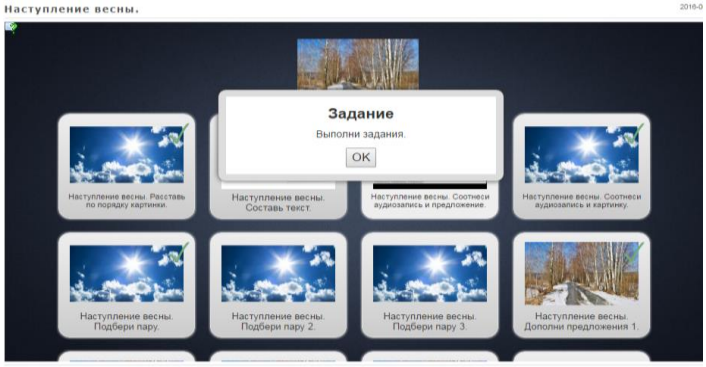


Рис.2

Важно помнить, что главным требованием к подбору речевого материала для развития слухового восприятия является учет индивидуальных возможностей учащихся [1, 3, 4].Поэтому уникальность мультимедийных интерактивных упражнений по развитию слухового восприятия заключается в возможности работать по-разному с каждым ребенком: 1) учитывать актуальный уровень развития его слухового восприятия и словесной речи; 2) варьировать объем речевого материала; 3) на одном занятии использовать материал различной структуры (слова, словосочетания, фразы, тексты); 4) последовательно усложнять содержание речевого материала с учетом возможностей ребенка; 5) последовательно усложнять или облегчать условия для

восприятия речевого материала за счет исключения или включения ситуационного контекста [1, 4].

Используя в своей работе представленные мультимедийные интерактивные упражнения, педагог может варьировать условия восприятия речевого материала: 1) чередовать непосредственное общение с прослушиванием аудиозаписи; 2) предъявлять разные единицы речи; 3) предъявлять материал целиком или по частям.

Опубликованные в сети мультимедийные интерактивные упражнения доступны для использования всем пользователям. Ими можно пользоваться в готовом виде или создавать свои приложения на основе готовых. Поскольку уровень слухоречевого развития учащихся может быть разным, учителю-дефектологу необходимо владеть приемами трансформации речевого материала при работе над текстом на одну и ту же тему:

- изменяя объем текста – тема предъявляемого на слух текста является общей для всех учеников, а объем – различным;
- усложняя или упрощая речевой материал по лексике;
- усложняя или упрощая грамматические конструкции [1, 2, 3, 4, 6].

Работа над текстом должна обязательно начинаться с целостного восприятия [1, 2, 3, 6]. При этом способ восприятия может быть различным в зависимости от уровня функционального слуха учащихся и степени сложности самого текста:

- только на слух, без наглядной опоры;
- на слух, с опорой на запись текста;
- слухозрительно, с опорой на запись текста [4, 6].

После первичного восприятия учащемуся рекомендуется задать 2–3 вопроса на общую ориентировку в воспринятом содержании («Что ты услышал(а)?», «О ком (чем) говорится в тексте?», «Назови героев» и др.

При повторном восприятии работа осуществляется на слухозрительной основе с опорой на текст [2, 3, 6].

В последующем планируются различные виды работ над текстом, которые направлены как на осмысление его содержания, так и на формирование слуховых дифференцировок [1]. На этом этапе активно используются мультимедийные интерактивные упражнения по развитию слухового восприятия.

Приведем примеры видов работ и мультимедийных интерактивных упражнений к ним:

- восприятие фраз из текста на слух («Составь текст»);
- различение фраз из текста на слух («Подбери пару: картинка – текст», «Подбери пару: картинка – аудиозапись», «Соотнеси аудиозаписи и предложения»);
- восстановление деформированного знакомого текста с опорой на слуховое восприятие («Составь текст», «Составь предложение»);
- подбор картинки к тексту («Соотнеси аудиозапись и картинку»);
- восстановление серии картинок по содержанию текста («Расставь картинки по порядку»);
- дополнение предложений на основе восприятия начала фразы на слух («Дополни предложение существительным (глаголом) из предложенного списка», «Дополни предложение существительным (глаголом)» , где нужно самостоятельно вписать услышанные слова);
- классификация («Распредели картинки », «Распредели аудиозаписи»);
- слуховой диктант («Впиши предложение по картинке»).

Следует отметить, что использование данных мультимедийных интерактивных упражнений даёт возможность:

- тренировать учащихся в восприятии на слух «живой» речи учителя и аудиозаписи,
- развивать слуховое внимание и слуховую память,
- развивать фонематический слух,
- развивать устную речь,
- развивать познавательную активность[4, 5].

Приложения могут быть использованы учителями, учителями-дефектологами на коррекционных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия, воспитателями во внеурочной деятельности, родителями.

Применение мильтимедийных интерактивных упражнений в коррекционном обучении позволяет выйти на новый уровень помощи учащимся с нарушением слуха, работать не просто с каждым учеником, а выстраивая индивидуальную программу обучения.

Использование электронных приложений на учебных занятиях повышает интерес учащихся к занятиям по развитию устной речи и слухового восприятия и позволяет эффективно решать задачи, связанные с их речевым развитием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Королевская, Т.К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей / Т.К. Королевская, А.Н. Пфафенродт. – М.: ЭНАС, 2004. – 153 с.

2. Кузьмичёва, Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся / Е.П. Кузьмичёва. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.

3. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Л.П. Назарова. – М.: Владос, 2001. – 366 с.

4. Феклистова, С.Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха / С.Н. Феклистова. – Минск: БГПУ, 2008. – 66 с.

5. Феклистова, С.Н. Развитие слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха: реализация дифференцированного подхода / С.Н. Феклистова // Спецыяльная адукацыя. – 2014. –№ 3. – С. 37–43.

6. Феклистова, С.Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха / С.Н. Феклистова, Л.В. Михайловская, Т.И. Обухова. – Минск: БГПУ, 2011. – 216 с.

КУНТЫШ М.Ф., ПАНКРАТОВА Н.Н.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Способность творчества есть великий дар природы;
акт творчества в душе творящей есть великое таинство;
минута творчества есть минута великого священнодействия.
В.Г. Белинский

Актуальность проблемы развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения определяется тем, что в современном обществе дети перестают читать, так как появилось множество других источников знаний, возможно, именно творческие работы помогут развить интерес к учебному процессу.

Развитие творческой личности учащегося является одной из важнейших задач учебного процесса школы, поскольку отражает новые подходы к определению це-

лей обучения и развития личности ребёнка. Младший школьный возраст имеет огромный потенциал возможностей для развития творческих способностей.

Источниками полноценного развития выступают два вида деятельности:

1. Учебная деятельность, которая направлена на овладение ребёнком знаниями и умениями, необходимыми для жизни в обществе.

2. Творческая деятельность, которая способствует проявлению у ребёнка самодеятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового. В ней формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Развитие творческих способностей учащихся имеет важнейшее значение для дальнейшей их учёбы и жизни. Именно в младшем школьном возрасте уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни является эмоциональная сфера, мышление, формирование творческих способностей. В связи с этим, создавая условия для детского творчества, нужно учитывать, что главными образующими личности остаются воображение и основанное на нем творчество, потребность ребёнка активно действовать в мире.

Творческие способности – это индивидуально-психологические особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у школьника [1, с. 34]. Они тесно связаны с общей направленностью личности, с тем, насколько устойчивы склонности человека к той или иной деятельности. Воспитание творчества – разностороннее и сложное воздействие на ребёнка. В творческой деятельности принимают участие ум (знание, мышление, воображение), характер (смелость, настойчивость), чувство (любовь к красоте, увлечение образом, мыслью).

Творческая личность – это личность, способная к осуществлению творческой деятельности, у которой сформирована мотивационно – творческая активность. Творчество воспитывает и развивает. У детей должно быть много интересной творческой деятельности, доставляющей радость почувствовать себя человеком интересным, привлекательным для других. Процесс обучения творчеству должен строиться так, чтобы каждый ученик мог выявить и развить свой комплекс способностей, учиться познавать самого себя, развивать на определенном уровне мышление, фантазию, воображение.

Успешное развитие творческих способностей возможно, но лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Педагогу необходимо создавать творческую доброжелательную атмосферу на каждом уроке и занятии и формировать такой же подход к детскому творчеству и его результатам у родителей. Как говорил К.С. Станиславский, «трудное надо сделать привычным, а привычное легким и приятным» [2, с. 217].

Нами был проанализирован учебник «Литературное чтение» для 4 класса на предмет наличия заданий творческого характера. В учебнике включены произведения разных жанров. Весь материал разделен на основную и вариативную части. В основной части находятся тексты и задания, обязательные для всех учащихся. В вариативной части – задания, выполняемые по выбору учителя. Система вопросов и заданий нацелена на обучение эмоционально-эстетическому восприятию художественных произведений, развитие способностей детей к литературному творчеству, обогащение словарного запаса учащихся и формирование навыков выразительного чтения.

Несмотря на то что представлены разнообразные задания к изучаемым литературным текстам, мы посчитали, что необходимы задания на развитие выразительно-

сти, беглости, сознательности и правильности чтения. Нами была разработана программа по развитию творческих способностей.

Целенаправленная программа по развитию творческих способностей позволяет не интуитивно, а осознанно организовывать работу учителя средствами учебного предмета «Литературное чтение» на основе анализа художественных текстов. Систематическое включение в структуру урока заданий творческого характера позволяет формировать творческие способности учащихся. Развитие творческих способностей – очень сложное, но важное дело, успешной реализации которого помогает тесное сотрудничество школы и семьи. Педагог должен быть терпим к проявлениям творчества детей, проявляя доброту и чуткость к своим ученикам. Нужно уметь вовремя увидеть эти способности, поощрить и дать возможность проявиться еще раз.

Нами был проведен полный цикл педагогического эксперимента.

На констатирующем этапе была проведена первичная диагностика уровня развития творческих способностей младших школьников. На данном этапе педагогического эксперимента наиболее адекватными методами исследования были опросник Дэвиса, тест креативности Торренса, методика «Три слова».

Опросник Г. Дэвиса включает 21 утверждение, из этих утверждений ребёнок должен выбрать те, что свойственны только ему. Это позволило сделать выводы о наличии предрасположенности к творческой деятельности по самооценке ребёнка.

Тест Торренса предполагал оригинально дорисовать предложенные фигуры. Оценивались такие параметры, как беглость, гибкость, оригинальность идей и разработанность. У детей были разного уровня работы: некоторые фигуры не дорисованы, а дорисованные оригинальностью не отличаются. Но были и работы, отличающиеся творческим подходом.

Также на констатирующем этапе нами была использована методика «Три слова». Мы предложили учащимся три слова и попросили их как можно быстрее написать наибольшее число осмысленных фраз так, чтобы в них входили все три слова, а вместе они составляли бы осмысленный рассказ.

Анализ результатов показал, что с предложенными методиками по изучению творческих способностей дети справились слабо. Было выявлено, что младшие школьники имеют низкий интеллектуальный потенциал, у них наблюдается ригидность мышления, они слабо справляются с творческими заданиями.

Формирующий эксперимент был направлен на развитие творческих способностей.С учащимися на уроках литературного чтения проводилась работа, направленная на развитие творческих способностей. Эта работа включала в себя задания, пробуждающие воображение и фантазию.

Мотивом к началу формирующего эксперимента послужили культпоходы в драматический театр Я. Коласа и кукольный театр «Лялька».

На уроках литературного чтения с целью повышения уровня развития творческих способностей учеников мы постоянно включали творческие задания и упражнения из предложенной нами системы заданий разного уровня сложности, что привлекало детей к учебному процессу. Были разработаны задания на правильность, сознательность, беглость и выразительность чтения, а также проводилась система упражнений, направленных на развитие дыхания, грудного резонатора, на силу и полётность голоса, на развитие мышц губ и языка, на чистоту и правильность произнесения отдельных звуков; а также слоговые упражнения и чистоговорки, тренирующие правильное произнесение. Также проводилась индивидуальная работа с использованием методических приёмов, способствующих развитию творческих способностей.

На контрольном этапе эксперимента была осуществлена повторная диагностика уровня творческих способностей по тем же методикам, что и на констатирующем

этапе. Балльные оценки по всем методикам существенно выросли. Данные заключительного этапа эксперимента свидетельствуют о том, что в уровне развития творческих способностей учащихся экспериментального класса произошли существенные изменения, обусловленные проводимым в классе формирующим экспериментом.

Таким образом, формирование творческой личности учащегося и вовлечение его в реальную творческую деятельность, в которой в полной мере может раскрыться творческий потенциал его личности, являются наиболее актуальными в плане изменения целей и задач современного образования, направленного, в первую очередь, на развитие умения творчески подходить к решению задач. Воспитание творческой личности ребёнка предполагает и развитие у него направленности на гармоничное протекание творческой деятельности, на самоорганизацию гармоничной жизни в целом. Творчество может радовать и укреплять личность, а также здоровье ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малахова, И.А. Развитие личности. Способность к творчеству, одаренность, талант: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений: в 2 ч. / И.А. Малахова. – Минск: Бел. навука, 2002. – Ч. 1. – 158 с.

2. Станиславский, К.С. Собрание сочинений: в 9 т. М.: Искусство, 1989. Т. Работа актера над собой. Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика / ред. и авт. вступ. ст. А.М. Смелянский, коммент. Г.В. Кристи и В.В. Дыбовского. – 511 с.

КУХАРЕНКО Т.С.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В исследованиях в областидошкольной олигофренопедагогики в качестве основных способов усвоения социального опыта ребенком с интеллектуальной недостаточностью рассматриваются совместные действия взрослого и ребенка, употребление жестов (особенно указательного – «жестовой инструкции»), подражание действиям взрослого, действия по образцу, действия по речевой инструкции, поисковые способы ориентировки. Формирование способов усвоения социального опыта традиционно рассматривается как важнейшее направление коррекционно-развивающей работы при легкой интеллектуальной недостаточности в дошкольном возрасте [3; 4].

Это направление коррекционно-развивающей работы так же актуально во втором отделении вспомогательной школы, где обучаются дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Анализ учебных программ («Предметно-практическая деятельность», «Элементы грамоты и развитие речи», «Элементы арифметики» и др.) и наблюдения за учащимися этого отделения вспомогательной школы показывают, что фактически на каждом из уроков успешность деятельности учащихся прямо зависят от умения действовать по подражанию, по образцу, по речевой инструкции. Однако содержание и методика коррекционной работы, направленной на формирование у учащихся второго отделения вспомогательной школы данных умений, в специальной психолого-педагогической литературе фактически не раскрыты. Этим обусловлена актуальность исследовательской работы по данной проблеме.

В силу недостатков психического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью овладение им социальным опытом (формируемыми в процессе обучения знаниями, умениями, навыками в том числе) происходит с существенным от-

ставанием от возрастной нормы и весьма своеобразно. В свою очередь дефицитарность социального опыта ребенка ограничивает возможности коррекционной работы, направленной на повышение уровня его психического развития. Поэтому не случайно, что в олигофренопедагогике [4] и методике коррекционной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью [5] выделяется проблема овладения способами усвоения социального опыта, от решения которой прямо зависит эффективность обучения.

Цель нашего исследования состоит в раскрытии методических основ формирования способов усвоения социального опыта у учащихся второго отделения вспомогательной школы.

Материалом исследования были публикации специалистов в области специального образования детей с интеллектуальной недостаточностью (С.И. Давыдова, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, В.А. Шинкаренко и др.), в которых отражена проблема формирования способов усвоения социального опыта [1; 3–5], учебные программы и учебные пособия второго отделении вспомогательной школы, а также результаты наблюдений, проведенных нами на уроках во втором отделении вспомогательной школы. В исследовании использованы теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические (наблюдение) методы.

Проведенные нами наблюдения за учащимися второго отделения вспомогательной школы, показывают, что для них типичны затруднения, которые выявляются у необученных детей с легкой интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте. Характерным является то, что ребенок в лучшем случае ориентируется на знакомую ситуацию. Это явление описано А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой: «Например, если предложить ребенку поставить ряд матрешек по росту, то он, как правило, стремится собрать матрешку, т.е. совершить привычное действие. При этом может исправлять действия взрослого, подсказывая ему привычные действия с этой игрушкой. Это свидетельствует о том, что этот ребенок не действует ни по подражанию, ни по образцу, ни по речевой инструкции» [4, с. 93].

В особенности подобные затруднения ярко проявляются у учащихся 1-го класса. При фронтальной работе учителя с классом использование показа новых для учащихся простейших действий, образцов (построек, аппликаций и др.) и речевых инструкций (даже если они содержат указание всего на одно-два действия) часто не приносит нужного результата. Возникает необходимость поочередной индивидуальной работы с учащимися, что снижает плотность и эффективность урока. Относительно более успешно выполняются отдельные хорошо заученные действия в многократно повторяющихся ситуациях.

Так, учащийся, который овладел действиями с элементами набора мозаики (взять элемент, вставить его ножку в отверстие панели), и стереотипно применяет их, заполняя пространство внутри заданного контура геометрических фигур. Однако при выполнении похожего задания по подражанию действиям учителя (взять элемент определенного цвета, вставить его ножку в определенное отверстие панели) на эти действия он не ориентируется. При выполнении подобных заданий по образцу типичным является то, что учащийся даже не обращает на него внимания, а при подключении речевой инструкции ее требования не выполняет либо выполняет частично (ребёнок берет элемент любого цвета, а не тот, который назвал учитель).

Следует подчеркнуть, что не только усложнение, но даже любое изменение заданий, которые предлагаются учащимся второго отделения вспомогательной школы, требует значительной подготовительной работы. Мы наблюдали учащихся, которые умеют различать предметы по признакам формы, цвета, размера и освоили нанизывание на шнур бусинок одного размера, чередующихся по цвету. Однако при

сборке по образцу бус из элементов одного цвета, чередующихся по размеру, учащиеся на этот признак не ориентировались и нуждались в оказании помощи в виде словесных указаний учителя, подкрепленных показом конкретных действий.

Умения и формируются, и проявляются в деятельности. Поэтому исходным для построения методики обучения учащихся второго отделения вспомогательной школы действиям по подражанию, образцу и речевой инструкции является *деятельностный подход.* Для его эффективной реализации нужно соблюдать ряд педагогических условий [2, с. 8]. Анализ специальной психолого-педагогической литературы [4; 5 и др.] позволил нам выделить следующие педагогические условия, способствующие эффективной организации деятельности учащихся, в процессе которой будет происходить овладение действовать по подражанию, по образцу, по речевой инструкции.

Направленность учебных и коррекционных занятий на формирование у учащихся способов усвоения социального опыта. В I–IV классах к коррекционным занятиям по развитию познавательной деятельности и урокам по всем учебным предметам необходимо предусматривать задачи формирования способов усвоения социального опыта как самостоятельно коррекционно-развивающие.

Определение системы взаимосвязанных заданий, которые применяются как на коррекционных, так и учебных занятиях. Включение учащегося с умеренной и тем более тяжелой интеллектуальной недостаточностью во фронтальную работу учителя с классом представляет весьма сложную задачу. Ее решению может способствовать предварительная отработка на занятиях по развитию познавательной деятельности отдельных действий, которые предстоит выполнять на уроке. При этом должна сохраняться специфика коррекционных занятий, состоящая в том, что в их основе находятсякоррекционно-развивающие упражнения. В качестве примера укажем на упражнения в действиях по речевой инструкции, направленные одновременно на развитие регулирующей функции речи. Очень важно, чтобы такие же или аналогичные инструкции выполнялись учащимися на последующих уроках.

Применение специальной методики, предусматривающей активизацию и стимулирование деятельности учащихся, а также последовательное повышение самостоятельности выполнения заданий. Необходимо иметь в виду, что психическое развитие учащихся даже с легкой интеллектуальной недостаточностью характеризуется выраженным снижением психической, в частности познавательной активности. Учащихся второго отделения вспомогательной школы практически всегда необходимо специально побуждать к выполнению предлагаемых заданий. Для этого используются известные приемы – применение внешне привлекательных игрушек и дидактических материалов, создание занимательных ситуаций, игровых моментов (если является возможной опора на игровые мотивы), поощрение успешных действий и др.

Что же касается самостоятельности выполнения заданий, то этому способствуетиспользование на коррекционных и учебных занятиях серий аналогичных заданий. В особенности важно сокращать помощь в виде совместных действий, хотя они и бывают необходимы достаточно продолжительное время. Такой подход не является новым и традиционно реализуется в методике трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Указанные условия регулируют: 1) постановку задач коррекционных и учебных и занятий; 2) подбор и разработку заданий для коррекционных и учебных и занятий, их обеспечение (игрушками, наборами строительных материалов, мозаики, пластического и природного материала); 3) проведение учебных и коррекционных занятий.

Основным средством формирования у учащихся второго отделения вспомогательной школы умений действовать по подражанию педагогу, по образцу, по речевой инструкции является система постепенно усложняющихся заданий. В определенной

мере ориентиром для построения системы таких заданий служит учебная программа «Предметно-практическая деятельность» для I–V классов второго отделения вспомогательной школы. Её разделом «Предметно-практические действия» предусмотрено обучение подражанию действиям рук и действиям с предметами, Все разделы указанной программы предусматривают также обучение работе по образцу. Содержание заданий конкретизируется в пособиях для учащихся (Гальская Н.В. и др.). Однако их выполнение не обеспечивает количества упражнений, необходимого для овладения учащимися формируемыми умениями. Кроме того, без ответа остается вопрос о формировании у учащихся умения выполнять действия по речевой инструкции. Поэтому задача подбора заданий решается главным образом самим учителем.

Подбор заданий, при выполнении которых у учащихся формируются умения действовать по подражанию педагогу, по образцу, по речевой инструкции, нужно осуществлять, обеспечивая необходимую вариативность заданий. Например, если учащиеся выполняют выкладывание на полосе картона орнамента из геометрических фигур, чередующихся по цвету, то на протяжении серии уроков им предлагаются разные сочетания цвета при использовании одной и той же фигуры (например, круга), а затем и других фигур (квадрат, треугольник).

Особое значение мы придаем использованию разнообразных материалов, которые предлагаются учащимся при выполнении заданий. В этой связи нужно указать, что учебная программа по предметно-практической деятельности предусматривает использование игрушек, бытовых предметов, счетных палочек, строительных материалов, мозаики, пластических и природных материалов, бумаги и фольги, ниток и ткани. Но при этом важно обеспечить занятия разными наборами игрушек, других предметов и материалов. Необходимо иметь для занятий двухместные, трехместные, четырехместные, пятиместные матрешки, наборы мозаики из элементов разной формы и (или) размера, наборы настольного и напольного строительного материала, разные виды бумаги и т.д. Это необходимо для того, чтобы формируемые умения были не ситуативными, а обобщенными.

Выделим также важнейшее организационно-методическое требование: необходимо обеспечивать выполнение заданий в условиях использования разных вариантов сочетания действий по подражанию, по образцу, по речевой инструкции, а также каждым из этих способов в отдельности. В частности упомянутое выше выкладывание орнаментов из геометрических фигур может выполняться с ориентировкой на образец, но с использованием речевой инструкции и (или) подражания действиям в качестве оказываемой помощи. Но в итоге необходимо добиваться самостоятельного выполнения данного типа задания по образцу (в рамках заданной сложности), а также без ориентировки на образец (по подражанию, по речевой инструкции). Это крайне важно для обеспечения эффективности последующего обучения в V–IX классах, в особенности хозяйственно-бытовому труду и трудового обучению.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно заключить, что формирование способов усвоения социального опыта у учащихся второго отделения вспомогательной школы необходимо рассматривать как необходимое направление коррекционно-развивающей работы с ними. Исходным для построения методики работы в данном направлении является *деятельностный подход.* Он реализуется посредством организации деятельности учащихся при выполнении специально подобранных постепенно усложняющихся заданий. Методика проведения коррекционных и учебных занятий должна предусматривать постепенное повышение самостоятельности выполнения школьниками этих заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова, С.И. Роль действий по подражанию, образцу и словесной инструкции в обучении умственно отсталых дошкольников: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / С.И. Давыдова. – М., 1976. – 20 с.

2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

3. Катаева, А.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2004. – 219 с.

4. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для педагогических вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.

5. Шинкаренко, В.А. Организационно-методические основы коррекционных занятий с учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / В.А. Шинкаренко // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – № 2. – С. 41–45.

ЛАРИСОВА Е.В.
Минск, Гимназия № 32 г. Минска

БЕЗОТМЕТОЧНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В РАЗВИТИИ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ

Изменения, произошедшие в содержании современного образования за последнее десятилетие – перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий, влекут за собой изменения системы оценивания.

Категория «самостоятельность» сегодня, пожалуй, самая популярная в педагогической литературе и в текстах документов, касающихся проблем современного образования. Под самостоятельностью понимают ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое собственными силами. Быть самостоятельным означает также и умение самостоятельно добывать любые знания, а не получать их в готовом виде. Следовательно, школа, прежде всего, должна научить учиться, т.е. научить учебной самостоятельности, точнее – сформировать учебную деятельность – деятельность по саморазвитию, деятельность по изменению самого себя. При этом очевидна **актуальность идеи** безотметочного обучения.

Целевым ориентиром написания материала *стало представление опыта работы* педагогов гимназии № 32 г. Минска в решении данной проблемы.

Материал и методы. *Методологическую основу работы составляют* личностно-ориентированный, деятельностный, системный, аксиологический, акмеологический и синергетический подходы. В качестве основных в работе с младшими школьниками *определены принципы безотметочного обучения*:

- критериальность;
- приоритет самооценки;
- непрерывность;
- гибкость и вариативность инструментария оценки;
- сочетание качественной и количественной составляющих оценки;
- естественность процесса контроля и оценки.

Общими подходами при построении безотметочного обучения учителей начальных классов гимназии является *соблюдение педагогических условий*:

- средства оценивания отражают индивидуальные продвижения;

- оцениванию подлежат личностные качества (темп работы, особенности памяти, внимания, восприятия) – оценивается выполненная работа, а не ее исполнитель;
- сравнение учащихся друг с другом, их ранжирование не допускается;
- самооценка предшествует оценке учителя.

Предметом контрольно-оценочной деятельности на I ступени общего среднего образования *стали*: уровень личностного развития каждого учащегося и степень овладения учащимися знаниями и умениями по всем учебным предметам.

Для создания адаптивной среды успешного сотрудничества с младшими школьниками педагоги используют *правила оценочной безопасности*:

1. Не скупиться на похвалу (не обязательно словесную: часто бывает достаточно улыбки, одобрительного кивка головой и т.п.).
2. Хвалить исполнителя, критиковать исполнение. Например, вместо: «Ты сделал три ошибки в примере», – лучше сказать: «Давай найдем в этом примере три ошибки».
3. Формула «Опять ты не…» – верный способ вырастить Неудачника.
4. «На бочку дегтя – ложку меда». Даже в море неуспеха можно найти островок успешности и закрепиться на нем.
5. «За двумя зайцами…» – не нужно ставить перед ребенком несколько задач одновременно.
6. Ставим перед учащимися только конкретные цели. Вместо заклинания: «Постарайся быть внимательным и не пропускай букв», – эффективней установка: «В прошлом диктанте ты пропустил пять букв, сегодня – не больше трех».

Результаты и их обсуждение. С первых дней пребывания учащихся в школе начинается *обучение* их *оцениваниюсвоих работ с помощью «волшебных линеечек»* – педагогического инструмента оценки и самооценки, когда можно предельно лаконично оценить все, что подлежит оцениванию в терминах «больше – меньше».

Ретроспективная самооценка – это оценка уже выполненной работы.

Шаг первый: ребенок оценивает свою работу после того, как учитель ее проверил, т.е. исправил ошибки. В 1 классе оценивание проводится сначала по одному критерию, потом по двум, затем по трем критериям, которые выберет учитель. Например: соответствие образцу, отсутствие ошибок и др. (К – красиво, П – правильно, И – интересно, Т – трудно, С – старался, Х – хочу научиться этому, Д – дружно работали, Г – группой работать лучше и т.п.). Шаг второй: ребенок оценивает свою работу сразу после ее выполнения, до учительской проверки. Такая ретроспективная самооценка, прежде всего, стимулирует обучающегося к самоконтролю.

Когда учитель возвращает детям проверенную работу, то сначала хвалит тех учащихся, чьи самооценки совпали с учительской оценкой (вне зависимости от количества ошибок): «Молодец! Ты правильно решил задачу», «Умница! Ты аккуратно выполнил работу», «Твоя работа достойна высокой оценки» и т.п.

Особую заботу педагога вызывает та группа учащихся, которая обнаруживает устойчивую тенденцию к заниженной самооценке. Этим детям требуется индивидуальное подбадривание и дополнительное объяснение критериев оценок.

Младшие школьники, оценивающие себя выше, чем учитель, тоже нуждаются в дополнительном разборе критериев оценивания. Следует помнить, что тенденция к устойчивому завышению самооценки свойственна, прежде всего, наименее развитым учащимся, не блещущим учебными успехами. Прежде, чем работать «на понижение» самооценки, задумайтесь, в самом ли деле вы хотите, чтобы ваш слабоуспевающий учащийся ясно осознал свое отставание от одноклассников?

Наиболее безопасным механизмом коррекции завышенной и заниженной самооценок является не сравнение детской самооценки с учительской, а сравнение двух собственных оценок – прогностической и ретроспективной. Так на протяжении всего обучения в 1 классе ребенок учится оценивать свою работу, работу соседа по парте или работу того одноклассника, с которым ему хочется сотрудничать. К концу первого класса каждый отчетливо различает области знания и незнания и точно измеряет степень своей умелости, недоученности и неумения. Оценивая свои достижения, учащиеся видят в незнании перспективу своего дальнейшего совершенствования.

Вместо оценочной шкалы можно ввести, предварительно оговорив с детьми, четырехцветный индикатор *«Светофор +»*: зеленый, желтый и красный, то есть цвета светофора, плюс четвертый цвет – белый:

- зеленый цвет – «Я все хорошо выполнил и могу идти дальше»;
- желтый цвет – «Я все понял, но мне надо быть более внимательным»;
- красный цвет – «Мне нужно еще раз все повторить»;
- синий цвет – «Мне нужно позвать учителя на помощь».

Для организации работы по данной системе оценивания каждый учащийся работает с сигнальными карточками всех четырех цветов. При выполнении какого-либо задания (решение выражений, задач, заполнение пропусков и т.д.), сравнив его с образцом, учащиеся показывают сигналом, как они выполнили задание. Учитель видит, как учащиеся выполняют задание, видит и общий результат.

Работая в рамках безотметочного обучения, учитель не должен употреблять «заменителей» отметочной системы: «звёздочек», «зайчиков», «черепашек» и т.п. При безотметочном обучении используются такие средства оценивания, которые, с одной стороны, позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка, с другой стороны, не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, ранжирование учащихся по результатам учебной деятельности.

Так, в октябре месяце на родительском собрании можно попросить родителей нарисовать на альбомном листе для своего ребенка елочку. На учебных занятиях за правильные ответы учащиеся получают *«жетоны»* – картинки, наклейки, принесённые заранее в общую копилку. А дома вместе с родителями они будут «наряжать» к Новому году свою елочку. Таким же образом, с января дети наклеивают свои жетоны на вырезанную из цветного картона восьмерку, чтобы подарить маме в день 8 Марта, а в апреле-мае – на кораблик, чтобы отправиться на нем в океан «Знаний». Все без исключения стараются быть активными, чтобы получить заветный жетон.

Прогностическая самооценка (предсказывающая) в принципе труднее ретроспективной, но именно она является «точкой роста» самой способности младших школьников к оцениванию себя. Предлагать оценить свои возможности справиться с предстоящей работой можно лишь после того, как ретроспективная самооценка учащихся уже достаточно осознана, адекватна и дифференцирована, т.е. начиная со второй половины 2 класса. Именно во 2 классе уже используется *знаковая символика*: + – все понятно, +- – есть затруднения, - – не справлюсь и *«Оценочная лесенка»*: работали хорошо и дружно, получилась часть работы, работа не получилась. Смысл систем заключается в том, что обучающимся надо учиться рассчитывать свои силы.

В 3–4 классах учитель вместе с учащимися договариваются о степени трудности заданий, планируемых на учебном занятии. Количество таких уровней зависит от специфики материала и от логики его усвоения. Каждый обучающийся может выбирать задания по своему усмотрению и добиться значимых учебных достижений. При этом одни, например, выполняя большое количество простых заданий, проявляют трудолюбие; другие – выполняя небольшое количество сложных заданий, проявляют сообразительность и творческие способности.

В течение всего учебного занятия учащийся набирает определенное количество баллов за правильно выполненные задания. Учащиеся уже знают, какое количество баллов соответствует высокому, достаточному, среднему, удовлетворительному и низкому уровням работы на уроке. В результате – каждый оценивает свою работу. Такой подход способствует развитию и уточнению самооценки, причем позволяет менее успешным детям «сохранить лицо». Имеется и дополнительный педагогический эффект, связанный с формированием у ребенка умения делать ответственный выбор.

Учителя 1–2 классов ведут систематический учет усвоения учащимися знаний, умений и навыков, которые определены учебными программами по каждому учебному предмету с помощью оценочных листов, рабочих журналов на печатной основе,где прописаны формируемые умения по каждому учебному предмету. При этом отслеживается индивидуальная динамика формирования знаний, умений и навыков учащихся, уровень усвоения программного материала. Контрольно-оценочная деятельность носит ярко выраженный тематический характер и позволяет организовать коррекционную работу по преодолению трудностей, которые испытывают учащиеся, помогает при работе с их законными представителями, когда необходимо показать успехи ребенка, а также обратить внимание на возможные точечные проблемы. В соответствии с зафиксированными в таблице данными каждый учитель планирует и организует дифференцированную и индивидуальную работу на учебных, факультативных, стимулирующих и поддерживающих занятиях.

Текущую оценку учебных достижений по учебным предметам учителя проводят также в виде *«Листа индивидуальных достижений»*, в котором на каждом учебном занятии отмечаются в цвете достижения глазами учащихся и фиксируются достижения учащихся глазами учителя:

- красный цвет – не достиг уровня;
- желтый цвет – средний уровень;
- зеленый цвет – высокий уровень.

Сразу видно, кто из учащихся завышает свои успехи, не умеет оценивать реально и, следовательно, учителю с таким обучающимся надо над этим работать и наоборот. Некоторые учащиеся не умеют отстаивать свои достижения, занижают себя, чувствуют неуверенность по жизни. Учителю видна другая сторона работы.

Следующий *этап учета знаний учащихся уровневый*. Он и*зображается графически*. Графики строятся в течение или на конец года по основным предметам (по результатам проверочных работ, проведенных в течение всего учебного года). Подобные графики дают наглядную картину успехов ребенка.

Открытая демонстрация достижений учащихся проводится с предъявлением накопленного в течение года материала (наиболее значимые работы младших школьников отбираются с помощью учителя; организуется выставка лучших работ).

Кроме перечисленных форм оценки предметных знаний, умений и навыков учащихся, педагоги начальных классов гимназии используют формы для оценки творчества и инициативы ребенка во всех сферах школьной жизни.

В классах ведутся *«Читательские дневники»*, что показывает уровень чтения, выбор чтения, достижения роста, творчества каждого обучающегося.

Накопительная «Папка достижений» представляет собой подбор лучших творческих работ учащегося, отражающих его интересы, увлечения, прогресс, сообщения, собственные стихи, составленные кроссворды на определенную тему и т.д. «Папка достижений учащегося» предоставляет учителю богатую информацию об индивидуальном развитии ребенка и способствует участию детей в оценке своей собственной работы.

Оценивая себя, младший школьник видит свою работу как сумму собственных умений, зная, что его в школе ждут и любят. А уходя домой, он говорит: «Спасибо за уроки, сегодня было очень интересно в школе. Я приобрел:

С – способность;

П – правдивость;

А – аккуратность;

С – спокойствие (за свои знания);

И – интерес;

Б – благородность;

О – определенность (или обожание)».

Заключение. Что показывает опыт работы в рамках безотметочной системы обучения? Детям интересно учиться. Отпали неуверенность и боязнь получить плохую отметку. Каждый ребенок продвигается в развитии в своем индивидуальном темпе. Улучшилось общение учащихся. Младшие школьники объективнее себя оценивают.

Атмосфера доверия, дружеское расположение к ребенку дают возможность «раскрыться» его внутреннему миру, позволяют ему поделиться с учителем своими проблемами, а учителю узнать и для себя по-новому открыть учащегося, тем самым способствуя созданию определенного комфорта в обучении младшего школьника.

ЛЕВЧУК З.К.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В современных условиях усложнения социальной жизни актуализируется проблема включения человека в структуру общества. Процесс такого включения характеризуется через понятие «социализация». При этом под социализацией понимается усвоение индивидуумом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в обществе.

Проблемами социальной жизни ребенка занимались многие философы, педагоги в 18–20-х веках – В.Г. Белинский, А.И. Герцен, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.

Отмечается, что обучение школьников приводит к возникновению нового типа отношений с взрослыми, поэтому актуальной является проблема совместной с семьёй организации практико-ориентированной подготовки учащихся к повседневной жизни, развитие социальной компетентности учащихся.

Процесс социализации личности начинается в дошкольном возрасте и продолжается в школьном периоде. Подражательная модель поведения, характерная для дошкольника, помогает ему поступать так, как действуют люди из ближайшего окружения, соответствовать их требованиям. Реакция взрослых, словесная характеристика поступка, одобрение социально-оправданного поведения являются основой для усвоения общечеловеческих ценностей, норм и правил поведения в социуме.

В начальной школе ученик продолжает усваивать нравственно-социальные нормы и ценности и на их основе строит свое взаимодействие с родителями, одноклассниками, учителями и другими взрослыми.

Исследование показывает, что большие возможности в решении проблемы социализации личности ученика начальных классов имеют уроки математики, так как точные математические расчеты, числовой материал программы, организация математической деятельности в наибольшей степени служат формированию соответ-

ствующих знаний учеников, развитию их мышления, воспитанию нравственных качеств комфортно чувствующего себя участника социума

Одним из направлений социализации младших школьников является применение в учебном процессе материалов, характеризующих ближайшее окружение учащихся. Например, при изучении нумерации чисел ученики вместе с родителями определяют по цифре номер дома, номер школы, номер маршрута городского транспорта, которым наиболее удобно проехать к школе, к магазину, к центру внешкольной работы.

Уроки математики позволяют знакомить учащихся с денежными единицами, с такими понятиями как товар, покупка, цена, количество, стоимость. Во время экскурсий в школьный буфет, в ближайший магазин школьники видят числа на ценниках, на шкале весов, на электронных табло и т.д. При этом учитель сообщает, что это цена товара, а товар это то, что является предметом торговли. Ученики называют товары, представленные в различных отделах магазинов: канцелярские товары, продовольственные товары и др., определяют их цену. Закреплению полученных знаний служит активная работа родителей по привлечению детей к совершению покупок.

Сюжетно-ролевые игры «В магазин», обыгрывание ситуаций посещения различных торговых точек, организация помощи старшим товарищам в приобретении различных предметов знакомят учащихся с таким понятием как «покупка» – т. е. товар, приобретенный покупателем.

Далее ученики более углубленно знакомятся с ценой, как денежным выражением стоимости одной единицы товара. Учитель на доступном пониманию детей языке объясняет им, из чего складывается цена товара.

Особое значение имеет показ большой общественной значимости цены хлеба, который включает в себя труд хлеборобов в поле, работу перерабатывающей промышленности, транспорта, торговли.

Уроки, игры, экскурсии позволяют знакомить учащихся с таким понятием как «сдача» – оставшиеся деньги, которые возвращает кассир покупателю при расчете за покупку. В этом отношении интересна ситуация, которую предлагает учитель: «У Чебурашки есть 10 рублей. Что он может купить в лесном магазине, если там продаются карандаши по 1 р., линейки по 2 р., тетради по 3 р., блокноты по 5 р., ручки по 4 р.? Сколько сдачи он получит, если купит 2 ручки? Какая стоимость его покупки?» Таким образом обеспечивается ознакомление учащихся с понятием «стоимость».

По мере усвоения программного математического материала, изучив конкретный смысл действий умножения и деления, ученики решают простые задачи с пропорциональными величинами, соответствующими реальной жизненной ситуации. Например: «Цена одного пакета молока – 98 коп. Найти стоимость трех таких пакетов молока». Выполнив вычисления: 98х3 = 294 коп.=2р.94 коп., ученики приходят к выводу: чтобы найти стоимость покупки одинаковых товаров, надо цену умножить на количество. И наоборот – решение обратной задачи: «Стоимость 4-х пакетов молока равна 392 коп.=3р.92 коп. Какая цена пакета молока?»: 392:4 = 98 копеек позволяет сделать вывод о том, что цена товара находится делением стоимости покупки одинаковых предметов на их количество. Аналогично формулируется вывод о нахождении количества товара делением стоимости на цену.

Для закрепления полученных знаний и их применения в жизни с помощью родителей организуется социальная практика учащихся. В семьях дети включаются в процесс планирования распределения бюджета и совершения различных покупок.

Усилению социализации уроков математики служит формирование умений ориентироваться в окружающей обстановке подъезда, квартиры, при поисках дома по его адресу. С этой целью используется сравнение чисел, ознакомление с четными

и нечетными числами, последовательность чисел в натуральном ряду. Сравнивая порядковые числа-номера домов, квартир, подъездов – ученики прогнозируют, в какой стороне улицы нужно искать дом с конкретным номером.

Обсуждая задания на поиск нужного дома, подъезда, квартиры, учащиеся делают вывод об общепринятом направлении счета слева направо. Проговаривается правило о том, что для того, чтобы найти номер подъезда, надо встать лицом к дому и первый подъезд искать с левой стороны.

Ученики определяют, при каких обстоятельствах это знание пригодится в жизни. Дети указывают примеры в случаях, когда номера подъездов не надписаны, когда темно на улице и номеров не видно, когда известен только номер квартиры в многоподъездном доме без номера подъезда.

Эти же знания применяются и в общественных местах. Например, в театре или в кинотеатре надо встать лицом к залу и двигаться влево, если на билете указаны места, пронумерованные первыми числами ряда, и двигаться вправо, если указаны числа второй половины ряда.

При изучении многозначных чисел ученики, наблюдая окружающую жизнь, «коллекционируют» для дальнейших вычислений и сравнений номера телефонов, записанных на рекламных щитах, номера автомобилей, номера автобусных, троллейбусных, трамвайных билетов.

Особое воспитательное значение имеет знакомство учеников с числовыми характеристиками трудовой деятельности членов семьи, производственного окружения школы. Чувства гордости, эмоционального подъема возникают у школьников, когда на уроках применяются полученные ими сведения о трудовых достижениях родителей. И числовая информация, которая используется для вычленения в записях чисел закономерностей, определения количества разрядов и классов, наиболее успешно усваивается, так как этот процесс социализации приобретает положительную эмоциональную окраску.

При подготовке учащихся к изучению конкретного смысла действий умножения и деления практикуется счет двойками, тройками, четверками. В плане усиления социальной направленности обучения ученики определяют номер этажа, на котором находятся квартиры с номерами 5, 7, 13, 24 и т.д., если на каждом этаже по две, три или по четыре квартиры.

Во время изучения разделов «Нумерация целых неотрицательных чисел» и «Арифметические действия над числами» целесообразно побуждать учеников находить ответы на следующие вопросы:

– Как быстро определить, сколько квартир в подъезде, если на входной двери эта информация не указана, но количество этажей в доме легко сосчитать и можно зайти на первый этаж, чтобы узнать количество квартир на одном этаже?

– Как быстро узнать, сколько квартир во всем доме и в котором подъезде находится квартира с определенным номером?

Важны не только ответы, но и обоснованные рассуждения.

Большое образовательное и воспитательное значение имеет выполнение учениками заданий вида:

- определить положение квартир с одинаковыми номерами в домах с различным количеством этажей, подъездов, квартир на этаже;

- узнать число квартир в соседних подъездах, если один из них угловой, где обычно различается количество квартир на лестничной площадке;

- найти количество квартир в соседнем подъезде, если там первый этаж занят, например, аптекой.

После того как ученики выскажут свои предположения, полученные вычислениями, они вместе с родителями экспериментально убеждаются в истинности своих утверждений. Ознакомление родителей учеников с программным материалом позволяет включить их в процесс обучения учащихся узнаванию того, какой изученный математический материал может быть применен в конкретной жизненной ситуации. Кроме того сотрудничество с семьей позволяет моделировать ситуации применения математических знаний. Все это обеспечивает практическую направленность обучения, служит формированию интереса учащихся к изучаемому материалу, повышению уровня учебной мотивации учащихся, готовит их к жизни.

Таким образом проведенное исследование показывает, что учебная деятельность, способствующая усилению практической направленности обучения, обеспечивающая применение математических знаний в повседневной жизни, служит социализации младших школьников и обеспечивает более тесное содержательное взаимодействие учителя и родителей в воспитании учащихся.

САМУСЕВА Н.В.
Минск, БГПУ имени М. Танка

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Современное высшее педагогическое образование все больше ориентируется на личностный подход в подготовке будущего учителя. Профессионально-личностный подход стоит в одном ряду с индивидуальным, деятельностным, коммуникативным и другими подходами.

Педагоги-исследователи понимают под подходом ориентацию человека в познавательной или преобразовательной деятельности. В большинстве случаев профессиональная деятельность строится на основе не одного, а нескольких подходов, которые должны быть не взаимоисключающими, а дополняющими друг друга. Вместе с тем, необходимо отметить, что из всего диапазона подходов, применяемых в деятельности, один из них всегда является приоритетным, благодаря которому формируется качественное своеобразие почерка профессиональной деятельности будущего специалиста.

Можно предположить, что подход включает в свой состав три основных компонента, к которым можно отнести основные понятия, принципы, как исходные положения осуществляемой деятельности, а также приемы и методы построения процесса познания.

Исходя из анализа литературных источников [1; 2; 3] сделаем попытку дать определение профессионально-личностного подхода в подготовке специалиста. Профессионально-личностный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, в которой посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивается и поддерживается развитие неповторимой индивидуальности в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Использование профессионально-личностного подхода в процессе обучения предполагает применение инновационных программ и систем обучения, методов и приемов, которые направлены на развитие яркой профессиональной индивидуальности.

Раскроем основные составляющие профессионально-личностного подхода, исходя из опыта педагогической деятельности. К первой составляющей относим основные понятия, которые являются главным инструментом мыследеятельности. Среди них:

- индивидуальность – неповторимое своеобразие человека;

- личность – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида;

- самоактуализированная личность – человек осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;

- самовыражение – процесс и результат развития, и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;

- субъект – индивид, обладающий осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;

- субъектность – качество отдельного человека, обладающего активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности;

- Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействуя с другими людьми, отношения к себе и окружающим;

- педагогическая поддержка – деятельность вузовских педагогов в успешном профессиональном продвижении будущих специалистов [3].

Вторая составляющая включает в себя исходные положения и основные принципы построения процесса обучения, направленного на профессионально-личностное развитие будущего учителя. К ним относятся:

- *принцип самоактуализации*, предполагающий реализацию потребности студента в своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностях;

- *принцип индивидуальности*, содействующий дальнейшему развитию индивидуальности в будущей деятельности;

- *принцип субъектности*, с учетом которого следует помочь студенту стать подлинным объектом жизнедеятельности в группе и способствовать обогащению его субъектного опыта;

- *принцип выбора,* направленный на то, чтобы вся жизнедеятельность будущего специалиста проходила в условиях постоянного выбора целей, содержания, форм и способов профессиональной подготовки;

- *принцип творчества и успеха*, предполагающий достижение акмеологической составляющей в том или ином виде деятельности, что будет способствовать формированию позитивной Я-концепции;

- *принцип доверия и поддержки*, с помощью которого осуществляется поддержка в устремлении будущего специалиста в инновационных решениях, применении нестандартных приемов, рискованных предположений и реализаций педагогических задач.

Третья составляющая – технологическая. Она включает в себя наиболее соответствующие данной ориентации способы педагогической деятельности. Технологический арсенал профессионально-личностного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям как [1; 2]:

- диалогичность;

- деятельностно-творческий характер;

- направленность на поддержку индивидуального развития студентов;

- предоставление студенту необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества и выбора содержания и способов учения. Данная составляющая включает в себя игровые и рефлексивные методы и приемы,

диалогические и тренинговые занятия, а также инновационное моделирование и анализ педагогических ситуаций (Е.И. Казакова, и А.П. Тряпицына).

В опыте подготовки будущих специалистов в БГПУ имени М. Танка для профессионально-личностного развития создаются инновационные программы предметов психолого-педагогического цикла, где используются в первую очередь волонтерская практика, начиная с первого курса, тренинги личностного развития «Успех и достижения в будущей профессии», «Как научиться общаться с учениками без конфликтов», анализ решения педагогических ситуаций и задач, а также моделирования и создания авторских воспитательных технологий, мероприятий, квестов, читается обязательный курс «Профессионально-личностное развитие педагога». Темы, которые предлагаются студентам, следующие: «Методологические основы педагогической аксиологии», «Профессиональная компетентность педагога», «Развитие профессионального мышления педагога», «Профессионально-педагогическая рефлексия и такт» и др. Среди групп разных курсов проводятся конкурсы педагогического мастерства, в которых каждая группа проводит 15-минутный фрагмент урока по специальности, с обязательным использованием авторских приемов, а также проходит защита наиболее востребованных, интересных инновационных воспитательных мероприятий.

К ним можно отнести организацию и проведение различных конкурсов (фотоконкурсы, конкурсы видеоклипов на тематику, посвященную пребыванию студентов в школе, коммуникативные навыки и др.), фотокроссинги и праздники, коллективные творческие дела, направленные на актуализацию деятельности студентов как будущих учителей.

Новой формой работы является фотокроссинг, который может пройти под девизом «Я – в профессии!». Он привлекает внимание молодежи возможностью сделать фотографии по нескольким номинациям: «Моя первая школьная практика», «Моя «проба пера»», «Мои ученики и я – на доске почета» и др. Одними из наиболее популярных являются конкурсы социальной рекламы и видеороликов «Школьные годы чудесные», «Мой будущий класс» и др.

Большой интерес для студентов представляют круглые столы, «часы откровения», диспуты, где проходят встречи студентов с заслуженными учителями и победителями конкурса «Учитель Года», где происходит обмен мнениями, где каждый из студентов может задать любой вопрос и получить на него квалифицированный ответ.

Эффективными являются и такие воспитательные мероприятия как фотовитрина «Наша группа – волонтеры», селфи-журнал «Мое педагогическое кредо», коллажное представление «Первый раз мы входим в класс!». Значительный интерес для студентов представляет «Конференция в группе», в программу которой также входят интересные высказывания великих людей о профессиях, о важности обучения и воспитания.

Для повышения интереса студентов к будущей профессии педагоги могут использовать афоризмы или высказывания великих мыслителей о педагогической профессии. Студенты выбирают афоризм и высказывают свои суждения. Приведем примеры: «Нет лучше профессии под солнцем» (Я.А. Коменский); «Свойство учителя – не колебаться в том, что он сам говорит» (Иоанн Златоуст); «Наши истинные учителя – опыт и чувство» (Ж.-Ж. Руссо).

Работа с афоризмами расширяет кругозор студентов по вопросам профессиональной деятельности, формирует ценностное отношение к выбранной профессии, дает возможность применять для аргументации знания, полученные при изучении различных дисциплин учебной программы в университете.

Таким образом, определив теоретическую основу профессионально-личностного подхода к развитию будущего педагога, каждое учреждение высшего образования или факультеты могут создать целенаправленную систему и вариации

программ, позволяющих формировать творческую индивидуальность и мастерство будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская, Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е.В. Бондаревская. – Педагогика. – № 9. – 2010. – С. 73–84.

2. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман. – Новые ценности образования. – 1995. – № 2. – С. 16–45.

3. Степанов, Е. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности / Е. Степанов. – Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – С. 2–5.

СЕНЮТА Н.В.
Барановичи, БарГУ

МАСТЕР-КЛАСС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Повышение эффективности общего развития современного общества в техногенном быстроменяющемся социуме напрямую зависит от профессионального уровня педагогических кадров и их готовности к непрерывному профессиональному образованию. Происходящие в XXI веке в мировом образовательном пространстве кардинальные изменения требуют пересмотра взглядов на подготовку будущих педагогов, в том числе и учителей трудового обучения и изобразительного искусства.

По мнению А.А. Вербицкого современное «обучение предстает как набор технологий передачи готового, отчужденного от динамики развития культуры материала превращенного в семиотическую форму учебной информации, и вырванного из контекста как предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности и более широко социального бытия, так и текущих потребностей самой личности. В результате культура и индивид оказываются вне процессов развития. Необходимость преодоления такого состояния явилась одной из причин перехода к непрерывному образованию как механизму расширенного (творческого) воспроизводства социального опыта, наследования и обогащения культуры. По мнению автора «на современном этапе произошел слишком заметный отрыв академического, или традиционного, варианта вузовского обучения от сути социальной практики общества и той практической деятельности, ради которых это обучение и предпринимается» [1, с. 28].

В соответствии с мнением ученых, «непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам, и направленности, предоставляющее каждому право и возможность реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни [2, с. 58].

Непрерывное педагогическое образование трактуется как социально-педагогическая система взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки учителя, повышения его профессионального мастерства, развития личностных качеств и способностей в течение всей жизни[2, с. 62].

В БарГУ в рамках преподаваемого цикла специальных учебных дисциплин преподавателями кафедры дошкольного образования и технологий осуществляется постоянный поиск путей и средств организации обучения студентов, которые позволят им наиболее полно овладеть профессиональными компетенциями и сформировать их готовность к непрерывному педагогическому образованию.

Под готовностью педагога к непрерывному педагогическому образованию мы понимаем сложное интегральное качество личности, содержательно раскрывающее-

ся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях [3, с. 190].

Использование частично-поисковых и проблемных методов обучения для активизации традиционых аудиторных форм работы: лекций, семинаров, практических и лабораторных работ и др. способствуют процессу формирования механизмов осуществления непрерывного образования будущих специалистов.

Особое место в данном процессе принадлежит организации управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС), которая способна стимулировать у будущих учителей процессы саморазвития, в том числе, профессионального, как внутренней потребности. В данном направлении наиболее продуктивной формой сопровождения самостоятельных исследований студентов зарекомендовал себя процессно-обучающий консалтинг, методическое обеспечение которого как технологизированного процесса, разработано профессором нашей кафедры З.В. Лукашеней [4, с. 201].

В содержание подготовки будущих педагогов по специальным дисциплинам, начиная с 2014 года, в целях формирования их национального самосознания в процессе подготовки к непрерывному профессиональному образованию включены мастер-классы (МК) по декоративно-прикладному искусству.

Данное понятие широко используется во многих сферах деятельности человека; в педагогическом сообществе под МК понимают открытый урок, мероприятие, презентацию достижений педагога [5].

Данная форма работы популярна у преподавателей «творческих» дисциплин, так как позволяет не только продемонстрировать студентам, но и дать возможность освоить на практике изобразительные или декоративно-прикладные техники и приемы, не входящие по программе в курс их профессиональной подготовки. На небольшом по объему и простом содержании, выбранном педагогом студенты, являясь участниками, а затем и консультантами при проведении мастер-классов закрепляют и развивают свои профессиональные компетенции по организации и осуществлению технологического и педагогического процесса. МК присуща менее формальная обстановка, чем аудиторным занятиям, что предоставляет более широкие возможности для личностной активности и творческой самореализации будущих педагогов.

В данном направлении преподавателями кафедры дошкольного образования и технологий при организации внеаудиторной работы со студентами были разработаны и проводятся на регулярной основе следующие МК по изобразительному искусству: «Витраж» (Лукашевич Т.М.), «Монотипия» (Кветко З.Н., Руднева А.Э.) и по декоративно-прикладному искусству «Плетение поясов», «Формовка изделий из глины» (Капуза Л.Г.), «Народная текстильная кукла-мотанка» (Сенюта Н.В.). В целях приобщения студентов и педагогов других факультетов к занятиям народным творчеством постоянно апробируются МК по новым направлениям в рамках дня открытых дверей факультета педагогики и психологии, недели кафедры, научно-практических конференций и форумов (творческая площадка), в рамках сотрудничества с центром инклюзивного образования (встреча с родителями и детьми с синдромом Дауна).

В частности, автором данной статьи было разработано и проведено более тридцати МК по изготовлению народной текстильной куклы-мотанки для различных по составу и численности аудиторий в период с 2014–2017 гг. Общее количество участников мастер-классов составило более 300 человек. В качестве соорганизаторов и консультантов было подготовлено и задействовано 97 студентов специальностей 2–5 курсов, в которых трудовое обучение (обслуживающий труд) проходити как основная специализация, и как дополнительная.

Первым личным опытом работы в данном направлении следует считать МК, который был проведен в УО ДС № 39 г. Барановичи для детей и родителей средней

группы. МК являлся частью исследования студентов группы ТС-51 (Николаенко Д. и Шакалис Е.) при написании ими курсовых работ по дисциплине «Декоративно-прикладное искусство» под руководством автора статьи в ноябре 2014 года. Полученные по результатам анкетирования положительные отзывы послужили стимулом для организации и проведения серии МК на базе филиала кафедры дошкольного образования и технологий для воспитателей ДЦРР № 2 г. Барановичи, что стало ежегодной традицией. Так же регулярной традицией стало проведение МК при участии студентов специальности дошкольное образование для родителей и детей до 3-х лет, посещающих «Материнскую школу» на базе ДЦРР № 2 г. Барановичи (10 МК за период 2014–2017 г.).

На Республиканском молодежном форуме «Барановичи – молодежная столица Беларуси 2016» была организована творческая площадка в форме разработанного нами МК длительностью 5 часов. В качестве мастеров выступили 2 преподавателя и 4 студента, техническую помощь оказывали 2 лаборанта. Участниками МК стали: студенты и преподаватели 41 партнерского вуза БарГУ из Беларуси, России Украины; учащиеся старших классов и учителя школ; участники делегаций, гости форума. Позитивным моментом участия в данном мероприятии считаем получение 51 положительного отзыва (индивидуального и коллективного). Кроме того, это послужило росту популярности данной внеаудиторной формы профессиональной подготовки. В частности, в течение 2016–2017 г. нами были организованы МК и проведены на следующих площадках:

– при участии университетского клуба «Вяртанне да вытокаў» в общежитиях БарГУ (в том числе для иностранных студентов) – 2 МК;

– на кураторских часах учебных групп специальностей ОТИ, ПТ ТС, ДО – 9 МК;

– на творческой площадке Дня открытых дверей факультета психологи и педагогики – 2 МК;

– на мероприятиях читального зала новых поступлений библиотеки БарГУ (содержание МК соответствовало тематике литературно-музыкальных композиций, сопровождающих данные мероприятия) –5 МК;

– в рамках сотрудничества с сектором научно-методических ресурсов инклюзивного образования БарГУи территориальным центром социального обслуживания населения г. Барановичи (волонтерская деятельность группы ОТИ-21 под руководством куратора, преподавтеля кафедры дошкольного образования и технологий Рудневой А.Э.) – 4 МК;

– при проведении научно-практических конференций кафедр дошкольного образований и технологий и кафедры педагогики (творческая площадка, обобщение опыта работы в области инклюзивного образования) – 3 МК;

– в городском выставочном зале г. Барановичи (тематическая творческая площадка в рамках открытия выставочной экспозиции)– 1 МК.

Структура, проведенных МК близка к структуре организации комбинированного школьного урока трудового обучения. Длительность МК обычно составляет один академический час.

Содержание вступительной (теоретической) части, разработанного нами МК, способствует распространнению и популяризация народных традиций, связанных с обычаями, обрядами и празниками календарного цикла белорусского народа. Разработаны и успешно апробированы в разноплановой педагогической деятельности МК по следующей тематике: «Текстильная кукла. Особенности изготовления. История развития», «Авторская белорусская кукла, как произведение искусства», «Осенние народно-христианские праздники: дожинки, багач, покрова (кукла «Зерновушка»)», «Зимние праздники: коляда, Рождество, Новый год (кукла «Рождественский ан-

гел»)», «Заклички весны (куклы «Веснянка», «Жаворонок»)», «Пасхальные традиции (кукла «Зайчик на пальчик»)», «Купальские мотивы (кукла «Купалинка»)».

На практической части все участники МК, выполняя последовательно операции по изготовлению куклы в сопровождении подробного текущего группового (при необходимости индивидуального) инструктажа, обязательно получают положительный результат, что способствует созданию «ситуации успеха», как для участников МК, так и для ведущего и консультантов. В следствии этого, на итоговой рефлексии 86% (по результатам опроса 314 респондентов) участников и организаторов мастер-классов отметили положительный психолого-педагогический эффект: улучшение настроения участников МК, более оптимистический настрой присутствующих в конце МК, желание продолжить изучать объявленную тему и изготовить куклу самостоятельно без помощи мастера.

Подтверждению нашего предположения, что МК способствует формированию механизмов непрерывной профессиональной подготовки будущих педагогов являются факты самостоятельной подготовки и проведения МК по изготовлению народной текстильной куклы наиболее активными и заинтересованными студентами в учебном 2016/17 гг.:

– на воспитательных мероприятиях (классный час) в общеобразовательной школе (17% от общего числа студентов участников и соорганизаторов МК);

– на первом межконфессиональном фестивале-выставке «Пасхальный кулич», г. Минск 18.04.17 г. (студентка группы ТС-51 Воронец Наталья, как представитель БарГУ и специалист БРСМ);

– в рамках выставки методической литературы г. Минск по инициативе отдела воспитательной работы БарГУ 27.04.17 г. (студентка группы ОТИ-21 Щебет Надежда, как представитель факультета педагогики и психологии БарГУ);

– на базе территориального центра социального обслуживания населения и в рамках мероприятий, организуемых сектором научно-методических ресурсов и инклюзивного образования БарГУ (волонтерская деятельность студентов группы ОТИ-21, ведущие МК Данильчик Милана, Архипова Валентина).

Представленные выше тезисы, характеризующие опыт организации и проведения МК на факультете педагогики и психологии БарГУ, подтверждают, что данный вид внеаудиторной деятельности является одним из средств формирования готовности будущих учителей к непрерывному образованию так как:

– он стимулирует мотивацию студентов к освоению выбранной профессии и стремление совершенствоваться в ней;

– повышает уровень психолого-педагогической подготовки будущих педагогов, дает возможность проявить себя в сходных с будущей профессиональной деятельностью условиях;

– способствует приобретению навыков самостоятельного поиска и обработки информации;

– позволяет на практике осваивать и совершенствовать технологическую культуру и коммуникативные компетенции и компетентности, в том числе, в сфере инклюзивного образования.

Включение студентов в разнообразные виды учебной внеаудиторной деятельности, содержание которой не дублирует учебные программы основной подготовки, позволяет им реализовывать собственный личностный потенциал через творческое применение осваиваемых в актуальных условиях компетенций, которые становятся востребованными по их личной инициативе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие./ А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207с .

2. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Минск: Университетское, 2002. – 256 с.

3. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3(79). – С. 189–194.

4. Сенюта, Н.В. Профессиональное саморазвитие будущих педагогов / Н.В. Сенюта // Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения: сб. ст. / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – С. 199–202 [Электронное издание].

5. Бобряшова, О.В Мастер-класс и творческая мастерская как педагогические технологии активного обучения будущих дизайнеров [Электронный ресурс] / О.В. Бобряшова – Электрон. дан. – Режим доступа – https://cyberleninka.ru/article/n/master-klass-i-tvorcheskaya-masterskaya-kak-pedagogicheskie-tehnologii-aktivnogo-obucheniya-buduschih-dizaynerov-–Загл. с экрана.

СИНЯВСКАЯ А.В.
Орша, Средняя школа № 3 г. Орши

АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее входит в человеческое сознание. Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием [цит. по 3, с. 42].

Кодекс Республики Беларусь об образовании гарантирует реализацию прав детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) на получение образования с учётом особенностей их психофизического развития и коррекцию имеющихся у них физических и (или) психических нарушений [1, с. 15]. Выбор организационных форм специального образования является приоритетным правом родителей, и стабильная тенденция роста количества детей, обучающихся в классах интегрированного обучения и воспитания, свидетельствует о том, что идеи интеграции получают в общественном сознании все большее понимание и признание.

Данная тенденция требует совершенствования работы по повышению качества образования, получаемого учащимися с ОПФР и их здоровыми сверстниками, в условиях образовательной интеграции. Качество специального образования рассматривается сквозь призму оценки адекватности образовательного пространства возможностям и потребностям учащихся.

Истинная, а не формальная реализация идеи обучения в стенах одного учреждения детей с разными образовательными потребностями возможна лишь при наличии ряда психолого-педагогических и материально-технических условий. Изначально значимыми при этом являются позитивное отношение администрации и педагогов учреждения образования к детям с ОПФР и понимание ими специфики развития и содержания обучения данной группы учащихся. Если же к стремлению помочь детям с ОПФР добавить необходимость знания о том, как это грамотно

нужно делать, команду специалистов, способных претворять в жизнь, и материально-техническую поддержку, то тогда можно считать, что учреждение образования готово к образовательной интеграции. В ГУО «Средняя школа № 3 г. Орши» созданы все условия для успешного совместного обучения и воспитания учащихся, имеющих те или иные нарушения психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников. В школе с 2010 года функционируют классы интегрированного обученияи воспитания. За эти годы 13 учащимся был изменён образовательный маршрут: переведены на обучение по программе средней школы 10 учащихся, вспомогательной школы – 3. Один учащийся закончил обучение на II ступени общего среднего образования и продолжает обучение на III ступени общего среднего образования.

С целью обеспечения профессиональной и личностной готовности педагогических работников общеобразовательного учреждения к обучению и воспитанию учащихся с ОПФР организована специальная подготовка кадров к работе в условиях интеграции. За последние годы практически все участники коррекционно-образовательного процесса прошли учёбу с целью развития профессиональной компетентности в работе с детьми с ОПФР.

Учреждение образования с 2010 года определено в районе в качестве опорного общеобразовательного учреждения для осуществления интегрированного обучения и воспитания учащихся с ОПФР. В период с 2012 по 2015г. в учреждении образования осуществлялась реализация инновационного проекта по теме «Апробация модели интегрированного обучения и воспитания в общеобразовательном учреждении». В результате внедрения инновационного проекта обеспечены внутренние благоприятные условия для развития потенциальных возможностей для учащихся с ОПФР, совершенствована модель организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения интегрированного обучения и воспитания. С 2016 по 2017 год в школе открыт ресурсный центр по теме «Организация интегрированного обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования». Тематика заседаний ресурсного центра подобрана и рассчитана на разную категорию слушателей: администрацию, учителей предметников, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, классных руководителей, социальных педагогов. С 2016 года реализуется республиканский инновационный проект «Внедрение модели организации образовательного процесса на принципах педагогической эргономики».

Вопросы образования лиц с ОПФР становятся объектом рассмотрения на разных уровнях всеми участниками коррекционно-образовательного процесса во главе с руководителем учреждения образования. Активное участие принимает учреждение образования и в конкурсном движении по данной тематике.

Республиканский уровень: заседание коллегии Министерства образования Республики Беларусь «Состояние интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь» (2010);IIРеспубликанские педагогические чтения «Воспитание детей с особенностями психофизического развития: проблемы, пути решения» (2011); V Международная научно-практическая конференция "Специальное образование: традиции и инновации" (2016), конкурс «Компьютер. Образование. Интернет» (2017).

Областной уровень: семинар «Педагогические технологии как одно из условий качества специального образования» (2011); семинар «Применение информационных технологий в специальном образовании» (2012); семинар «Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих программы специального образования на базе общего среднего образования, как ведущий фактор устойчивого развития» (2014); семинар-практикум «Методическое сопровождение специалистов СППС» (2015); конкурс проектов «Компьютер в специальном образовании» (2016), «Компьютер. Образование. Интернет» (2017).

Содержание работы общеобразовательного учреждения при организации интегрированного обучения и воспитания отличается от его обычного режима тем, что образовательный процесс осуществляется с учетом требований, предъявляемых нормативных правовыми документами не только к общему среднему, но и к специальному образованию; создаются специальные условия для обучения и воспитания учащихся с ОПФР; формируются новые качественные характеристики взаимодействия и взаимоотношений участников образовательного процесса при объединении детей с разными познавательными возможностями и образовательными потребностями.

Успешность интегрированного обучения и воспитания определяется не только их содержанием, но и организационными условиями. В школе создано адаптивно-образовательное пространство. Занятия и уроки учителем-дефектологом проводятся в отдельном специально оборудованном помещении, отвечающем санитарно-гигиеническим требованиям, оснащенным необходимыми средствами обучения и литературой. Кабинеткоррекционной работы создает атмосферу уюта для совместной учебной деятельности. Функциональное зонирование позволяет рационально использовать пространственные ресурсы кабинета.

Перемена условий работы требует от педагогов изменения сознания. Говоря об интеграции детей, имеющих особенность психофизического развития, в общеобразовательные учреждения, нужно четко представлять, что каждый сотрудник учреждения (от директора до технического работника) должен осознать необходимость создания специальных условий для инклюзии: не ребенка нужно подстраивать под имеющие условия, а создавать условия для конкретного ребенка.

Качество специального образования в значительной мере определяется личностно-профессиональным уровнем педагогов. Сформирована управленческая команда, которая обозначила ценностный компонент. Педагоги приняли идею интегрированного обучения и воспитания, определён педагогический опыт. Анализ кадрового состава свидетельствует о наличии у педагогов школы опыта, необходимой квалификации и мотивированности для качественного осуществления коррекционно-образовательного процесса: 100% имеют высшее образование, 83% – высшую и первую квалификационную категорию, два учителя-дефектолога (100%) имеют специальное образование.

Материально-техническое и учебно-материальное обеспечение соответствует государственным нормативам для специального учреждения образования. В учреждении образования предусмотрены специальные условия с учётом потребностей конкретных нозологических групп детей с ОПФР. Продолжается работа по обновлению программно-методического обеспечения коррекционно-образовательного процесса. В учреждении образования проведена локальная сеть, имеется доступ к базам данных в режиме on-line, электронная почта, факс, 2 интерактивные доски.Оборудованы 2 кабинетаинформатикикомпьютерами последнего поколения. Кабинет класса интегрированного обучения и воспитания оснащен компьютером, приобретены конторки Базарного, офтальмотренажеры.

Осуществляется тесное взаимодействие с учреждением образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Орши», методическим кабинетом районного отдела образования, спорта и туризма Оршанского райисполкома; ГУО «Вспомогательная школа № 24 г. Орши», изучается опыт работы коллег других учреждений образования; накоплен и систематизирован банк методических материалов, включающий в себя публикации периодической печати в рамках проблемного поля инновации.

В качестве руководителя районного методического объединения учитель-дефектолог Лунькова А.А. проводила учёбу начинающих учителей-дефектологов структур интегрированного типа. В 2015/2016 учебном году обобщён опыт учителя-

дефектолога Луньковой А.А. по теме «Организационно-методические аспекты оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с ОПФР в учреждении образования». В ноябре данному педагогу присвоено звание «Учитель-мастер» с правом открытия своего мастер-класса по теме обобщения опыта. В результате работы мастер-класса участники совершенствовали свои умения проектировать и осуществлять самооценку средового пространства для разной категории детей с ОПФР, формы и содержание своей деятельности посредством критического, творческого осмысления и применения в практике педагогического опыта. Учителя-дефектологи пополнили свою методическую копилку материалами по оказанию коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР, повысили профессиональный уровень в вопросах использования современных педагогических технологий. Учителем-дефектологом создан блог «Открой этот мир каждому» (http://annalun1981.blogspot.com.by), в котором размещены материалы занятий мастер-классов: рекомендации для организации работы с учащимися с ОПФР, схема анализа коррекционного занятия, современныепедагогические технологии в специальном образовании (здоровьесберегающие, коммуникативные, коррекционные, информационно-коммуникативные).

Учитель-дефектолог успешно приняла участие в областном конкурсе «Компьютер в специальном образовании» (диплом II степени). Богатый накопленный педагогический опыт позволил участвовать в V Международной научно-практической конференции, материалы которой вошли в электронный сборник «Специальное образование: традиции и инновации» (2016).

Актуальной проблемой на сегодняшний день в системе образования является проблема сохранения здоровья учащихся. Наметившаяся в последние годы устойчивая тенденция ухудшения здоровья школьников, увеличение количества детей с ОПФР диктует необходимость поиска механизмов, позволяющих изменить эту ситуацию [2, с. 94]. В связи с этим в учреждении образования получило широкое применение здоровьесберегающая практика.

В рамках реализации инновационного проекта «Внедрение модели организации образовательного процесса на принципах педагогической эргономики» педагоги большое внимание уделяет созданию здоровьесберегающей адаптивной среды, использованию здоровьесберегающих технологий в работе с детьми с ОПФР. Обучение ребенка с ОПФР в классе интегрированного обучения и воспитания строится с учетом его актуальных возможностей, направлено на охрану и укрепление здоровья, развитие личности ребенка.

Промежуточные результаты инновационного проекта показали, что среди детей ОПФР в половине случаев отмечается улучшение функционального состояния сердечно-сосудистой системы, уменьшение распространенности невротических расстройств и расстройств поведения, функциональных нарушений, болезней костно-мышечной системы и зрительного анализатора детей. Можно сделать выводы:стояние за конторкой сглаживает основной негативный фактор, ухудшающий здоровье школьников – обездвиженность, и является самым эффективным способом профилактики нарушений в развитии позвоночника, близорукости, нервно-психических и сердечно-сосудистых стрессов, раннего остеохондроза, атеросклероза, других заболеваний, связанных с обездвиженностью ребенка в школе;плотность двигательной активности на академическом уроке возрастает до 80–85% (при традиционном режиме за партой – лишь 10–18%). Здоровье – это главное жизненное благо. Только здоровый человек может быть свободным, радостным, счастливым.

Педагог осторожно и бережно выстраивает жизненный мир ребенка с ОПФР, конструирует его путь в едином образовательном процессе, созидает его личностно,

помогая «особенному» ученику подняться по лестнице успеха – «Хочу! Могу! Буду! Люблю!», приобрести свой неповторимый образ «Я».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 21 сент. 2016 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2016. – 400 с.

2. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

3. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарёва. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014.

СОБОЛЕВА О.И.
Витебск, Гимназия № 3 имени А.С. Пушкина г. Витебска

EVENT-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Внедрение в систему дополнительного образования инновационных педагогических технологий, максимальная индивидуализация образовательного процесса актуализирует проблему готовности учителя музыки к деятельности в общеобразовательном пространстве, его профессиональной компетенции. Под профессиональными компетенциями учителя музыки понимается «интегрированное качество личности, в котором его деятельность характеризуется как комплексная, сочетающая в себе различные составляющие, направленные на совершенствование профессиональной культуры и педагогического мастерства» [1].

Event-технологии являются одним из путей повышения профессиональных компетенций учителя музыки, а также создание условий для самореализации и саморазвития всех участников педагогического процесса. Event-менеджмент – относительно новый вид бизнеса, ему не более двадцати лет. В нашей стране событийный менеджмент – один из самых динамично развивающихся инструментов работы на коммуникационном рынке. Однако в образовательном пространстве при организации художественно-эстетических мероприятий event-менеджмент пока еще используется достаточно редко.

Менеджмент – вид профессиональной деятельности людей, направленный на достижение определенных целей управления путем рационального использования экономических ресурсов. Система управления (менеджмента) представляет собой множество взаимосвязанных элементов, составляющих единое целое, и совместно реализующих процесс управления для достижения поставленных целей.

Event-менеджмент (от англ. event – «событие») – это полный комплекс мероприятий по созданию массовых событий. Грамотно выстроенная система управления событием позволяет проводить его на самом высоком уровне вне зависимости от того, какой повод положен в основание. Можно сказать, что event- менеджмент похож на дирижирование – упорядочивание на первый взгляд анархичного процесса, когда дирижер добивается слаженной игры многих инструментов одновременно, в нужное время, предоставляя соло отдельным инструментам. В педагогике искусства, в частности, музыке – event менеджмент, прежде всего, носит художественно-эстетическую направленность. А события для применения event-технологий могут быть как досугового, так и обучающего характера.

Задача событийного менеджмента в художественно-эстетическом образовании – сделать из стандартного мероприятия настоящее событие, которое будут вспоминать и после его окончания. Не менее важная задача при этом – достигнуть творческой самореализации учащихся, обеспечить одаренным учащимся почву и стимул для их развития. Поводы для таких мероприятий в образовательном пространстве могут быть самыми разными. В зависимости от целей и характера можно выделить следующие виды акций:

- научной направленности: конференции, семинары, круглые столы и др.;
- особые мероприятия: различные церемонии, открытия акций и фестивалей, награждения;
- личностно-ориентированные мероприятия: творческие встречи, годовщины, торжества;
- музыкальные и хореографические выступления, концерты, выставки художественных работ;
- массовые гуляния и флешмобы.

Главное – правильно использовать каждый повод и организовать праздник с максимальной пользой. Итак, мало хорошо придумать, надо хорошо сделать. Для этого нужно, чтобы все составные части проекта работали точно и слажено. В этом и заключается искусство event-менеджмента.

Event-менеджмент в образовательном пространстве – это огромный пласт различных действий, которые приходиться выполнять педагогу. По сути – это программа управления проектом. Как каждый проект, любое событие имеет начало и завершение. Начинается оно с постановки целей, которые должно решать предстоящее событие, а завершается не столько даже самим событием, сколько подведением итогов – были ли достигнуты поставленные цели. В зависимости от поставленных целей выстраивается логистика, драматургия, сценография мероприятия. А уж потом решаются все вопросы о педагогических, ученических и других ресурсах.

Управление даже самым скромным по масштабу мероприятием требует от педагога значительных усилий и затрат, особенно интеллектуальных и творческих. А для эффективной подготовки нужно четко представлять себе конечные цели, задачи, пути их достижения. Всегда следует помнить, что одна из сверхзадач event-менеджмент – получить необходимый общественный резонанс. Поэтому, планируя акцию, нужно точно представлять, от кого, в каких объемах и какой именно отклик на событие хотелось бы получить.

Event-менеджмент включает в себя все действия и меры, которые предусматриваются при планировании, организации, контроле и управлении проектом или событием. Эти технологии необходимы для того, чтобы это мероприятие было исключительным, особенным. У любого события также должна быть какая-то изюминка, креативная находка. И дело тут не только в оригинальной идее, но и в донесении ее до зрителя, способе ее подачи – чтобы зрители хоть немножко, но удивились.

Общественный прогресс и будущее каждой страны зависит от одаренных людей, способных выходить за рамки имеющихся знаний, взглядов и мнений, создавать новое искусство, науку, уметь управлять различными процессами и проектами. В настоящее время одаренность - явление не только педагогическое, но и социальное. Лишь человек творческого типа может реализовать социальные ожидания современного общества. Таким образом, современные тенденции развития общества, науки и искусства направляют систему образования на индивидуальную работу с одаренными детьми. Эта задача является одной из главных, стоящих перед современным образованием в Республике Беларусь.

Проблема развития творчески активной личности, формирования креативного подхода учащихся к собственной жизни и деятельности как никогда актуальна для

современной системы образования, в том числе и для педагогики искусства. Одаренность и креативность личности – два полюса одной проблемы, стимулирование одного из них невозможно без развития другого. Согласно современным исследованиям, наиболее эффективно одаренность развивается именно в творческой деятельности. Исследователь Малахова И.А. отмечает, что «проблема одаренности и таланта тесно связана с проблемой развития креативности личности как общей универсальной способности к творчеству. И решение одной из них неизбежно будет означать один из путей решения другой» [2, с. 90].

В связи с этим перед современным учреждением образования встает задача целенаправленного формирования креативности одаренных учащихся, как необходимого условия их развития и становления. Для этого как нельзя лучше подходят event технологии, где учитель направляет процесс развития одаренности, проводя учащегося поэтапно через решение художественных и организационных задач. Эмоциональный отклик учащегося на участие в событии поддерживает интерес к процессу на высоком уровне, обеспечивает его творческую самореализацию.

Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и углубленной работе одаренных детей должны определять требования к психологической атмосфере и методам их творческой реализации. Стандарты для этих учащихся скучны, они просто не «работают». На помощь приходят event-технологии, где каждое событие – это нечто совершенно новое.

Исследователи данной проблемы отмечают, что учитель для одаренных учащихся должен обладать исключительной «эго-силой», должен быть личностью, умеющей принимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам. Учитель музыки должен получать удовольствие от своих учеников как от интересных людей. Он должен иметь необходимый комплекс качеств, высокий интеллектуальный уровень и творческий потенциал, умело пользоваться им, занимаясь творческой деятельностью. Другими словами – учитель музыки должен сам быть компетентен и креативен.

Для более успешного протекания творческого взаимодействия учителя с одаренным учеником, необходима определенная смена или актуализация ценностных ориентаций педагога, освоение им дополнительных технологий, развитие собственной способности к нестандартным решениям, контролю над текущими процессами и творческому характеру деятельности.

Организация образовательного пространства с помощью event-технологий – это каждый раз новый проект, новая страница в жизни школы. Неизменным при этом является наличие равнозначных составляющих частей: планирование, организация, контроль, проведение и креативность. Проведение мероприятия любой степени сложности требует профессионализма, гибкости в принятии решений, умения прогнозировать и предугадывать непредвиденные обстоятельства и быстро ориентироваться в новых условиях. Только тот педагог, который компетентен в этих областях, сможет не только сделать событием школьное мероприятие, но и создаст условия для творческой самореализации одаренных учащихся.

Таким образом, event-технологии – это один из путей решения акмеологической проблемы развития креативности и компетентности учителя, которая является одной из актуальных задач музыкальной педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лобанова, В.И. Современные профессиональные компетенции учителя музыки / В.И. Лобанова // Профессиональный сайт педагогического сообщества «Урок. РФ» [Электронный ресурс]. – 2016 г. – Режим доступа: https://урок.рф/blogs/sovremennie_professionalnie_kompetentnosti_uchitel_122213.html. – Дата доступа: 22.08.2017.

2. Малахова, И.А. Развитие личности: пособие для педагогов, классных руководителей, психологов общеобразовательных школ, педагогов-организаторов внешкольных учреждений: в 2 ч. / И. А. Малахова. – Минск: Беларус. навука, 2002. – Ч. 1: Способность к творчеству, одаренность, талант. – 158 с.

ТЕРЕНТЬЕВА О.А., БАЙДО И.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В последнее время ученые-методисты все больше стали отмечать, что грамматико-правописная направленность в обучении русскому языку не только делает уроки скучными и малоэффективными, но и не обеспечивает усвоения языка как средства обучения, инструмента профессиональной деятельности.

Учебники нового поколения стали гораздо больше внимания уделять тексту в качестве дидактической единицы учебного материала. «Традиции работы с текстом при изучении родного языка были заложены ещё в XIX веке классиками методики преподавания русского языка: К.Д. Ушинским, Ф.И. Буслаевым и др. Так, Ф.И. Буслаев считал основой филологического образования внимание к текстам изящной словесности (т.е. художественной литературы)». В соответствии с идеями Ф.И. Буслаева на долгие десятилетия основным языковым материалом школьных учебников стали примеры из текстов художественной литературы. Из художественной классической литературы выбирались тексты для тренировочных упражнений, диктантов и изложений. Показательно, что Ф.И. Буслаев преследовал при этом не только дидактические цели, но и воспитательные, считая образцовые художественные тексты средством развития эстетического вкуса и нравственных чувств учащихся.

«Текст как явление языковой и экстралингвистической действительности представляет собой сложный феномен, выполняющий самые разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной жизненной эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций» [3, с. 29–35]. Все это обуславливает многообразие подходов к его анализу и многочисленность определений текста.

Текст понимается как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовок) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами логической, лексической, грамматической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2].

По мнению Н.А. Мете, «связный текст – это не только (и не столько) иллюстрированный материал, но и важнейшее средство углубленного изучения закономерностей употребления соответствующих языковых явлений разных уровней речи. Он оказывается материалом, содержащим нужные методисту факты, и может выступать самостоятельной единицей обучения» [1].

Правильная интерпретация текста в учебных целях дает возможность в работе сделать упор на тех элементах, которые являются основополагающими для сущностной характеристики самого феномена текста, постижение которых вызывает небольшие трудности у учеников.

Главное отличие учебного текста от текста вообще лежит в функциональном плане. Учебный текст выполняет задачу двойного плана: с одной стороны, он должен нести определенную интеллектуальную информацию, направленную на духовно-нравственное развитие личности учащихся, на познание, осмысление событий,

явление окружающего мира, на знакомство с биографией и творчеством выдающихся людей прошлого и настоящего и т.п. С другой стороны, учебный текст должен быть своего рода «демонстратором» функционирования изучаемых (закрепляемых, повторяемых, обобщаемых) языковых явлений и грамматических категорий.

«Лингвистический материал (языковые средства) в рамках учебного текста выполняют две задачи, выступая: а) как предмет изучения и б) как средство раскрытия заданной в нем информации» [4, с. 9–13].

Текстоцентрический подход – необходимое условие достижения нового качества образования, главным содержанием которого является развитие интеллектуальных умений и навыков, формирование личностных качеств младших школьников. Такой подход неразрывно связан с коммуникативно-действенным подходом в преподавании языка и литературного чтения. В основе этого принципа лежит единство языковой, речевой, коммуникативной компетенций. На уроках необходимо использовать различные виды работы с текстом, например: сравнение отдельных предложений и текстов, восстановление деформированного текста, составление текста из фрагментов, наложение готового плана на текст, дописывание концовки, составление текстов разных стилей по одной теме и т.д.

Задачей современного урока является воспитание личности, которая открыта для восприятия нового опыта, которая способна сделать осознанный и ответственный выбор в жизненных обстоятельствах. Для того чтобы воспитать такую личность, прежде всего необходимо научить ребенка решать при помощи языковых средств коммуникативные задачи в различных ситуациях общения, сформировать у него коммуникативную компетенцию.

Мышление ребенка развивается в тесной зависимости от речи. Текст играет важную роль установки на речевое развитие, поэтому текст занимает все более основательное место на современных уроках русского языка и литературного чтения. Стимулирование речи происходит в процессе непосредственного общения с явлениями жизни, людьми, в ситуации общения со сверстниками и учителем. Поэтому забота о языковой среде составляет одну из основных условий речевого развития.

Языковое развитие основано на языковом чутье, которое проявляется в умении слушать речь, реагировать на нее, возможности быстро запоминать слова, выражения, долго сохранять их в языковом общении, понимать ситуацию общения и строить свою речь в соответствии с конкретной ситуацией. Поскольку основной единицей общения является текст, то именно он выступает в качестве единицы обучения.

В первом классе систематическую работу с текстом начинают с первых уроков. Главной задачей на данном этапе является: знакомство с текстом как речевым высказыванием, формирование умений и навыков составления и анализа текстов – речевых высказываний.

Специфика работы с текстом во втором классе заключается в том, что уже можно начинать основательную работу с текстом на уроках языка, учитывая то, что текст – это единица, которая является одновременно и единицей языка, и единицей речи.

В отличие от первого класса ученики второго класса почти подготовлен к восприятию понятия «текст». Первые уроки будут посвящены сведениям о языке, полученном в первом классе, и постепенно пополняться новыми сведениями.

В третьем классе ученики уже имеют общее представление о том, что такое текст, каково его отличие от отдельных предложений. Однако главная задача учителя начальных классов – выработать у учащихся четкое, осмысленное представление о том, что текст – это еще и логическое единство высказанной мысли: есть начало мысли, ее кульминационный момент, развязка или финал события, явления, действия.

В четвертом классе ученики должны уже уметь определять тему текста, формулировать основную мысль, давать заголовок тексту, составлять текст по заголовку. В этот период будет совершенствоваться умение находить ключевые слова, выделять

их интонационно. Ученики упражняются в делении на части текста, составлению плана, пересказа текста по предложенному плану, выделения абзацев при записи текстов.

Таким образом, у учащихся начальных классов должны быть сформированы умения и навыки правильно и осознанно воспринимать текст; определять тему и основную мысль; отвечать на вопросы, не отходя от темы выражения; различать, сопоставлять и работать с текстами разных типов: текст-повествование, текст-рассуждение, текст-описание, а также умение сравнивать художественный текст и научный (книжный).

Белорусские ученые Н.Г. Еленский, Л.С. Васюкович, И.М. Саматыя, И.М. Ковалевич, М.И. Костян, авторы методического пособия «Преподавание белорусского языка в школе», считают, что воспитательное воздействие на личность ученика осуществляется через дидактический материал и слова учителя: «Дети во время работы с учебными текстами, в которых рассказывается про Беларусь и белорусов, приобщаются к истории, духовной и материально-бытовой культуры своего народа, его традиций и достижений. Отображая себя с этой культурой, ученики под ее влиянием формируют свое мировоззрение. У школьников воспитывается национальное самосознание" [5, с. 37].

По принципу текстоцентрического подхода, использование текстов, как основного дидактического материала является обязательным условием урока русского языка. Тексты служат образцом и стимулом для построения самостоятельного высказывания, демонстрируют функционирование языковых единиц всех уровней. Одновременно текст имеет ярко выраженную идею, которая раскрывается через его содержание. Правильно подобранный текст носит воспитательный характер, способствует формированию мировоззрения, повышению интереса к родному слову, исторической личности. Текст − основное средство обучения, основной объект наблюдения и важное средство воспитания.

Таким образом, текстоцентрический подход позволяет реализовать все цели обучения в их комплексе: формируется речевая компетенция в единстве с письменной и устной; развиваются универсальные способы мыслительной деятельности; воспитывается любовь к родному языку, к родине, происходит усвоение духовной культуры своего народа, уточняются ребенком его нравственные и эстетические позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баяманова, Р.Г. Организация коммуникативно-ориентированного урока русского языка / Р.Г. Баяманова. – Караганда, 2006. – 135 с.

2. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Просвещение, 2009. – 144 с.

3. Жумагазиева, С.Х. Функциональные стили и типы текстов / С.Х. Жумагазиева // Вестник КазНУ. Сер. филологическая. – 2002. – № 2. – С. 29–35.

4. Колчин, С.А. Коммуникативная компетенция: развитие речевой культуры / С.А. Колчин // Русский язык и литература в казахской школе. – 2005. – № 2. – С. 14–20.

5. Яленскі, М.Г. Выкладанне беларускай мовы ў школе / М.Г. Яленскі, Л.С. Васюковіч, І.М.Саматыя. – Мінск: Народная асвета, 1994. – 239 с.

ТЫЛЕЦ Е.А.
Витебск, Вспомогательная школа № 26

РАСТИМ ПАТРИОТОВ БЕЛАРУСИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Что такое патриотизм? Все сразу скажут – это любовь к Родине. Верно, но как порой трудно бывает привить эту любовь детям, и в двойне тяжелее детям с особенностями психофизического развития…

Патриотизм – чувство хоть и редкое, но такое важное в жизни каждого человека. Д.С. Лихачев говорил: «Любовь к родному краю, родной культуре, родному речи начинается с малого - любви к своей семье, к своему жилищу… Постепенно эта любовь переходит в любовь к родной стране, к её истории, ко всему человечеству»

Дети с нарушением интеллекта испытывают дефицит знаний о своей семье, о родном городе, об истории страны, особенностях наших традиций. Зачастую это еще и проблема родителей, которые сами не обладают такими знаниями.

Одной из особенностей таких детей является склонность их к чувственному познанию мира. Нашим детям необходимо обеспечить условия для возникновения у них соответствующих ощущений (зрительных, слуховых, осязательных), т.к. от остроты этих ощущений будет зависеть правильность восприятия новых сведений.

Детство и юность – самая благоприятная пора для привития чувства любви к Родине, оно дает нам уверенность в завтрашнем дне. Воспитание патриотов процесс не из легких, очень длительный и требующий, от нас педагогов, терпения и настойчивости. Воспитание любви к Родине должно основываться не на воображаемых идеалах, а на реальных действиях, примерах. С этой целью нами была разработана программа «Растим патриотов Беларуси»

В рамках программы были поставлены следующие задачи:

1) создать оптимальные условия для развития личности, раскрытия способностей обучающихся;

2) повысить уровень знаний по истории родного города, страны; о достопримечательностях, культуре, обычаев и обрядов белорусов;

3) расширить предметно-развивающую среду и методическое обеспечение по патриотическому воспитанию;

4) сформировать устойчивое представление о родной стране, желание быть патриотом своей Родины, чувствовать себя ответственным за все то, что в ней происходит.

Для детей организованны кружки музыкальной, художественной, эстетической направленности. Учителями и воспитателями разработаны различные мероприятия и викторины, в том числе с использованием информационно-коммуникативных технологий. Обучающиеся регулярно посещают музеи города, театры, выставки, участвуют в конкурсах и акциях города. Для воспитания духовно-нравственных ценностей работает факультативный курс проводимый протоиереем Александром. Представим основные этапы и содержание реализации проекта.

Этапы	**Содержание деятельности**	**Цель**	**Ответственные**
Проектная деятельность	1. «Заочное путешествие по городу Витебску» 2. «Витебск новый и старый» 3. «Никто не забыт и ничто не забыто» 4. «Песни, с которыми мы победили»	Воспитание гражданина и патриота своей страны, формирование нравственных ценностей. Создание предметно – развивающей среды, способствующей патриотическому воспитанию детей. Обобщение и расширение знаний о Великой Отечественной войне. Воспитание нравственно патриотических чувств на основе изучения истории своей семьи и страны. Знакомство детей с военной песней – своеобразной музы-	Учитель истории Ансамбль ветеранов «Патриот», зам. директора по воспитательной

		кальной летописью Великой Отечественной войны.	работе, муз. рук-ль.
Организованная деятельность	1. «Наш город» 2. «Моя семья – моя родословная» 3. «Беларускія забавы» 4. День защитника Отечества 5. «Природа родного города»; 6. «Улицы родного города»	Воспитывать любовь к Родине, чувство гордости за страну. Воспитывать в детях чувство гордости за свой народ, армию; желание, став взрослыми, встать на защиту своей страны. Рассказать о героическом подвиге народа в годы Великой Отечественной войны. Воспитывать интерес к обычаям и традициям русского народа	Зам. директора по воспитательной работе, учителя предметники воспитатели ГПД, педагог-организатор, ученики, родители
Дидактические игры	1. «Моя Беларусь» 2. «Современный Витебск»	Обобщить знания детей о городе Витебске, его особенностях и достопримечательностях	Учитель истории
Экскурсии	1. Военная часть 103 мобильной десантной бригады особого назначения. 2. УК "Витебский областной музей Героя Советского Союза М.Ф. Шмырева", краеведческий музей. 3. Экскурсии по памятным местам Витебска. 4. УК «Витебский городской музей воинов-интернационалистов». 5. Экскурсии по Аллее Славы. 6. Музейная комната «Белорусская хатка»	Познакомить детей с малой родиной, улицами, достопримечательностями, жилыми домами и общественными зданиями, их назначением, уточнить знания о правилах поведения на улице, о Правилах дорожного движения, воспитывать чувство ответственности и гордости за свой город	Зам. директора по воспитательной работе, педагог-организатор, учитель истории, учитель белорусского языка, ученики, родители
Праздники	1.«День матери», 2. «День инвалида», «Спортландия», «Беларускія гульні» 3.«День победы».	Воспитывать патриотические чувства	Педагог-организатор, учителя физкультуры, ученики, волонтеры, родители
Акции	1.«Подарок ветерану» 2. «День пожилого человека» 3. «9 мая» 4.«Я помню, я горжусь».	Воспитывать уважение к старшему поколению, гордость за свою страну и людей, отстоявших мир. Воспитывать патриотические чувства	Педагоги, воспитатели ГПД, ученики, родители

	5.«Возложение венков»		
Выставки, конкурсы	1. Школьная выставка «Наш город» 2. «Война в рисунках детей» 3. Стенгазета «Война глазами детей»	Укреплять взаимодействие с семьей. Приобщать родителей к активной деятельности совместно с ребенком	Педагог-организатор, учитель истории

Нашими социальными партнерами по реализации проекта стали: УК «Витебский областной музей Героя Советского Союза М.Ф. Шмырева», Витебский областной краеведческий музей, музей воинов интернационалистов, военная часть 103 мобильной десантной бригады особого назначения, ансамбль военно-патриотической песни «Патриот», отдел детской литературы областной библиотеки имени Ленина, «Дворец Пионеров», Белорусский Академический театр кукол «Лялька», Драматический театр имени Якуба Коласа.

Патриотизм проявляется в мелочах:

– *В любви к матери.* Проводятся мероприятия посвященные «Дню матери», «8 Марта», Ведется кружковая работа, дети принимают участие в акции «Цветы для мамы».

– *В любви к самому себе.* Дети участвуют в спортивных мероприятиях, соревнованиях по теннису и футболу, спортландиях. Ежегодно проводится мероприятие «День инвалида».

– *В сотрудничестве.* Ведется тесное сотрудничество с детским отделом Областной библиотеки имени Ленина, сотрудники которой приезжают прямо в школу; дети регулярно посещают библиотеку имени Маршака.

– *В уважительном отношении к родному языку.* Проводятся занятия в школьном музее «Беларуская хатка», посещают Белорусский Академический театр кукол «Лялька», Драматический театр имени Якуба Коласа.

– *В уважении традиций*. Ежегодное принятие в пионеры в «Витебском областном музее Героя Советского Союза М.Ф. Шмырева», почитание белорусских национальных праздников и обычаев с приготовлением национальных блюд.

– *В уважительном отношении к природе.* Проведение конкурса поделок из природного материала «Дары осени», участие в акции «Сохраним планету чистой», выпуск стенгазет, листовок.

– *Знание истории своей страны.* Проведение экскурсий по памятным местам Витебска, посещение Военной части 103 мобильной десантной бригады особого назначения, УК «Витебского областного музея Героя Советского Союза М.Ф. Шмырева», краеведческого музея, музея «Воинов Интернационалистов», экскурсии по Аллее Славы. Участие в акции «Возложение венков», изготовление поделок и выпуск стенгазет к 9 мая.

– *В уважительном отношении к ветеранам*. Сотрудничество с ансамблем военно-патриотической песни «Патриот»

Патриотизм проявляется в мелочах, но складывается в одно большое чувство гордости за свою страну. Любовь к своему родному краю должна жить в сердце, и мы можем помочь детям почувствовать эту любовь!

ЧЕРНЕГО Т.А.
Минск, Академия последипломного образования

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПУТЕМ ВКЛЮЧЕНИЯ ИХ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

Социальная компетентность – система знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях. Данное психологическое образование формируется на протяжении всей жизни человека, зависит от индивидуальных особенностей личности, социального окружения и условий проживания, вариантов жизненного сценария, полученного опыта, особенностей физического и интеллектуального здоровья, поведенческих особенностей. Социальная компетентность выстраивается как естественным образом, так и может формироваться в структурированных условиях. Невозможно представить появление социальных компетенций в изолированной от социума среде, где каждый индивид неосознанно интегрирует собственный социальный и личностный опыт коммуникатору.

Основная задача личности в современном обществе стоит в получении коммуникативного опыта, приобретении социальной компетенции и нахождение способов для социально-психологической адаптивности. На современном этапе в образовательной программе Министерства Образования Республики Беларусь формируется установка на формирование мотивации на толерантное отношение в обществе к людям с особенностями развития. Это выполняется при помощи различных программ, рекомендаций, психологических тренингов, совместных мероприятий, благотворительных акций и т.д. Важной задачей такого опыта является не только эпизодическое участие партнеров по коммуникации, но и самостоятельное, добровольное, активное, проявление толерантного поведения за рамками искусственно созданных условий. Полученный положительный социальный опыт позволяет ребенку самостоятельно проявлять положительные человеческие качества и активную жизненную позицию в повседневной деятельности, то есть реализовывать задачу по социальной компетенции и транслировать свой опыт в дальнейшем, как необходимую успешную жизненную позицию.

Дети с поведенческим нарушением, имеющие расстройства аутистического спектра (далее – РАС), формируют социальную компетентность длительное время, при постоянном сопровождении значимого взрослого и данное формирование имеет неустойчивый характер. Это происходит в силу специфики принятия полученного опыта коммуникации за шаблон и недостаточной способностью нахождения различных вариантов реагирования в новой ситуации. Встает проблема построения, формирования определенных специфических условий для получения успешного опыта социального адаптирования и продуктивной социальной компетенции. Главенствует первозначимый процесс выстраивания от социально заданных стандартов к внутреннему миру человека, состояния полного благополучия – душевного, социального.

В нашей статье мы освещает промежуточные результаты деятельность годового психолого-педагогического проекта по работе с семьями, воспитывающих детей с РАС. В предварительном этапе проекта был проведен отбор участников по двум категориям: дети с аутистическими нарушениями и учащиеся гимназии с волонтерской мотивацией. Главной задачей проекта стало нивелирование границ общения между двумя группами сверстников, создание комфортного диалога и безусловного принятия всех членов группы между условно успешными молодыми людьми среднего школьного возраста и ровесниками, имеющими аутистические нарушения. Проект носит расширенный спектр деятельности, включающий сотрудничество

внутри проектной группы, как основных участников, так и привлечение родительского интереса к проекту с целью получения позитивной установки и осознания определенной успешности ребенка в коллективе здоровых сверстников, что является частью общей социальной успешности в родительской практике.

Наша статья посвящена конкретному педагогическому опыту по работе над формированием социальной компетенции среди детей среднего школьного возраста, где мы определяем основные критерии социальной компетенции:

– *эпизодическая (актуальная*) *социальная компетентность*, характеризующаяся умением активно участвовать в конкретном событии, умением не только придерживаться собственного плана действия, но и принимать условия других участников процесса;

– *перспективная социальная компетенция*, возможность выстраивать, управлять и анализировать результаты деятельности;

– *компетенция доверия*, выстраивание установки на позицию гуманизма и компромисса.

Основная перспектива отношений выстраивалась на обоюдно добровольном и погруженном в совместную деятельность сотрудничество. Необходимо отметить, что положительные психологические образования подростков формировались на протяжении годовой деятельности проекта при взаимодействие участников, которое базировалось, прежде всего, на равноправных позициях, проявлении самостоятельной деятельности. У людей с РАС коммуникативный опыт выстраивается благоприятнее и успешнее с людьми определенных, гуманистических качеств, людей готовых к коммуникативному «самопожертвованию», выступающих в роли «проводника по жизни». Перечисленные психологические детерминанты создавались у участниках проекта в психологических тренингах с применением тактильных практик, что, безусловно, формирует у личности определенный уровень доверия друг к другу и активное желание в какой-либо предложенной совместной деятельности. Театрализованная площадка с репетиционными практиками и создание совместного спектакля способствует накоплению совместного опыта и формирует прогрессивный уровень импровизации деятельности. Демонстрация открытой позиции в обществе (традиционные колядки), проекция обретенного опыта на активную деятельность (тематические встречи) – это та деятельность, которую можно считать критерием успешности проекта.

Данная статья обозревает только одну из глобальных задач проекта. Важно отметить также важность другой задачи такого педагогического проекта: положительный аспект второстепенного участия родительской группы, формирование у таковой позиции активного члена общества; получения у родителей, воспитывающих детей с аутистическими нарушениями эмоционально благоприятного опыта социальной успешности детей, формирование родительского принятия через успешность ребенка. Важно также учесть конструктивную мотивацию родителей, которая отражается в постоянном посильном участии в процессе социальной адаптации ребенка в социуме, активной демонстрации поискового родительского поведения [2, с. 481]. Мы расцениваем это как продуктивную копинг-стратегию, как необходимое условие становление личности ребенка, как перспективное родительское поведение.

Мы понимает, как важно для успешности педагогического экспериментального проекта подготовить всех участников, необходимо создать определенные «естественные» условия для успешной реализации деятельности. Поэтому работа проводилась параллельно в двух группах и совместно при встречах. Первой задачей проекта стало формирование у детей-волонтеров положительной установки при взаимодействии с детьми с особенностями РАС и максимально возможное принятие каждого члена группы. Тщательно подготавливались волонтеры: специалисты ставили задачу формировать ценности, установки, навыки, знание и критическое по-

нимание себя и окружающих, социальную установку на личностно доступном уровне. У данной категории участников ожидалось появление нового психологического конструкта – аксимологической структуры, социальной активности, сознательного участие в эволюционном процессе, творческого проявление коммуникативных навыков [1, с. 16]. Активность выступает во всех формах деятельности личности – преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентированной, коммуникативной.

В данной проектной деятельности происходит социальное закаливание: подготовка человека к трудностям, сложным конкурентным отношениям. И важнейшая составляющая конкурентоспособной личности – самореализация.

У детей с аутистическими нарушениями развивалось чувство принятия правил группы, эмоциональной идентификации, групповой сплоченности, чувства ответственности за общий результат, получение желания в обратной связи и формировании способности в отражении чувств. Данные психологические качества перспективны в последующей деятельности, как внутри семьи, так и в социальных институтах, так как происходит частичное «стирание» границ общения и желание видеть себя в качестве активного члена коммуникации.

Промежуточным итогом проекта стало создание общей команды взаимодействия, выпуск и трансляция среди участников различных образовательных кругов театрализованного представления, привлечение руководства международной общественной организации и создание регионального представительства Международной благотворительной организации «Дети. Аутизм. Родители», освещение полученного проектного опыта в СМИ. Тем самым положительные результаты рекламированы в обществе, как естественный и необходимый акт сотрудничества между сверстниками различных категорий.

Можно убедительно утверждать, что положительные результаты являются подтверждением формирования социальной компетенции и обоюдно необходимым новообразованием у всех участников проекта. Проект будет продолжать работать в течении последующих трех лет, расширяя при этом как количество участников, так и варианты деятельности. Планируется привлечение социальных партнеров, расширение границ общественного участия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.

2. Чернего, Т.А. Проблемно-ориентированная копинг-стратегия родителей в ситуации появления ребенка с аутистическим спектром поведения / Т.А. Чернего // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 14 / 3-41 рэдкал.: А.П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск: АПА, 2016. – 562 с. – С. 478–491.

3. Чиксентмихайи, М.В поисках потока: Психология включенности в повседневность / М. Чиксентмихайи; пер. с англ. – М.: Альпина нон- фикшн, 2011. – 194 с.

ШВЕД М.В., КОНДРАТЬЕВА М.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Сенсорное развитие, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического,

эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, идит, осязает окружающее.

Разработка проблемы сенсорного воспитания детей осуществляется в рамках исследований восприятия как своеобразной сенсорно-перцептивной деятельности. В целом проблема восприятия является классической. Она имеет богатую историю и достаточно подробно разработана. Интерес к этой проблеме обусловлен, в частности, тем, что ее решение позволяет понять взаимосвязи чувственного и рационального в отражении человеком действительности [1, с. 142].

Данная проблема является актуальной в коррекционной педагогике и в специальной психологии, в частности при разработке содержания и методов воспитания и обучения детей, имеющих различную степень выраженности нарушений интеллекта.

Изучением сенсорных процессов занимались многие современные физиологи и психологи, такие как Л.А. Венгер, Р.А. Гранит, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Т.С. Комарова, Е.Е. Кравцова, Т.В. Лавреньтьева, Е.Н. Соколов, К.В. Тарасова, В.В. Юртайкин и другие.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью были детально изучены отечественными психологами – И.М. Соловьевым, К.И. Вересотской, М.М. Нудельманом, Е.М. Кудрявцевым и др., в том числе у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью – А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, М.В. Жигорева и др.

Недоразвитие перцептивной деятельности у этой категории детей весьма неоднородно. Имея формально сохранные анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной информации, такой ребенок «слушает, но не слышит, смотрит, но не видит» (Э. Сеген) [2].

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются грубые нарушения познавательной деятельности. Восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью неполное, хаотичное, фрагментарное, выделяя часть, они не замечают, самого объекта, не выделяют или плохо выделяют объект из фона. Все это ставит перед педагогами задачу, направленную на развитие у учащихся правильного, дифференцированного восприятия предметов.

Наглядное, чувственное знакомство с предметами и их свойствами составляет область сенсорного воспитания. Многие сенсорные недостатки, свойственные школьникам с интеллектуальной недостаточностью, преодолеваются лишь в ходе такого обучения, при котором сенсорные упражнения включаются в сложные виды деятельности.

С целью изучения особенностей развития сенсорных процессов у младших школьников с умеренной интеллектуальной недостаточностью был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». В эксперименте принимали участие 20 учеников 1–5 классов в возрасте 7–13 лет, обучающихся по программе II отделения вспомогательной школы.

В ходе эксперимента использовались следующие методики: методика изучения особенностей восприятия формы; методика изучения особенностей восприятия цвета; методика изучения особенностей восприятия пространственных отношений.

После проведения с учащимися младших классов, обучающихся по программе II отделения вспомогательной школы, методики изучения особенностей восприятия формы были получены следующие результаты:

– не справились с заданием 55% испытуемых (11 учащихся), некоторые испытуемые не шли на контакт, негативно реагировали на попытки вступить вовлечения их в деятельность. Например, Женя Ш. кричал, прикладывал ладони к ушам, беспорядочно ходил по классу. Часть испытуемых не понимала инструкцию, даже при повторении и упрощении ее. Например, Виталик Ш., после предъявления методик,

порвал листы с диагностическим материалом, Вика С. бессмысленно указывала на изображения.

– частично справились с заданием – 35% (7 учащихся), допускали ошибки при соотнесении. Например, Рената Б. ромб и прямоугольник соотносила с квадратом, Дима Б. ромб соотнес с треугольником, а прямоугольник с квадратом. Затруднения вызывала просьба назвать фигуры, например, Маша Т. при указании на треугольник и просьбе назвать фигуру говорила «не знаю». Испытуемые допускали ошибки при назывании фигур, например, Настя М. ромб назвала треугольником, на остальные фигуры говорила «кадрат». Из-за речевых дефектов наблюдалось своеобразие в назывании фигур. Например, Вика Л., указывая на треугольник, говорила «такет», указывая на прямоугольник, говорила «драт», на ромб говорила «такет», на круг – «крук», на квадрат – «кадрат»;

– справились с заданием – 10% испытуемых (2 учащихся), Андрей Б. и Маша С. справились с заданием, только после того, как инструкция к методике была максимально упрощена. Они соотнесли фигуры, нашли фигуру по указанию и верно назвали геометрические фигуры.

Таким образом, при изучении восприятия формы у учащихся возникали трудности, которые связаны с недостаточностью и неточностью представления данной категории детей о геометрических формах, с неумением соотносить их. Из-за наличия речевых дефектов, а в некоторых случаях незнания геометрически форм, наблюдалось своеобразие в их назывании. Самой узнаваемой и определяемой формой для данной категории детей является круг, а определение и называние ромба и прямоугольника вызывало наибольшие затруднения.

Результаты проведения методики изучения особенностей восприятия цвета показали, что:

– справились с заданием –10% испытуемых (2 учащихся) правильно указали цвета, правильно определили и соотнесли цвета, не допускали ошибок при назывании цветов, но в силу особенностей речевого развития, наблюдалось своеобразие, например, Вика Л. при указании на зеленый говорила «лелены», на красный – «касны»;

– частично справились с заданием – 20% испытуемых (4 учащихся) допускали ошибки при соотнесении цветов, например, Настя К. соотнесла оранжевый цвет с красным, при нахождении заданного цвета ошибок не было, также в силу речевых дефектов наблюдалось своеобразие в назывании цветов;

– не справились с заданием – 70% испытуемых (14 учащихся) не понимали инструкции, даже после упрощения инструкции, не пытались исправить свой неверный ответ, некоторые испытуемые отказывались от выполнения задания либо бессмысленно указывали на различные объекты на методическом материале, быстро отвлекались. Учащиеся испытывали затруднения при назывании цветов. Например, Вика С. при просьбе указать и назвать определенный цвет, указывала на случайно выбранный цвет и говорила «во».

Таким образом, при изучении особенностей восприятия цвета учащиеся плохо ориентировались в задании, что требовало максимального упрощения инструкции, учащиеся не справлялись или частично справлялись с заданием в силу того, что не знали названий цветов, либо путали цвета и соотносили неверно. Наибольшие трудности вызывало определение оранжевого цвета.

Изучение особенностей восприятия пространственных отношений, были получены следующие результаты:

– справился с заданием – 5% испытуемых (1 учащийся), Настя К. ориентируется на плоскости листа, правильно указала центр, верх и низ листа, правую и левую стороны, верно установила соответствие между изображением объекта и его пространственным расположением на листе бумаги (рыба – указала и сказала «в центре

листа лыба», филин и стрекоза – указала и сказала «сверху муха и сова», собака, кот – указала и сказала « внизу собака и кот»);

– частично справились с заданием – 20% испытуемых (4 учащихся) верно указывали центр листа; определение же верхней, нижней части листа и, особенно, правой и левой сторон вызывало затруднения; при определении изображения и размещения объекта на листе допускали ошибки, например: Маша Т. при назывании объектов использовала звукоподражание и жесты (на кота сказала «мяу», на собаку – «ав - ав», на филина – «у-у-у», при указании на стрекозу показала, что летает, а при указании на рыбу открывала рот), при определении места объекта на листе во всех случаях допустила ошибки; Рената Б. верно определила центр листа и верхнюю и нижнюю часть, а правую и левую стороны не определила, назвала изображенные объекты;

– не справились с заданием – 75%испытуемых (15 учащихся) не смогли назвать словом, изображенные объекты, в некоторых случаях наблюдалось звукоподражание, при определении места объекта на листе отвечали либо «не знаю», либо бессмысленно водили пальцем по листу и указывали на случайный объект.

По результатам проведенной методики по изучению восприятия пространственных отношений, можно сделать вывод: учащиеся испытывают трудности при определение месторасположения объекта на листе, при назывании объекта словом. Наиболее определяемой частью листа оказался центр, наиболее сложно было определить правую и левую стороны листа.

Таким образом, после проведенного эксперимента мы выявили, что при предъявлении методик всем учащимся требовалось упрощение инструкции. У учащихся постоянно возникали трудности при оречевлении действий; они допускали ошибки при назывании форм, цветов, правильно назвать их учащиеся могли только со второй либо третьей попытки. На уровне зрительного соотношения некоторые учащиеся справились с заданием. Учащиеся чаще допускали ошибки при назывании таких геометрических фигур как ромб, прямоугольник и квадрат. При назывании цветов трудности возникали с называнием оранжевого цвета, учащиеся часто путали цвета. При выполнении методики на исследование пространственных отношений трудности возникали при назывании изображений словом, в некоторых случаях наблюдалось звукоподражание. В силу особенностей психофизического развития учащиеся легко отвлекались от выполнения задания, быстро уставали, требовалось многократное повторение инструкции. Некоторые учащиеся в силу сложности диагноза отказывались выполнять задание, вели себя неадекватно.

Выявленные особенности развития сенсорных процессов учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью требуют организации специальной коррекционно – развивающей работы, что станет основой продолжения данного научного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Войлокова, Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – СПб.: КАРО. – 2005. – 304 с.

2. Пряник, А. В. Педагогика / А. В. Пряник // Сенсорное развитие детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в процессе занятий изобразительной деятельностью [электронный ресурс] – 2012 – Режим доступа: http://knowledge. /pedagogics. html. – Дата доступа: 05.05.2017.

3. Олигофренопсихология // Результаты исследований ощущений и восприятий умственно отсталых детей [электронный ресурс] – 2013. – Режим доступа: http://www.psi-sintez.org/Psychoparesis/Rubinstein/VI/12. – Дата доступа: 14.05.2017.

4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение. – 1986. – 192 с.

ШВЕД М.В., ШАВЛЮГА А.Л.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное образование является одним из процессов трансформации системы образования, ориентированным на формирование условий доступности качественного образования для всех, предполагающего включение детей с особыми образовательными потребностями, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, в общеобразовательную среду. В расширенном понимании инклюзивное образование – образовательный процесс, направленный на устранение барьеров и включение всех лиц с особыми образовательными потребностями в процесс обучения и их социальная адаптация с целью обеспечения равного доступа к качественному образованию.

Некоторые потребители особых образовательных услуг испытывают значительные проблемы в восприятии, переработке и использовании информации, что мешает им достичь реальной социальной интеграции и адаптации. С целью развития инклюзивного образования следует обратить внимание на использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению образования.

Одной из возможностей получения качественного образования является использование информационно – коммуникационных технологий (далее ИКТ). Растет понимание того, что информационно – коммуникационные технологии, современные средства коммуникаций – это не только важный инструмент социальной интеграции людей с особенностями психофизического развития, но и растущий образовательный ресурс, значительно увеличивающий потенциал личности на основе свободного доступа к знаниям и информации.

Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, обработка, хранение, передача, использование, продуцирование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также разнообразных средств информационного взаимодействия и обмена.

Следует отметить, что сегодня роль информационных технологий чрезвычайно важна, не только в процессе интеллектуализации общества, но и в системе образования и культуры. Широкое использование данных технологий в самых различных сферах деятельности человека диктует целесообразность наискорейшего ознакомления с ними, начиная с ранних этапов обучения.

Информационные технологии можно рассматривать как элемент и функцию информационного общества, направленную на регулирование, сохранение, поддержание и совершенствование системы управления нового сетевого общества. Если на протяжении веков информация и знания передавались на основе правил и предписаний, традиций и обычаев, культурных образцов и стереотипов, то сегодня главная роль отводится технологиям.

Свойства информационных технологий:

- Информационные технологии позволяют активизировать и эффективно использовать информационные ресурсы общества, которые сегодня являются наиболее важным стратегическим фактором его развития.

- Информационные технологии позволяют оптимизировать и во многих случаях автоматизировать информационные процессы, которые в последние годы занимают все большее место в жизнедеятельности человеческого общества.
- Информационные процессы являются важными элементами других более сложных производственных или же социальных процессов.

В данный исторический период знания являются одним из самых важных ресурсом. Быстрый прогресс в знаниях и легкий доступ к информации становится движущей силой экономического и социального развития. В настоящее время значение информационных технологий определяется следующим образом:

- ИКТ являются одними из движущих сил глобализации. В области образования, широкое внедрение новых цифровых технологий представляет большие возможности и инициирует новые педагогические подходы к возрастающим требованиям современного общества;
- Такое видение развития информационного общества предполагает применение новых педагогических технологий и соответствующих методов обучения. В связи с этим, ИКТ стали наиболее подходящим инструментом, который может помочь людям с различными требованиями обучения осуществлять свое право на образование, занятость, социальную жизнь и отдых, а также доступ к информации. Использование новых технологий в сфере образования должны усилить независимость, интеграцию, и равные возможности для всех людей [1].

Теоретические аспекты и специфика процесса информатизации образования отражены в трудах Л.И. Абрамова, А.И. Голикова, Н.И. Захаровой, Н.И. Листопад, И.В. Пилецкого, О.В. Покалицына, И.В. Роберта и др. Педагогические основы содержания информационно-образовательной среды в специальном образовании раскрыты в работах О.И. Кукушкиной, О.А. Счеснович, Н.Н. Спмылкиной, И.Е. Петкевича, Е.Э. Кравчени, Т.К. Королевской, Т.К. Королёвой, В.В. Гордейко, Е.Л. Гончаровой, Л.В. Ананьева и др.

Роль ИКТ в образовательных потребностях людей с ограниченными возможностями являются значительно разнообразнее. С одной стороны, они должны, как и их сверстники, получить знания и навыки, необходимые в обществе, в котором они живут. С другой стороны, они имеют (по определению) дополнительные требования (часто упоминается как особыми образовательными потребностями), вызванные функциональными ограничениями, которые влияют на способность учащихся к доступу к стандартным образовательным методам обучения. В этом контексте, применение ИТ очень важно, так как они играют важную роль в обеспечении высокого качества образования для людей с ограниченными возможностями.

Применение ИКТ существенно повышает возможности коррекционно-образовательного процесса в таких направлениях, как:

- диагностика начального уровня развития знаний, умений и навыков;
- помощь и коррекция в развитии личности посредством формирования новых умений и навыков и обогащения жизненного опыта;
- улучшение доступа к информации;
- преодоление географической или социальной изоляции посредством создания условий взаимодействия и облегчения коммуникации;
- улучшение имиджа данной сферы деятельности благодаря росту мотивации и понимания преимуществ использования ИКТ в образовании лиц с особыми потребностями.

По мнению Петкевич И.Е., внедрение информационных технологий в обучение детей с особенностями психофизического развития связано с решением двух фундаментальных задач: 1) научить учащихся с особенностями психофизического

развития грамотно пользоваться новыми орудиями деятельности; 2) использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушений и общего развития данной категории детей. Проблема состоит в сочетании решения этих задач, определения приоритетов и соподчиненности задач в подходе к реальному процессу специального обучения [2].

Использование информационных технологий в образовании учащихся с особенностями психофизического развития предполагает решениеосновных целей: 1) компенсаторные, коррекционные цели – применение ИКТ позволяет возместить нарушения функций организма и оптимизировать процесс получения знаний учащимися; 2) дидактические цели – способствуют оптимизации учебно-воспитательного процесса; 3) коммуникативные цели – облегчают процесс коммуникации, содействуют расширению социальных связей [3].

Кукушкина О.И. отмечает, что информационные технологии смогут сыграть прогрессивную роль в развитии образования детей с особенностями психофизического развития при следующих условиях: 1) если на уровне профессионального мышления специалистов будет осознана опасность бездумного внедрения в специальное обучение массовых компьютерных программ, построенных без учета специфических особенностей развития учащихся с особенностями психофизического развития, а потому вытесняющих сам смысл дифференцированного, развернутого, пошагового обучения, являющегося достоянием современной специальной педагогики; 2) если будут создаваться специализированные программные продукты для учащихся с особенностями психофизического развития с учетом общих закономерностей и специфических особенностей их развития; 3) если специализированные программные продукты будут содержать новые педагогические технологии решения традиционных задач, нести в себе новые коррекционные задачи, развивающие содержание обучения, представлять собой педагогические технологии решения этих новых задач; 4) если содержание курса подготовки и переподготовки специалистов к использованию компьютерных технологий в специальном обучении не будет ограничено и сведено к обучению управлению компьютером как машиной [4].

Для некоторых людей с особыми потребностями, технологические решения будут единственным способом гарантировать, что они могут реализовать свои потребности, мнения и точки зрения. Для них, доступ к ИКТ – решениям является жизненно необходимым. Поддержка в области ИКТ в инклюзивном образовании важна, поскольку она охватывает вопросы, относящиеся к кругу потенциальных потребностей в обучении. Ключевые способы, в которых ИКТ могут поддержать образовательные возможности для детей с особенностями психофизического развития являются следующие:

- Определение предварительного уровня личного развития (навыков и умений);
- Оказание помощи в личном развитии, формируя новые навыки или обновлении существующих;
- Улучшение доступа к информации;
- Преодоление географической или социальной изоляции через цифровые коммуникации;
- Повышение мотивации и осведомленности о преимуществах ИКТ.

Учебные курсы могут использовать различные технологии для облегчения процесса обучения и взаимодействия между участниками: асинхронные и синхронные коммуникации, средства совместной работы (адрес электронной почты, доски объявлений, чаты, видеоконференции, и телеконференций), интерактивные элементы (симуляторы виртуальной реальности и игры), различные тестирования и методы оценки (самооценка, тестирование, и т.д.). Содержание образования может быть

представлена в различных средствах массовой информации: текст на сайте, мультимедиа, таких как цифровое аудио, цифровое видео, анимированные изображения, и среды виртуальной реальности.

В настоящее время ассортимент и масштабы дистанционных курсов, доступных в Интернете чрезвычайно расширился. Они приобрели авторитет в качестве действительно жизнеспособного альтернативного подхода к преподаванию и обучению, равного традиционному взаимодействию лицом к лицу в обычной школе. Новые информационные и коммуникационные технологии есть потенциал, чтобы предложить огромные возможности для всех обществ и индивидов альтернативные и часто дешевые способы к доступу и распространению информации. Прогресс в области дистанционного образования имеет важное значение в образовании людей с особенностями психофизического развития и предоставляет им доступ к учебной деятельности в любом месте по всему миру.

Успешное использование этих достижений в системе как специального образования, так и инклюзивного образования зависит от предоставленной соответствующей законодательной и нормативной среды, а также на устранение барьеров и ограничений. Только тогда, когда эти условия будут выполнены, информационное общество реализует свой потенциал и достигнет конечной цели – расширение прав и возможностей путем обеспечения доступа к знаниям для всех граждан, в том числе тех, кто уязвим и изолирован. Для обеспечения того, чтобы лица с особенностями психофизического развития могли полностью участвовать в процессе на основе ИКТ, мы должны тщательно проанализировать требования определенной группы учащихся и давать рекомендации о том, как выбрать наиболее подходящую технологию, которая будет адекватна их потребностям.

Интеграция современных информационных технологий в систему инклюзивного образования позволит решить такие проблемы, как: 1) приобретение недостающих навыков и знаний по изучаемым предметам (доступ к многочисленным информационным ресурсам); 2) получение детьми дополнительного образования по предметам, способствующим их социализации, развитию творческих способностей, активизации учебного процесса; 3) развитие творческих способностей и приобретение начальных профессиональных навыков, которые станут основой будущей профессии; 4) приобретение нового опыта общения с высококвалифицированными педагогами, со сверстниками, друзьями, решение коллективных задач, работа над проектами; 5) использование новейших технологий в качестве средств социальной и профессиональной реабилитации учащихся с особенностями психофизического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ICTs in Education for People with Special Needs. Specialized Course.// UNESCO Institute for Information Technologies in Education.–Moscow. – 2006. – 160 с.

2. Петкевич, И. Е. Применение информационных и коммуникационных технологий в специальном образовании / И.Е.Петкевич // Дэфекталогія. – 2006. – № 1. – С 3-14.

3. Гордейко, В. В. Проблема разработки и внедрения информационных технологий в специальном образовании / В.В.Гордейко // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 32-35.

4. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире (сообщение 3) / О.В.Кукушкина // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 61-67.

Секция 5
ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ. ПРЕПОДАВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ ИСКУССТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

АЛЕКСАНДРОВА С.А.
Витебск, Гимназия № 3 имени А.С. Пушкина г. Витебска

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В современном образовательном процессе в центре внимания находится личность учащегося, его индивидуальные особенности, реализация потребности в самовыражении и саморазвитии, а также творческой деятельности. Такая самореализация учащимися всех своих возможностей может осуществляться в различной деятельности и, прежде всего, в учебной деятельности по предметам художественно-эстетической направленности. Урок музыки и факультативные музыкальные занятия имеют неограниченный потенциал для организации творческой самореализации младших школьников.

Самореализация личности представляет собой процесс наиболее полного выявления и осуществления личностью своих возможностей, достижения намеченных целей в решении личностно значимых проблем, раскрытия потенциала. Исследователи отмечают, что самореализация как процесс предполагает гуманизацию образования, идентификацию себя с другими, открытость опыту и его принятию, разнообразное воспроизведение субъектом чувственно-заданных ситуаций и творческий характер активности [1, с. 26].

Музыкальная деятельность имеет свои особенности, обусловленные спецификой уроков музыки как уроков искусства. Одним из характерных признаков искусства является наличие творческого начала, а произведение искусства является результатом творчества личности. Это позволяет учителю музыки моделировать на уроках и факультативных музыкальных занятиях условия для самореализации личности ребенка. Во многих исследованиях творчество рассматривается как изначальная способность человека к самовыражению и самоактуализации.

Опыт музыкально-творческой деятельности как компонент содержания образования дает возможность педагогического управления творческой самореализации личности, которая представляет собой субъективно значимый, педагогически стимулируемый процесс раскрытия и эффективного использования личностью своего творческого потенциала в различных видах деятельности, осуществляемый на основе свободного выбора, предполагающий позитивный результат личностного развития.

Музыкальная деятельность имеет особое значение для творческой самореализации личности младших школьников. У учащихся начальной школы ярко выражена потребность в самовыражении, в том числе и средствами музыкального искусства. При наличии благоприятных условий дети активно вступают в творческое взаимодействие внутри детского коллектива, а также с учителем, их деятельность всегда эмоционально окрашена, что является необходимым условием постижения искусства. В то же время младший школьный возраст характеризуется некоторыми особенностями, которые оказывают негативное влияние на процесс формирования творческой личности. К ним можно отнести отсутствие собственной ярко выражен-

ной системы ценностей, склонность к подражанию, ограниченный диапазон эмоциональной восприимчивости и др. Таким образом, педагогическое управление процессом творческой самореализации личности призвано в некоторой степени нивелировать данные возрастные особенности детей и способствовать развитию тех качеств, которые обеспечивают вышеназванный процесс.

Музыкально-творческая деятельность является подлинно учебной деятельностью тогда, когда учащиеся воспроизводят сам процесс рождения музыки, самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонаций, которые, по их мнению, лучше и полнее раскрывают жизненное содержание произведения, творческий замысел автора (и исполнителя). На творческую самореализацию учащегося влияют так называемые группы факторов творческого обучения. К таким факторам исследователь И.Л. Левин относит следующие:

– новизна и занимательность (обновление обстановки и создание креативной среды учебной деятельности; обновление и обогащение эмоций; новизна и занимательность учебного материала; применение нетрадиционных средств и способов обучения);

– интуитивный поиск (разнообразие и широта творческих задач; разнообразие методов преподавания, форм учебных занятий; импровизация в творческой деятельности);

– интенсивная и перспективная мотивация (организация творческого взаимодействия, диалога субъектов обучения, гуманизация их отношений; переход от дифференциации к персонализации обучения: создание «ситуации успеха», проблемных ситуаций; использование предметной интеграции и межпредметных связей, дидактических игр; артистизм в преподавании; безотметочное содержательное оценивание процесса и результатов учебной деятельности);

– генерирование идей (постепенное смещение в обучении акцента с учебных задач на творческие; изучение метапредметных курсов; воссоздание образной картины);

– конструктивное развитие творческого замысла;

– критика и самосовершенствование (проведение анализа творческих работ, научных и художественных проектов; выражение позиций в форме свободных текстов или художественных размышлений; самооценка и взаимооценка учебных работ; защита творческих работ) [2, с. 6–7].

С приходом в школу у ребенка не только изменяется ведущий вид деятельности, но и происходит смена устремлений, мотивов, интересов. Потребность проявлять себя в художественной (изобразительной, музыкальной) деятельности у младших школьников довольно высока, но с возрастом, как правило, эта потребность гаснет. Эта динамика является не возрастной неизбежностью, а следствием недостаточно правильной организации учебно-воспитательного процесса, и главное, недостаточного внимания к формированию мотивации творческой самореализации.

Для проявления творческих способностей необходима своеобразная обстановка – атмосфера комфортности, доброжелательности, раскрепощенности, в которой младший школьник будет иметь возможность созидать. Поэтому, особенно ценным для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста является эмоционально-положительный тон общения.

На создание такого тона общения будет влиять оптимально организованное педагогическое взаимодействие и творческая позиция педагога: предоставление выбора заданий по интересам, поощрение интересных и оригинальных способов выполнения заданий, положительные эмоционально-оценочные суждения, сопереживание по поводу результатов деятельности, уважение к личности ученика, заинтересованность в его судьбе, оптимистическая настроенность, соблюдение принципа свободы.

В процессе создания условий для творческой самореализации личности учащихся закономерно возникает вопрос о критериях ее оценивания. Исследователи С.Н. Горычева и Н.Г. Дмитрук в качестве показателей самореализации в рамках творческой познавательной деятельности выделяют следующие характеристики: эмоциональная удовлетворенность, успешность, активность, самостоятельность, развитие познавательного интереса [3, с. 38]. Все эти составляющие могут формироваться и в процессе учебной деятельности, но именно внеурочная музыкально-творческая деятельность позволяет ребенку проявить все свои лучшие качества и способности.

Стимулирующим фактором для творческой самореализации личности учащихся является концертная деятельность. Признание окружающими успехов ребенка в творческой деятельности является доминирующим мотивом для дальнейшей работы над собой. В ГУО «Гимназия № 3 имени А.С. Пушкина г. Витебска» данному виду музыкальной деятельности учащихся уделяется большое внимание. На факультативных музыкальных занятиях промежуточный контроль осуществляется в форме открытых академических концертов, на которых присутствуют учащиеся гимназии, учителя и родители. Занятия и выступления в составе образцовых коллективов, участие в качестве исполнителей и слушателей в концертах гимназической филармонии, разнообразные музыкально-творческие проекты, где учащиеся гимназии имеют неограниченные возможности для реализации своего творческого потенциала, а также участие в исполнительских конкурсах как гимназического, так и международного уровня способствуют осознанию детьми ценности искусства, творчества, свободы самовыражения, дружбы, взаимовыручки. Аплодисменты, приобретение опыта публичных выступлений, расширение музыкального кругозора, осознание себя творческой личностью, признание слушателей – все это дает мощный толчок для дальнейшего музыкального и творческого развития ребенка.

Для того чтобы младшие школьники работали с полной творческой отдачей, им необходимы положительные эмоции и признание, что возможно в случае осторожного подхода к оценке результата творческой деятельности - переход от количественной оценки к качественному анализу индивидуального уровня развития. Положительный эмоциональный настрой, доверие, взаимоуважение обеспечивает сотрудничество учителя и ученика.

Таким образом, музыкальная деятельность младших школьников на уроках музыки и факультативных музыкальных занятиях носит, как правило, творческий характер, стимулирует стремление учащихся достигать поставленные цели. Интерес к данному виду деятельности способствует развитию самостоятельности и активности, а возможность проявить свои творческие способности, признание художественных достижений другими людьми приводят к эмоциональной удовлетворенности учащихся. Педагогическое стимулирование музыкальной деятельности учащихся в различных формах учебной и внеклассной работы способствуют творческой самореализации личности младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прокудин, Ю.П. Творческая самореализация личности как педагогическая проблема / Ю.П. Прокудин, В.С. Акулинина // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2011. – № 3(17). – С. 26–32.

2. Левин, И.Л. Механизм творческой самореализации личности в контексте креативной парадигмы образования / И.Л. Левин // Интернет-журнал «Науковедение» [Электронный ресурс]. – 2014. – Вып.4 (23). – Режим доступа: http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN414.pdf. – Дата доступа: 24.08.2017.

3. Горычева, С.Н. Самореализация личности учащихся в процессе учебной деятельности / С.Н. Горычева, Н.Г. Дмитрук // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 36–40.

ГЕРАСИМОВА К.О., ДЕНИСОВА И.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Различные аспекты проблемы формирования музыкальных понятий освещалась в трудах Х. Кушнарева, Г.Г. Нейгауза, С.И. Савшинского, Б.М. Теплова и др. Вместе с тем в современной музыкально-педагогической литературе ощущается недостаток исследований, посвященных изучению теоретических и практических аспектов формирования музыкальных понятий у младших школьников, что подтверждает актуальность проблемы.

Понятие – это форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки предметов, явлений. Любое понятие, в том числе и музыковедческое, проходит длительный путь формирования, в процессе которого выделяются определенные этапы. Необходимо учитывать, что понятие – это абстракция, практика же всегда конкретна, поэтому практика не составляет новой ступени в формировании понятия. Само понятие рождается из конкретных фактов путем их обобщений. Музыкальные понятия имеют высокую степень абстрагирования, являются абстракциями двух степеней: понятия строятся на основе слов, но и сами слова тоже являются абстракциями по отношению к реалиям, к звучащей среде, графическому обозначению этой среды [3, с. 58].

Критерий нами понимается как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки. Критерии освоения музыкальных понятий базируются на умении слышать и характеризовать комплекс музыкальных выразительных средств, свойственных данному музыкальному явлению, умении отделять существенные признаки, входящие в данное понятие, от несущественных и умении оперировать музыкальными понятиями в процессе творческой деятельности.

Младший школьный период является сензитивным для освоения различных понятий и терминов, в том числе музыкальных. В этот период происходят существенные изменения в физическом и психофизиологическом развитии ребенка, качественно преобразуется познавательная сфера, формируется личность. В этом возрасте дети с готовностью и интересом овладевают новыми знаниями, умениями и навыками. Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения освоение понятий выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка, становится доминирующей функцией. У школьников одного и того же класса процесс освоения понятий может иметь разный уровень своего развития и различный характер в проявлении, обусловленных различным опытом, особыми путями индивидуального развития [1, с. 42]. По мнению А.Н. Зиминой, последовательность введения музыкальных понятий в содержание занятий музыкой определяется приобщением ребенка к миру большого искусства, который учитывает возрастные особенности учащихся, доступность усвоения этих знаний детьми, мерой накопленного музыкально-слухового опыта, наличием усвоенных ранее музыкальных знаний [4, с. 84].

Условиями освоения музыкальных понятий у младших школьников в процессе творческой деятельности являются:

1. Знание учителем основных этапов развития формируемого музыкального понятия. Это улучшает видение перспективы в деятельности по формированию музыкального понятия и способствует более квалифицированному ее выполнению.

2. Правильный выбор способа формирования музыкального понятия, методов, приемов, принципов, достаточных для выявления существенных и несущественных признаков данного музыкального понятия.

3. Создание положительного отношения ученика к работе при введении нового музыкального понятия происходит при наличии положительных мотивов. Какое бы музыкальное понятие ни формировалось у учеников, должна быть обеспечена мотивировка его введения.

4. Организация активной познавательной деятельности учащихся на всех этапах формирования и развития музыкальных понятий.

5. Установление связей формируемого музыкального понятия с другими ранее сформированными музыкальными понятиями.

6. Знание учителем имеющейся у учащихся понятийной базы и их жизненного опыта, на которые можно опереться при формировании музыкального понятия. Необходимо учитывать также запас знаний, которые уже приобрели учащиеся о данном музыкальном понятии. Если эти знания безошибочны, на них следует опираться; если в усвоении музыкальных понятий имеются ошибки, необходимо немедленно и принимать меры по их устранению. И только после этого возможна дальнейшая работа над данным музыкальным понятием или опора на него при формировании нового музыкального понятия, так как правильно сформированные музыкальные понятия способствуют более успешному процессу творческой деятельности.

7. Обеспечение непрерывного развития музыкальных понятий и единства их интерпретации, устранения возможных различий в раскрытии их содержания.

8. Также немаловажным условием является создание на уроке музыки благоприятной эмоциональном атмосферы, и которой ребенок будет чувствовать себя спокойно и полностью может отдать себя творческому процессу [2; с. 23].

Количественная характеристика критериев сформированности музыкальных понятий у младших школьников представлена в составленной нами таблице.

На основе перечисленных признаков, соответствующих критериям сформированности музыкального понятия в зависимости от степени полноты их проявления на уроках музыки младшими школьниками выявлены высокий, средний, и низкий уровни развития. Каждый уровень освоения музыкальных понятий учащимися отвечает определенному диапазону баллов: высокий – 9–12 баллов, средний – 4–8, низкий – 0–3 балла. На экспериментальном этапе исследования с целью диагностирования сформированности музыкальных понятий на базе четвертых классов ГУО «Средняя школа № 1 г. Горки» были проведены по два занятия, на которых учащимся предлагалось выполнение заданий с целью выявления уровней сформированности музыкальных понятий. Исследование показало, что высокий уровень сформированности музыкальных понятий характеризует 12% учащихся, средний уровень – 34%, низкий – 54%. Данные, полученные в ходе диагностики учащихся, подтверждают недостаточно высокий уровень сформированности музыкальных понятий и актуализируют дальнейшую исследовательскую работу в данном направлении.

Таблица

Критерии	**Степени проявления показателей**	**Баллы**
1. Полнота и степень усвоения содержания и объема понятия	а) высокая: полное усвоение младшими школьниками объёма и содержания музыкальных понятий;	3
	б) средняя: частичное усвоение объёма и содержания музыкальных понятий;	2

	в) низкая: минимальное усвоение объёма и содержания музыкальных понятий.	1, 0
2. Полнота усвоения связей и отношений данного понятия с другими	а) высокая: полное понимание связи одного понятия с другим на уроках музыки б) средняя: частичное понимание связи одного понятия с другим на уроках музыки: в) низкая: минимальное понимание связи одного понятия с другим на уроках музыки	3 2 1, 0
3. Умение отделить существенные признаки понятия от несущественных	а) высокая: полное представление о признаках музыкальных понятий, свободное умение отделять существенные признаки понятия от несущественных; б) средняя: частичное представление о признаках музыкальных понятий, затруднительное умение отделять; существенные признаки понятия от несущественных в) низкая: отсутствие представления о признаках музыкальных понятий, невозможность проявления умений отделять существенные признаки понятия от несущественных.	3 2 1, 0
4. Умение оперировать музыкальными понятиями при выполнении заданий	а) высокая: полное усвоение существенных связей данного понятия с другими и умение оперировать музыкальными понятиями на уроках музыки; б) средняя: частичное усвоение существенных связей данного понятия с другими и умение оперировать музыкальными понятиями в процессе творческой деятельности; в) низкая: отсутствие усвоения существенных связей данного понятия с другими, невозможность проявления умений оперировать музыкальными понятиями в процессе творческой деятельности.	3 2 1, 0

Таким образом, результаты исследования подтверждают педагогическую эффективность выработанных подходов к определению условий, этапов и критериев сформированности музыкальных понятий у младших школьников. Освоение младшими школьниками основных музыкальных понятий является не самоцелью, а средством развития их музыкальной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э.Б. Методика музыкального образования: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева; под общ. ред. М.И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.

2. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

3. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: учебник для уч-ся пед. уч-щ / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.

4. Зимина, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: учебник для студентов. сред. пед. учеб. заведений / А.Н. Зимина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 210 с.

5. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся науч. понятий: учеб. пособие / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ,1979. – 86 с.

ЖУКОВА О.М.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
АВДЕЕВА С.Л.
Витебск, ГУ «Центр культуры “Витебск”»

ФЕСТИВАЛЬ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Культурная жизнь Беларуси в период конца XX – начала XXI века связана с современной мировой тенденцией презентации различных видов искусства посредством проведения фестивальных мероприятий. Данная тенденция обусловлена широкими возможностями фестиваля в представлении художественных произведений разных областей искусства, в сохранении национальных традиций художественного творчества, в развитии диалога между странами, народами, культурами, что привлекает огромную молодежную аудиторию. Перспектива реализации своего творческого потенциала в условиях постоянно усложняющихся представлений об окружающем мире дает возможность самореализации молодежи в рамках фестивальных проектов и приобретает комплексный, всесторонний и глубокий характер.

Активизация белорусского фестивального движения во многом определилась переменами 1991 года и обретением Республикой Беларусь независимости. Именно в это время фестиваль стал рассматриваться как перспективное направление в развитии белорусской культуры, актуальная форма презентации различных видов искусств, эффективная поддержка в возрождении и развитии традиционной культуры и национального наследия через различные формы деятельности молодежных субкультур.

Внимание со стороны государства и созданная им законодательная база поддержки фестивального движения дает возможность развиваться фестивалю как востребованной форме презентации искусства. Это обусловлено тем, что составной частью государственной политики в Республике Беларусь является молодежная политика, направленная на создание необходимых условий для выбора молодыми гражданами своего жизненного пути, развития потенциала для их самореализации и ответственного активного участия в создании сильной и процветающей Беларуси. Именно поэтому участие молодёжи в фестивальных проектах дает возможность для реализации задач, поставленных государством в области молодежной политики.

Ярким примером вышесказанного может служить Международный фестиваль искусств «Славянский база в Витебске», отметивший в 2016 году свой четвертьвековой юбилей. Витебский форум искусств занимает почетное место в мировом фестивальном движении. С июля 2015 года Международный фестиваль искусств «Славянский базар в Витебске» вошел в Международную ассоциацию фестивалей (WAF) и ее возглавил. В рамках фестивальных мероприятий проводятся заседания совета директоров ассоциации и ежегодная международная конференция «Международное движение. Традиции. Инновации». Сегодня фестиваль известен во всем мире и является знаковым для Республики Беларусь и города Витебска. Девиз форума: «Через искусство – к миру и взаимопониманию» позволяет объединить огромную аудиторию участников из разных стран мира, большей частью которой является молодежь.

Традиционно в рамках «Славянского базара в Витебске» проводится День молодежи, организованный Белорусский республиканским союзом молодежи (БРСМ). Многочисленные мероприятия объединены общей тематикой «Беларусь – крыніца натхнення». Наиболее масштабным и уникальным стал проект Молодежный арт-парад «БелаРусь в Сердце Моём!», который представил популярные в молодежной среде субкультуры и объединения: велотреалистов, джамперов, скейтбордистов, роллеров, брейкеров, граффитистов, ходулистов, битбоксеров, художников бодиарта, авторов бардовской песни, рок-группы, представителей рыцарских клубов, творческих групп, танцевальных школ, участников молодежных оркестров, музыкальных и фольклорных коллективов, духовых и инструментальных оркестров, театров. В Дне молодежи в разные годы приняли участие представители талантливой

и одаренной молодежи из всех регионов нашей страны, приглашенные гости из ближнего и дальнего зарубежья, представители различных национальных культур. Ярким завершением Дней молодёжи традиционно стали праздничные шествия и концертная программа на открытой сценической площадке города.

Проведение Дней молодежи в рамках Международного фестиваля искусств «Славянский базар в Витебске» подтверждает, что Республика Беларусь и проходящий в ней международный форум искусств «Славянский базар в Витебске» вдохновляют огромное количество молодых людей пробовать силы в разных видах деятельности, выходить на сцену и спортивные площадки, развивать собственные способности и вести за собой других.

Фестиваль на современном этапе развития культуры и искусства представляет собой широкомасштабный проект, включающий разноплановые мероприятия, отвечающие единому идейному замыслу и объединяющий в своем художественном пространстве различные виды искусств в жанровом разнообразии, которое приводит к многообразию форм их презентации. Одним из ярких примеров такого разнообразия являются международные конкурсы, которые проводятся в рамках Международного фестиваля искусств «Славянский базар в Витебске».

Ключевым событием фестиваля с 1992 года становится Конкурс молодых исполнителей, в котором приняли участие 27 исполнителей из четырех стран мира: Беларуси, Украины, России и Польши. С 2001 года Конкурс молодых исполнителей трансформируется в Международный конкурс исполнителей эстрадной песни и придерживается идей фестиваля, направленных на раскрытие и поддержку молодых талантов, а также популяризацию музыкальной культуры и искусств, взаимодействие и диалог культур разных стран. На современном этапе проведения конкурса двадцать одна страна мира представляет 21 исполнителя, которым предоставляется возможность выступить на главной площадке фестиваля – Летнем амфитеатре.

Высокий уровень конкурсной программы обусловлен тем, что «к участию приглашаются исполнители, заявившие о себе своими успехами в национальных музыкальных конкурсах и фестивалях, имеющие рекомендации от государственных министерств и ведомств культуры, продюсерских центров, музыкальных студий, музыкальных теле-, радиопрограмм, дирекций музыкальных фестивалей и конкурсов» [1]. Стало доброй традицией проведение национальных отборочных туров в разных странах мира: Беларуси, России, Украине, Молдове, Румынии, Латвии, Литве, Эстонии, Македонии, Казахстане, странах Латинской Америки. (Куба, Мексика, Аргентина, Колумбия. Победители этих проектов и представляют свою страну в конкурсной программе Международного фестиваля искусств «Славянский базар в Витебске». Отличительной чертой данного конкурсного проекта является большой призовой фонд и исполнение конкурсантами славянской композиции в сопровождении Национального концертного оркестра Беларуси под руководством профессора Михаила Финберга.

В рамках Международного фестиваля искусств «Славянский базар в Витебске» самостоятельным проектом является Международный детский музыкальный конкурс, который в 2017 году отметил свой пятнадцатилетний юбилей. Подготовка и проведение детского конкурса вызывает интерес у огромного количества детско-юношеской аудитории, родителей, педагогов и продюсеров из разных стран мира. Международный детский музыкальный конкурс представляет собой, как правило, сложный, театрализованный проект, включающий в себя: жеребьевку, конкурсные выступления участников, награждение победителей. Весь проект подчинен единому режиссерскому замыслу, имеет эксклюзивную сценографию, которая ежегодно создается специально для данного мероприятия. Оформление конкурсных мероприя-

тий происходит с использованием новейших технических средств и подходов: мапенгирование, создание авторских видео-контентов для усиления и визуализации конкурсных выступлений, написание световой партитуры, которая также усиливает воздействие на зрителя. Данные ежегодные проекты имеют возможность реализации по принципу «здесь и сейчас».

Вышеуказанные конкурсные проекты направлены «на выявление и поддержку творчески одарённых детей и талантливой молодежи, укрепление международных культурных связей, обмен духовными и культурными ценностями» [1]. Ключевое значение имеет участие молодежи не только в конкурсных мероприятиях, но и в фестивале в целом, что является приоритетным направлением в области молодежной политики Республики Беларусь и поддерживается главой государства.

Особого внимания заслуживает новый интерактивный и демократичный проект – Фэст уличного искусства «На семи ветрах», который объединяет молодых актеров, художников, поэтов, музыкантов и певцов. Первый проект состоялся в 2015 году прошел с огромным успехом у зрителей и был отмечен в периодической печати, имел научную основу, прежде всего, благодаря его презентации на Международной конференции «Фестивальное движение. Традиции. Инновации».

Фестивальные проекты становятся интерактивными, выходят на новый, активный уровень презентации. Молодежная зрительская аудитория перестает быть пассивной и получает возможность самостоятельно доработать концепцию, добавить средства художественной выразительности или же придать им дополнительное звучание. В проекте «На семи ветрах» молодежь является действенным звеном и активным участником уличных представлений, что позволяет каждому спектаклю быть неповторимым и запоминающимся. В 2017 году Фэст уличного искусства «На семи ветрах» стал более масштабным, мероприятия заполнили улицы города Витебска, действие проходило на 10 открытых площадках, всего прошло 90 мероприятий, в которых приняли участие уличные музыканты, танцоры, чтецы, актеры.

Таким образом, Международный фестиваль искусств «Славянский базар в Витебске» является национальным брендом, культивирует славянские традиции и открывает перспективы для профессиональной и творческой реализации молодежи, чья деятельность связана с искусством. Особая роль в функционировании фестивального движения отводится молодежи, которая становится непосредственным участником фестивальных мероприятий, а сам фестиваль является платформой для реализации молодежной политики в области культуры и искусства. В свою очередь, увеличение численности молодежной аудитории становится показателем актуальности и востребованности проведения фестивальных проектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Славянский базар: как все начиналось. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://stara.belsat.eu/ru/articles/slavyanskij-bazar-kak-vse-nachinalos/. – Дата доступа: 28.08.2017.

ЗАПЕВАЛОВА Л.Г.
Минск, БГАМ

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕМЫ «ФАКТУРА» В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ СОЛЬФЕДЖИО

Важность и значительность Сольфеджио абсолютна и бесспорна для становления музыканта-исполнителя на любой ступени обучения. В начале XXI столетия на совре-

менном этапе развития музыкального искусства в связи с эволюцией музыкального мышления и формированием новой музыкальной грамматики исследователи все чаще приходят к выводу о радикальном переосмыслении в том числе и курса Сольфеджио как с точки зрения содержания, привлекаемого музыкального материала, так и методов его освоения. Неслучайно научные труды по вопросам слухового воспитания отечественных ученых, являющихся в том числе и педагогами-практиками (одно без другого было бы невозможно!) последних пяти десятилетий, призваны не только и не столько обобщить огромный пласт фундаментальных теоретических исследований о специфике музыкального произведения в условиях стилевой эволюции, сколько сформировать систему методических приемов его освоения, направленную в первую очередь на специализацию музыканта-профессионала.

Совершенно очевидно, что знакомство исполнителя с произведением начинается именно с осознания логики его фактурной организации, «где с первого момента звучания самоценным становится каждый голос, аккорд, каждая линия или пласт …. «Кристаллики» фактуры вовлекаются в общий музыкально-звуковой процесс, в результате которого возникает логически обобщенная структура-форма. …» [4, с. 239]. Творческое «соприкосновение» музыканта с живой тканью сочинения требует от него пристального внимания к его музыкальной ткани, к особенностям голосоведения, распределению в контексте целого функций рельефа и фона и их соотношению. Неслучайно акцент в рамках данной статьи будет сделан на методических аспектах темы «Фактура» в вузовском курсе сольфеджио для студентов специальности «Фортепиано».

Исполнители-пианисты имеют дело преимущественно с многоголосными видами фактуры, зачастую усложненными целым рядом приемов – орнаментикой (фигурациями), дублировками, контрапунктами, колористическими наслоениями и т.п. Именно поэтому последняя на занятиях сольфеджио должна рассматриваться как одно из ключевых понятий, упорядочивающих знания как в области языковых средств музыкальной выразительности, синтаксиса и музыкальной формы не только в условиях конкретного музыкально-исторического периода, но и в условиях индивидуального композиторского стиля. Наиболее же ценным качеством, в свете сказанного, и для пианиста – сольного исполнителя, и для пианиста-концертмейстера является умение «работать» с разными типами фактуры, сделав ее содержательно наполненной и интонационно выразительной.

Занятия по сольфеджио призваны сформировать не только правильное разновекторное восприятие представленных в классико-романтическом искусстве многообразных типов фактуры, но и подготовить все музыкально-психологические механизмы профессиональной деятельности будущего исполнителя к осознанию более сложных, радикальных «преобразований» как в области музыкального языка, так и его фактурного оформления, происходящих в современной музыке.

Фактура, как предмет слухового, интонационного и аналитического освоения, позволяет вовлечь в орбиту изучения разнообразные по жанрам и исполнительскому составу музыкальные произведения, используемые в качестве учебного материала в различных вузовских курсах: гармонии, полифонии, анализа, а также специального и концертмейстерского класса, в классе камерного ансамбля и т.п. Последняя, таким образом, как одно из ключевых теоретических понятий, становится еще и важнейшей «точкой пересечения» учебных дисциплин, обеспечивая их межпредметное взаимодействие.

В вузовском курсе Сольфеджио тема «Фактура» подлежит детальному изучению во всех основных формах работы: в интонационных упражнениях, слуховом анализе, сольфеджировании и пении с листа, а также музыкальном диктанте.

Отмеченные выше формы работы отнюдь не предполагают их строгого разграничения относительно друг друга. Напротив, важным и значимым оказывается их взаимодействие и взаимодополнение. Так, гармонический анализ музыкального произведения может быть оформлен и исполнен в виде последовательности аккордов в традиционном четырехголосном изложении. Анализ фактурных особенностей может стать вариантом частичного диктанта. Мелодическая линия после предварительного разбора также может рассматриваться как устный диктант, не предполагающий запись, ограниченный ее воспроизведением по памяти голосом либо на фортепиано. Акцент на специфике фактурной стороны музыкальных произведений неизбежно провоцирует введение целого ряда творческих заданий и упражнений, в рамках которых будет происходить активное практическое освоение различных фактурных сложностей.

Фактура как предмет интонационного и аналитического внимания значительно «оживляет» такую изначально схематизированную форму работы как *Интонационные упражнения*, поскольку все музыкальные элементы (звукоряды, разновидности ладов, интервальные и аккордовые ряды, будучи «строительными единицами» музыкального организма) заимствуются и впоследствии интонируются из высокохудожественных образцов в монодийной, гомофонно-гармонической и полифонической видах фактуры. Поэтому основные виды заданий в рамках данной формы работы традиционно предполагают интонационную «проработку» основополагающих конструктивных элементов музыкальной ткани, предопределенных спецификой их ладовой первоосновы, как в одноголосном, так и многоголосном исполнении.

Одной из самых музыкальных форм работы в курсе Сольфеджио, как известно, является *Сольфеджирование* и *Пение с листа*. Учитывая профессиональные интересы пианистов, зачастую работающих в качестве концертмейстеров, для них она должна мыслиться в первую очередь как форма совместного музицирования, закономерным итогом которой становится профессионально сформированное чувство ансамбля, при котором пианист не столько сопровождает вокалиста или инструменталиста, сколько одновременно «дышит» с другим участником (участниками) творческого коллектива, интонационно формируя единый звуковой континуум.

Помимо целостного воспроизведения фактуры в камерно-вокальных, хоровых и инструментальных авторских опусах, студентам могут быть предложены в качестве певческих элементов обособленно выделенные основные и скрытые мелодические голоса в монофонической фактуре, различные сочетания голосов в полифоническом многоголосии, «каркасное» схематизированное двухголосие, включающее мелодию и бас в гомофонно-гармонической фактуре, главный голос и контрапункт в смешанных видах фактуры, широко представленной в музыке композиторов-романтиков.

Прекрасным музыкальным материалом для сольфеджирования служат оперные ансамбли как образцы, наиболее ярко демонстрирующие разнообразные семантические и конструктивные возможности преимущественно многоголосных типов фактуры. Последняя является в них не только в «мощным фактором действия», но и «фактором тематического представительства и динамического преобразования» по определению М. Людько [2]. В условиях оперного ансамбля, как особого вида коллективного музицирования, вырабатывается грамотное аналитическое и интонационное осмысление фактуры как важнейшего средства психологической и смысловой выразительности в единстве нескольких контрастных образно-тематических сфер. Именно это качество особенно ценно для исполнителя, который абсолютно в любом виде совместного творчества (будь то камерно-инструментальное или камерно-вокального произведения) сталкивается с проблемой «идентификации себя в звуко-

вом континууме. … Он должен осознавать и особенности своей партии, и звучание других партий, и общую смысло-звуковую картину» [2].

Особое внимание следует уделить вокальным и инструментальным произведениям в полифонической фактуре в условиях различных жанров. В качестве музыкального материала могут быть использованы как хоровые фуги кантатно-ораториальных произведений, так и инструментальные. Развитое полифоническое мышление и полифонический слух в активном взаимодействии с интонационной составляющей формируют необходимые для пианистов навыки естественности артикуляции и фразировки, а также закладывают основы понимания фактурной «диагонали» через взаимодействие тембровой, композиционной и драматургической сторон произведения.

Фактура, в контексте *Слухового анализа*, подразумевает не только теоретическое рассмотрение отдельных ее элементов, но и «комплексную» характеристику раздела или законченного музыкального произведения с определением типа фактуры, анализом «фактурного рисунка» и его жанрового и интонационного содержания, фонической и функциональной ее стороны, особенностей голосоведения, специфики ее развития на основе устойчивости или неустойчивости состава голосов, а также постоянства или переменности их функций.

Отдельно остановимся на развитии тембрового слуха в условиях данного вида упражнений. Объектом аналитического внимания в данном случае, по мнению Т. Литвиновой, «становится инструментальный тембр и его связи с ритмом, артикуляцией, регистром, динамикой, фактурой, а также их влияние на создание музыкального образа» [1, с. 11]. Последний представляется весьма важной частью слуховых «экзерсисов» для пианистов в курсе Сольфеджио. Формируя интонационно-аналитические навыки осмысления фактуры преимущественно в «монотембровых» условиях, ценным качеством для исполнителя становится умение передать особенности звучания как тембров и приемов игры конкретных инструментов, так и целого оркестра. Развитый тембровый слух музыканта предполагает не только «способность и умение в каждый момент музыкального времени слышать одновременно общую окраску звучности и тембры отдельных голосов, партий, пластов музыкальной ткани» [5, 173], но и значительно обогащает тембровую «палитру» произведения, «моделирование» которой становится предметом так называемого «тембрового воображения». Последнее напрямую взаимосвязано и с содержательной и с красочно-фонической стороной музыкального произведения, поскольку «чем активнее тембровое воображение музыканта, тем богаче тембровая палитра звучания музыки» [там же].

Сложнейшей формой работы, закрепляющей и обобщающей полученные знания, является *Музыкальный диктант*. Довольно высокий уровень подготовки студентов специальности «Фортепиано» позволяет широко практиковать в ВУЗе из большого разнообразия видов фактурный диктант, а так же его частичную и устную формы. Он должен рассматриваться как результат, логический итог слуховых и аналитических наблюдений студентов над различными процессами музыкальной ткани. Задачей фактурных диктантов, по мнению Л.Масленковой, является «расширение поля слухового внимания на два, три и более голосов, которые должны прослушиваться одновременно. … В связи с эти представляется весьма существенным, чтобы музыкальный материал таких диктантов заимствовался из композиторского творчества. Это важно … главным образом потому, что фактура – одно из выразительных средств музыки – всегда содержит в себе определенную конструктивную идею, в каждом художественном произведении разную, что в инструктивном материале, как правило, отсутствует» [3, с. 149]. Предлагая методику записи фактурных диктантов, исследователь указывает на необходимость их сопровождения словесными коммен-

тариями, поскольку «в процессе наблюдения над фактурой и разговора о ней сам текст запоминается непроизвольно и запись диктанта осуществляется по памяти сразу в единстве всех составляющих его голосов» [там же, с. 151].

Для записи и самостоятельного письменного осмысления рекомендуются фрагменты как монодического склада (а точнее «монолинейной» фактуры по определению В. Холоповой [6]), так и полифонического, гармонического и гомофонного склада. Фактура в диктанте может быть выписана как полностью, так и обозначена частично в соответствии с задачами задания. Например, фиксации мелодической линии могут сопутствовать гармоническая цифровка, подголоски, дублировки голосов, линия баса и т.п. Как особый вид фактурного диктанта следует рассматривать полифоническую его разновидность, «венчающую» комплекс упражнений в различных формах работы, направленный на хорошее слуховое и интонационное «прослушивание» голосов полифонической ткани.

Практическому освоению различных типов фактуры способствуют *Творческие задания,* основная цель которых заключается в раскрытии креативности мышления студентов, развитии их творческого потенциала. Формы творческих заданий представляется возможным соотнести в первую очередь с заданиями по курсу гармонии, поскольку данные дисциплины изучаются параллельно на первом году обучения.

Освещение заявленной весьма обширной темы в курсе Сольфеджио, безусловно, достойно стать предметом отдельного значительного научного исследования. Поэтому в рамках статьи были обозначены и намечены лишь основные направления ее внедрения, оставляя преподавателю «поле» для дальнейших творческих экспериментов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литвинова, Т. Тембровое сольфеджио: учеб. пособие для развития тембрового слуха для учащихся ДМШ и ДШИ, студентов музыкальных колледжей и музыкальных факультетов вузов / Т. Литвинова. – СПб.: Союз художников, 2013. – 139 с.

2. Людько, М. Стилевое сольфеджио в современном видении : автореф. дис. … канд. иск.: 17.00.02 / М. Людько [Электронный ресурс]. – 2011. − Режим доступа: http://dissland.com/catalog/stilevoe_solfedzhio_v_sovremennom_videnii_avtoreferat.html. − Дата доступа: 10.11.2016

3. Масленкова, Л.М. Интенсивный курс сольфеджио: методическое пособие для педагогов / Л.М. Масленкова. – СПб.: Союз художников, 2003. – 175 с.

4. Скребкова-Филатова, М.С. Фактура в музыке : Художественные возможности. Структура. Функции / М.С. Скребкова-Филатова. – М.: Музыка, 1985. – 285 с.

5. Старчеус, М.С. Слух музыканта / М.С. Старчеус. – М.: Моск. гос. кон-серватория им. П.И. Чайковского, 2003. – 640 с.

6. Холопова, В.Н. Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2002. – 368 с.

КУЛЬМАНОВА Ш.Б.
Казахстан, Алматы, КазГосЖенПУ

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Новые условия социального и духовного развития казахстанского общества, потребовавшие пересмотра профессиональной подготовки педагогических кадров, направлены на преодоление недостатков во всей системе образования. Изменения, происходящие в последнее десятилетие, вызвали к жизни необходимость повыше-

ния роли и качества образования, которые являются определяющими факторами эффективности как экономики, так и культуры.

Одной из важнейших задач модернизации системы высшего образования Республики Казахстан является «формирование интеллектуальной нации, представители которой должны обладать не только конкурентоспособными знаниями, креативным мышлением, но и высокими гражданскими и нравственными принципами, чувством патриотизма и социальной ответственности» [1, с. 13].

В связи с вышесказанным, становится очевидным объективная необходимость повышения профессиональной подготовки учителя музыки – главного носителя культуры в школе уже в самом учебном процессе вуза, так как перспектива их будущей педагогической деятельности должна быть направлена на высокое качество преподавания своего предмета.

Запросы к образованию и воспитанию школьников, выдвигаемые, например, такими инновационными учреждениями образования нашей республики как, «Назарбаев интеллектуальные школы», чья миссия направлена на развитие интеллектуального потенциала нации, предоставления знаний, способствующих формированию образованного, высоконравственного, критически мыслящего, физически и духовно развитого гражданина, стремящегося к саморазвитию и творчеству [3, с. 2], ставят во главу угла повышение качества подготовки учителей музыки, а также пересмотра содержания и структуры высшего музыкально-педагогического образования.

Возросшие, в последние годы, требования к выпускникам на рынке труда, опыт отечественных вузов, занимающихся подготовкой учителей музыки показывает что, обеспечение качественного образования педагогических кадров возможно при условии целостного подхода к решению поставленной проблемы.

В связи с изменившейся парадигмой высшего педагогического образования у нас в Казахстане, стало актуальным изменение не только содержания образования, но и внедрение в учебно-воспитательный процесс новых методов и технологий обучения, направленных на формирование творчески мыслящего с высокой мировоззренческой позицией конкурентноспособного компетентного учителя музыки.

Еще одна проблема, которая требует обновления содержания и технологий преподавания в вузе – это школьное музыкальное образование, которое должно быть направлено не только на обучение и воспитание детей, но и приобщения их к реалиям жизни. Чтобы в будущем, будучи взрослыми, они нашли в ней свое достойное место, научились жить в условиях рынка, были бы счастливы и удовлетворены своей судьбой. Поэтому учитель, учитывая нравственно-эстетическую основу музыки, должен средствами самой музыки, давая детям необходимый объем знаний и умений, научить различным способам, методам и приемам успешно применять в жизни.

Сейчас уже не секрет то, что интерес к учительской профессии, в том числе к профессии учителя музыки из года в год падает. С одной стороны, низкая оплата труда, малое количество учебной нагрузки, имеются факты, что она у учителей музыки не дотягивает даже до ставки, является немаловажным отрицательным фактором для устройства молодых специалистов на работу. Можно назвать также ряд и других проблем, накопившихся в высшей школе, призванной готовить учителя музыки. Это слабая материальная база и некачественный инструментарий, отсутствие или недостаток современного электронного оборудования и многое другое.

Что нужно сделать, чтобы интерес к нелегкой, но благородной профессии учителя музыки вырос, чтобы качество знаний молодых специалистов соответствовал международным стандартам – этот вопрос волнует буквально всех, кто занимается подготовкой учителей данной квалификации.

Профессия учителя музыки, как и любая другая профессия имеет свои особенности. Любовь к музыке, стремление отдать себя детям, вера в то, что без хорошей музыки нельзя стать гармонично развитым человеком, увлеченность своей работой – эти качества определяют настоящего учителя музыки.

«Сложность профессии, определяется необходимостью тесной взаимосвязи всех элементов, входящих в понятие «учитель», и в понятие «музыкант», причем каждое из них многогранно. Учитель музыки ведет учебно-воспитательную работу, формирует взгляды, убеждения, потребности вкусы, идеалы детей. Он должен быть не просто широко образованным человеком, хорошо знающим свой предмет, но и личностью в высоком общественном значении этого слова» [3, с. 5–11]. Нам хотелось бы отметить, что оценка деятельности учителя музыки, высказанная еще много лет назад известным ученым и педагогом О.А. Апраксиной и сейчас актуальна.

Профессиональная подготовка студентов-бакалавров к деятельности в качестве учителя музыки – процесс довольно сложный и многогранный. Она подразумевает, прежде всего, воспитание профессионала – компетентного специалиста в области школьного музыкального образования, отличительной чертой которого должно быть постоянное стремление к самосовершенствованию и самообразованию.

В соответствии с вышесказанным, хотели бы обратить внимание на одно важное и обязательное требование – это разработка образовательных программ нового поколения, где содержание, а также весь образовательный процесс специальности должны быть настроены на результат обучения, выраженные в виде компетенций.

В последние годы, нашим университетом налажены тесные связи с Центром образовательных программ (ЦОП), который функционирует при «Назарбаев интеллектуальные школы». На базе ЦОП и института повышения квалификации «Орлеу» прошли переподготовку ряд преподавателей нашей кафедры, с целью изучения новых технологий обучения, которые позволят совершенствовать преподавание музыкально-педагогических дисциплин бакалаврам по специальности 5В010600-Музыкальное образование. Тесные деловые и творческие контакты наших специалистов в разработке программ по музыке, позволили определить содержание образовательных программ по вышеуказанной специальности.

Обратимся, в качестве примера, к некоторым направлениям типовой учебной программы «Музыка» для 1–4 классов начального уровня образования [4], разработанной ЦОП при «Назарбаев интеллектуалные школы».

Программа направлена на формирование и развитие у учащихся: музыкальных знаний и навыков через интеграцию различных видов искусства; элементарных исполнительских и вокально-хоровых навыков (в том числе с применением различных музыкальных, цифровых компьютерных технологий и средств ИКТ); творческих способностей, индивидуальности, критического мышления через выполнение различных видов музыкальной деятельности; умений применять практические навыки в различных видах музыкально-творческой деятельности. Она предполагает формирование исследовательских навыков, умений анализировать, импровизировать, комментировать, высказывать свою точку зрения, предлагать идеи, проявлять самостоятельность.

В результате, исходя из вышесказанного, с учетом положений новой типовой программы по музыке для начальной школы, нами была разработана образовательная погрaмма по специальности 5В 010600-Музыкальное образование (бакалариат). Наряду с дисциплинами обязательного компонента, мы ввели в элективный каталог такие дисциплины как, «Искусство», «Музыкальные импровизации и аранжировка песен», «Игра на синтезаторе», «Музыкальные компьютерные технологии», «Профессиональная подготовка учителя музыки», «Компьютерный нотный набор». Содержание многих лекционных курсов, в том числе, содержание базовой дисциплины

«Методика преподавания музыки» была обновлено в соответствии с целями и задачами новой программы по музыке.

В заключении хотелось бы отметить, что подготовка компетентного учителя музыки, соответствующего современным требованиям рынка труда нашей страны, в настоящее время может реализоваться через:

– обновление содержания образовательных программ, за счет внедрения в учебный процесс востребованных временем дисциплин;

– внедрение в учебный процесс современных образовательных и информационных компьютерных технологий;

– подготовку высококвалифицированных специалистов, прекрасно владеющих музыкальным инструментом, певческим голосом, техникой дирижирования детским хором, образовательными, информационными компьютерными технологиями, компетентных в преподавании предмета музыки, в организации вокально-хоровых, инструментальных кружков и др.;

– воспитание патриотизма, уважения и любви к Родине, к своей профессии, формирование таких личностых качеств как самосознание, коммуникабельность, стремление к самосовершенствованию.

Основной целью высшего музыкально-педагогического образования становится подготовка высококвалифицированного учителя музыки, компетентного и конкурентноспособного на рынке труда; учителя, который свободно владеет профессией и ориентируется в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Указ №1118 от 7.12.2010 г.

2. Назарбаев интеллектуальные школы. Прорывной проект в сфере образования. Формирование инновационной модели среднего образования, сочетающей лучшие традиции казахстанской и мировой образовательной систем. http://www.kazenergy.com/ru/.

3. Апраксина, О.А. Современные задачи музыкального воспитания в школе. В сб. Музыкальное воспитание в школе. Вып.10 / О.А. Апраксина. – М.: Музыка, 1975. – С. 5–11.

4. Типовая учебная программа по предмета «Музыка» для 1-4 классов уровня начального образования. – Астана: МОН РК. Утверждена приказом № 266, от 08.04.2016.

5. Кульманова, Ш.Б. Возможности подготовки будущих учителей музыки в рамках специальности 5В010600-Музыкальное образование по дополнительным специализациям / Ш.Б. Кульманова. – Вестник. – № 6 (54). – Алматы: Женский университет, 2014. – С. 70–75.

КУЩИНА Е.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

АКТИВИЗАЦИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЛИКАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВОЙСТВ МУЗЫКИ

Содержание урока музыки в средних учреждениях образования обусловлено решением творческих задач на основе эмоционально-образных открытий учащихся. Экспликация (истолкование) ими сущности окружающего мира с помощью средств музыкальной выразительности осуществляется путем чувственного, интеллектуального отражения и художественной интерпретации ассоциативных представлений.

Именно поэтому культура музыкального восприятия учащихся определяется развитостью у них образного мышления.

Период младшего школьного возраста является наиболее сенситивным для развития образных представлений у детей. Стремясь к удовлетворению собственной повышенной потребности в творчестве, они активно вовлекаются в художественную деятельность. Вместе с тем учащиеся этого возраста пока не обладают минимально необходимым тезаурусом эмпирических и образовательных знаний, поэтому не в состоянии осуществлять непроизвольный анализ средств музыкальной выразительности. Большинство из них не владеют навыками вербальных характеристик собственного эмоционального состояния и содержания ассоциативных представлений. Это можно считать вполне закономерным явлением, так как даже опытный филолог не сможет, вероятно, односложно выразить в словесной форме личностные ощущения, чувства и мысли. В этой связи актуальным представляется решение проблемы создания педагогических методов и технологий активизации образных представлений у детей младшего школьного возраста в процессе экспликации межпредметных свойств музыки, на основе которых развитие их ассоциативного мышления, обогащение его вариативности происходило бы наиболее контрастно и впечатляюще.

Учитывая это, выдающийся музыкальный педагог Л.В. Горюнова акцентирует внимание на необходимости организации сотворческой деятельности учителя и учащихся, направленной на познание самого себя, окружающего мира, раскрытие нравственно-эстетической сущности искусства и овладение общечеловеческими ценностями [1, с. 7]. Видимо, автор оправданно считает закономерным проявление музыкального звучания в эмоциональном состоянии, чувственном самообладании, активности образного мышления ребенка, материализующихся в его поступках и действиях.

В младших классах учащиеся не обладают пока достаточным витальным опытом, поэтому их субъективные образные представления во многом обусловлены сюжетными ремарками к произведениям или их названиями. Не случайно данный фактор учтен составителями учебной программы по музыке. В частности, художественный репертуар, включенный в нее, имеет преимущественно названия сочинений. Это следует иметь в виду при установке на восприятие конкретного произведения. Вполне понятно, что раскрывая авторский замысел, например, инструментальной картины «Утро» Э. Грига, учащиеся не только услышат, но и зрительно представят пробуждение природы, восход солнца, признаки начала нового дня. Безусловно, их адекватные ассоциации в данном случае могут считаться эстетически ценными. Однако они запрограммированы психолого-педагогической установкой учителя. По-другому следует относиться к личностным образным представлениям детей, не обусловленным внешними факторами воздействия на них. Так, более эстетически значимыми следует считать ассоциации учащихся (даже весьма приблизительные к художественному замыслу композитора), возникшие без объективации авторского названия пьесы в контексте психолого-педагогической установки на ее восприятие. В таких случаях педагогически целесообразно обращаться к межпредметному ресурсу музыки при осуществлении любого типа анализа произведения. Параллельно информационному обогащению процесса воспитания культуры музыкального восприятия более эффективно осуществляется развитие общих музыкальных способностей и чувствительности отношения детей к окружающей среде.

В музыкальном творчестве существенное значение приобретает педагогически организованный синтез художественного и технического, эмоционального и рационального, абстрактного и конкретного, интуитивного и логического. Композиционной вариативностью во многом определяется развивающий характер музыкального образования. Выявление подобных сходств и контрастов осуществляется в процессе

воспроизведения несложных песен, танцев, маршей, вокальной импровизации простейших мотивов, сочинения мелодий на предложенный текст, движений под музыку, передающих ее эмотивное содержание, создания ритмического сопровождения к произведениям, художественно-педагогического и эстетического анализов сочинений. Благодаря разнообразию музыкального творчества ненавязчиво, но активно формируется отношение ребенка к искусству и окружающей среде. Урок музыки способствует созданию благоприятного нравственно-эстетического микроклимата в учебном коллективе, при котором основные психические состояния (эмоциональные, интеллектуальные, волевые) учащихся становятся саморегулятивными.

В целом механизм ассоциативных воображений школьниковявляется необходимой предпосылкой накопления знаний, формирования оригинальности мышления (наблюдательности, способности к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, абстрагированию); развития приемов осмысленного запоминания (логической группировки, образных связей, систематизации); учебной работоспособности (концентрации музыковедческих сведений, восприятия эстетической информации, исполнения и создания элементарных миниатюр); адаптации эмоционального и интеллектуального потенциалов к новым условиям. Именно эмотивное состояние, являющееся производным впечатления от воздействия звучания художественного произведения, способствует реализоваться музыке как интердисциплинарному учебному предмету, объединяющему «знания об интонационно-семантическом наполнении речи, литературы и поэзии; изобразительных возможностях музыкального искусства; о его синкретической взаимосвязи с хореографией; ассимиляции «прекрасного» и «доброго»; психологических и физиологических особенностях восприятия; происхождении и физических свойствах звука; арифметических пропорциях и логике; геометрической симметрии и соразмерности; о географическом расположении государств и народах, их населяющих; разнообразии образцов флоры и представителей фауны; преимуществах здорового образа жизни и спорте» [2, с. 138]. Данная информация убедительно свидетельствует об образовательном потенциале музыки. Методически оправданная его актуализация определяется уровнем эрудиции и апперцепционным опытом учителя.

В представленных примерах наглядно прослеживается дихотомия образовательного процесса: кроме воспитания нравственно-эстетической чувствительности у детей происходит накопление ими энциклопедических знаний и развитие у них мыслительных операций. Формирование у учащихся образных представлений осуществляется поэтому более эффективно в процессе межпредметного синтеза. Визуализация воображаемого фантасмагорического состояния и призрачных объектов, «одушевленных» иллюстраций и одухотворенных эскизов, природных явлений и материальных предметов на уроке музыки подкрепляется элементарными знаниями других учебных предметов, позволяющими постигать не только художественную, нравственно-эстетическую сущность данного вида искусства, но и очевидную его взаимосвязь с жизнью.

Свойство интердисциплинарности музыки, используемое на уроках, способствует прочному усвоению учебного материала путем установления ассоциативных связей, развития образных представлений и мышления, активизации интереса к предмету, повышения качества знаний, формирования аналитических навыков сопоставления фактов из различных областей знаний. Именно поэтому в процессе работы с учащимися I–IV классов на уроках музыки также целесообразно индуцировать их впечатления, знания и умения, полученные на других занятиях.

Например, анализируя литературные художественные произведения (стихи, сказки, рассказы), учащиеся знакомятся с неповторимостью жанров, различными явлениями окружающей жизни, запечатленными в них. Это помогает им осознанно воспринимать подобные факты, выраженные в программных музыкальных произве-

дениях специфическими средствами выразительности. В процессе слушания и исполнения музыки, знания и навыки, полученные на уроках литературного чтения, активируются зачастую неосознанно и непроизвольно. И наоборот, работа над музыкальным текстом сопровождается рассуждениями о прочитанных рассказах, своих мысленных догадках, сути их содержания. В музыкальной импровизации или при разучивании хоровых произведений целесообразно использовать полученную информацию на уроках литературного чтения в виде навыков выразительного воспроизведения текста, артикуляционного его произношения, выделения голосом смыслообразующих слов в предложении, проведения анализа «орфоэпии» исполнения. Особое внимание при этом следует обращать на сходство и особенности речевой и музыкальной интонации, их выразительные возможности.

Накопление учащимися опыта эстетического восприятия произведений во многом дополняется информацией, приобретаемой на уроках изобразительного искусства. Дети активно отзываются на контрасты и сходства окружающей среды, фиксируют характерные особенности природы в различные времена года, проявляют повышенную эмоциональность от созерцания красивого пейзажа. На занятиях учащиеся знакомятся с народно-художественным творчеством, необычными изображениями сказочно-фантастических сюжетов. Такие впечатления способствуют более полному, качественному восприятию музыки. И, напротив, при ее художественно-педагогическом анализе целесообразно проводить образные параллели между слуховыми и зрительными представлениями учащихся, полученными на уроках музыкального и изобразительного видов искусства.

Изучение элементов музыкальной грамоты педагогически оправданно сочетать с грамматикой белорусского (русского) языков и математикой. Приобретенные знания на уроках по этим предметам становятся дополнительным информативным аргументом при анализе структуры музыкальных произведений. В частности, использование букв как символов, схожих по смыслу нотам, арифметических счетов и сложения помогут детям ориентироваться в музыкальных размерах, длительностях, метре, форме. Заинтересует их, безусловно, и исторический факт периодического функционирования цифровой, буквенной и знаковой нотации музыки. Эти и другие примеры уместно использовать также на уроках математики и грамматики, цитируя учение Пифагора «Об эвритмии и музыке как подражании небесной гармонии».

Умения и навыки, приобретенные учащимися на занятиях физической культуры и здоровья, также с успехом могут быть использованы на уроках музыки, в особенности при проведении физкультминуток. Ритмические же движения, отрепетированные на уроках музыки, гармонично сочетаются с разминочными физическими упражнениями. Как известно, на них нивелируются движения рук и кистей, повороты головы и туловища, отрабатывается синхронность маршевого шага, спортивной ходьбы, построений и движения колонной. Особенно эффектно и эффективно эти элементы урока проводятся под звучание соответствующей музыки. Кроме сочетания практических навыков, приобретаемых на двух учебных предметах, творческие учителя фиксируют внимание учащихся на множестве возможных примеров теоретической интеграции: музыка – ритмика, тренинг (репетиции) – результат, духовность – спортивная одержимость, интеллектуальное напряжение – успешное выступление, творческие и физические достижения – честь личная и государственная.

Весьма информативным на уроке музыки закономерно становится решение «сверхзадачи» связи музыки и жизни на основе знаний учащимися школьного предмета «Человек и мир». Беседы, проводимые с детьми на темы сущности бытия и логичный подбор музыкального сопровождения к ним, взаимодополняют сведения об окружающем мире. Музыку в такой педагогической ситуации целесообразно

одновременно представлять отражением эмоционального состояния общества, индикатором его культуры и индуктором эстетического преображения социума.

Очевидной связью обладает музыкальное искусство и с трудовым обучением детей. Это убедительно подтверждается повышением эмоционального тонуса у участников активной физической деятельности, сопровождаемой соответствующей музыкой, содержанием текста программных вокальных произведений на темы производительных достижений человека. С этой целью создаются функциональные (прагматические) сочинения об определенных видах его занятий. Кроме того сам процесс композиции является довольно трудоемкой интеллектуальной работой музыканта. В этой связи педагогически целесообразно анализировать жизненные примеры и образцы музыкального репертуара на данные темы, предложенные самими учащимися. Такое аналитическое сотворчество пусть и довольно призрачно содержит элемент их будущего профессионального самоопределения.

Эффективное усвоение детьми новой темы происходит в процессе представления изучаемого материала в виде проблемы. Выделение познавательных задач в контексте межпредметного синтеза существенно стимулирует у них учебный интерес. Поэтому в формулировке проблемы целесообразно программировать наведение на поиск связей между сведениями из разных предметных знаний. Такие обобщения способствуют появлению у детей интеллектуальной активности, интенсификации воображения, памяти, эмоционально-волевых установок.

В процессе развития образных представлений средством межпредметного синтеза параллельно обогащается музыкально-эстетический опыт детей, осуществляется приращение фактологического материала из интердисциплинарных знаний, объективируется оценка нравственности поведения сверстников и взрослых, художественных героев и сказочных персонажей. Поэтому художественно-педагогический анализ музыкальных пьес, схожих и контрастных по образному, смысловому и технологическому содержанию следует проводить с учетом данных факторов. Системная его организация непроизвольно становится принципом, стилем и условием интеллектуальных действий учащихся. Наиболее выразительно они проявляются при определении интонационных повторений и впервые услышанных мелодических оборотов, их образной интерпретации, сличении с разговорной речью, нахождении межпредметных взаимодополнений и противоречий, анализе смыслового содержания песен, музыкальных сказок и иллюстраций к ним. Педагогический процесс, организованный подобным образом, является ценным источником воплощения творческой интуиции и активности, памяти и мышления, наблюдательности и целеустремленности для детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горюнова, Л.В. На пути к педагогике искусства / Л.В. Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7–16.

2. Голешевич, Б.О. Содержание общего музыкального образования эвристического типа [текст] / Б.О. Голешевич // Инновации в современном музыкально-художественном образовании: Материалы Второй международной научно-практической конференции «Инновации в современном музыкально-художественном образовании». – Екатеринбург, 28–30 окт. 2008. – С. 135–141.

ЛЮ ЦЗЯН, АНАНЧЕНКО Г.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

НАРОДНАЯ МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ

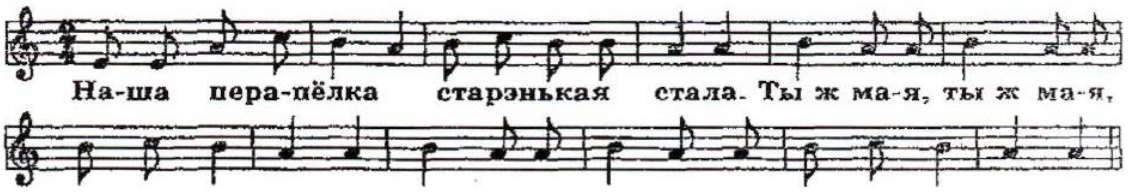
МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
(на примере белорусских, китайских и русских народных песен)

Музыка для детей включает сочинения различных видов и жанров. Ведущее место на школьном уроке музыки принадлежит песне. Основная тематика песен для младших школьников – любовь к жизни, к народу, родному краю, живое чувство природы, мир сказочности, игрушечности.

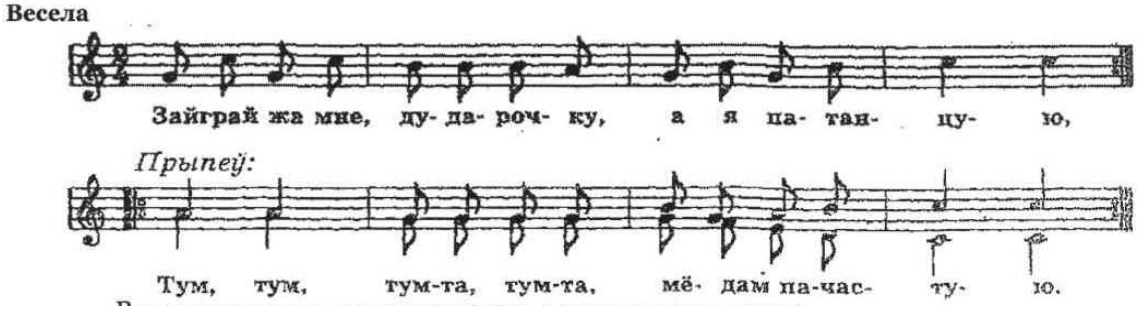
Ценный источник музыкальных впечатлений детей – народные песни, которые привлекают красотой мелодии, большой воздейственной силой образной речи, сжатостью музыкальной формы, меткостью и простотой средств художественного выражения, удобностью для исполнения.

Народные песни довольно разнообразны как со стороны текстового, так и музыкального содержания. Это главным образом плясовые, колыбельные, игровые, шуточные. Основные особенности этих песен – ясность и простота мелодической и ритмической структуры, неразрывная связь слова с напевом.

Так, белорусская народная песня «Перапёлачка» знакома многим детям еще с детского сада. Неприхотливая, но выразительная мелодия, повторяющийся ритмический рисунок, минорный лад создают яркий музыкальный образ:

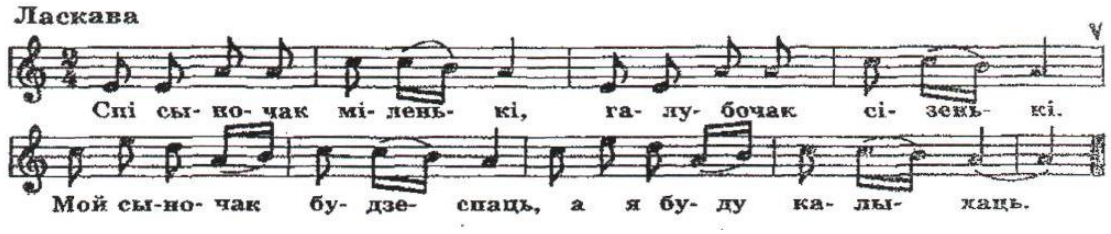
Медленно

«Сеў камарык на дубочак» – шуточная песня про лихого комара, который «сядзіць і напявае, чорных мушак забаўляе». В песне много привлекательного: юмористический сюжет, возможность подвигаться под музыку – все это легко воспринимается младшими школьниками, и они поют песню с удовольствием.

В песне «Ты, зязюлька, не кукуй» имитируется голос кукушки. Без скачков, плавная мелодия дополняется красочными созвучиями сопровождения. Незатейливость аккомпанемента подчеркивает простоту этой песни.

«Заиграй жа мне, дударочку» – белорусская народная песня плясового, задорного характера.

В народном представлении дуда и танец неразлучны:

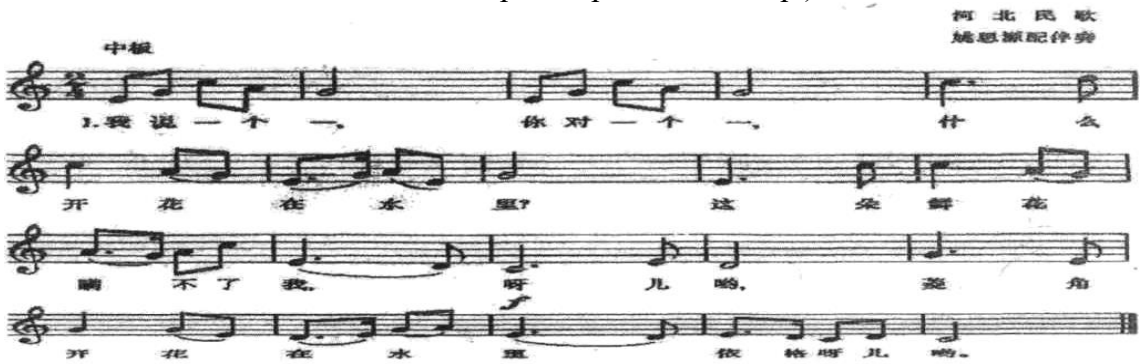
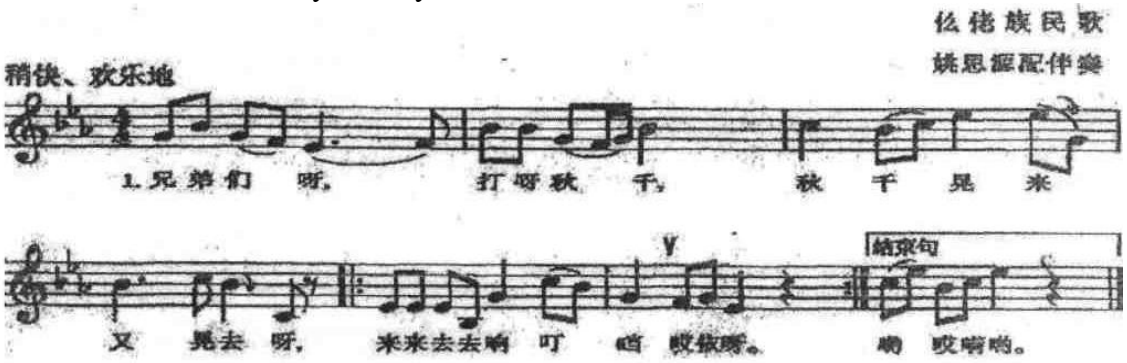
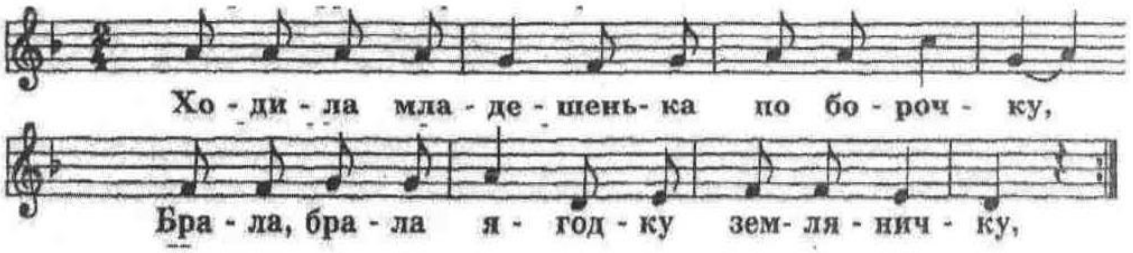
«Як танцуюць без дуды
Ножкі ходзяць не туды.
Аякдудупачуюць,

Самі ножкі танцуюць».

«Спі сыночак міленькі» – «окутана» теплотой и лаской. Напевная мелодия привлекает своим плавным покачивающимся движением, которое характерно для жанра колыбельных песен.

«Саўка ды Грышка» – белорусская песня шуточного, танцевального характера. Мелодия припева как бы имитирует звучание дудочки, на которой играли во время народных праздников. Исполнение этой песни можно инсценировать: попросить троих детей во время пения изобразить Савку, Гришку и дедушку.

Народные мелодии часто служат темами для вариаций. Появляется возможность опереться на накопленный музыкальный опыт детей, помочь им осознать фольклор как часть жизни.

Так, тему «Саўка ды Грышка» Г. Вагнер варьирует с помощью средств, характерных для народной музыки, а в вариациях И. Литковой можно услышать песенность, танцевальность, маршевость.

Китайская народная песня «Цветы» характерна для северных областей Китая. В тексте песни и в интонациях мелодии слышатся вопросы и ответы (дети как бы отгадывают названия цветов: чайная роза, хризантема и др.)

Песня «Качели» – веселого, задорного характера с ярким национальным колоритом. Умеренный темп, четкий метр и ритм, выразительная мелодии, ее динамичность способствуют ощущению качания на качелях.

Русская народная песня «Ходила младешенька по борочку» отличается большой напевностью, мягкостью движения. Слитые воедино мелодия и текст помогают учащимся получить цельное представление о народном песенном творчестве. Поступенное движение мелодии, небольшие взлеты верх и вниз, высевание двух звуков на один слог подчеркивают теплоту и задушевность этой песни.

«Во поле береза стояла» – старинная русская народная хороводная песня. Она очень популярна среди детей, ее по праву можно отнести в «золотой фонд» детской музыки. Исполняя ее, дети могут использовать хороводные движения.

Внимание учащихся целесообразно обратить на то, что народная песня является душой народа, «зеркалом жизни народа», она выражает душевное состояние человека, его чувства и настроения в разные моменты жизни. Знакомство школьников с песнями разных народов воспитывает интерес и уважение к культуре этих народов, укрепляет чувство дружбы и солидарности.

Богатство фольклора, его высокая культура заключает в себе огромные возможности музыкально-эстетического воспитания детей. Знакомя учащихся в младших классах с народным мелосом, очень важно показать им связь народного творчества с классической музыкой, подчеркнуть, какое огромное место занимала и занимает в творчестве композиторов народная песня.

Таким образом, развитие музыкальной культуры младших школьников рассматривается и в социальном плане. Жизненные связи народной музыки предполагают два аспекта: во-первых, выявление роли музыки в жизни каждого народа, и, во-вторых, установление связей между музыкой разных народов.

ПУШКИНА О.И.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОБРАЗ МАТЕРИ-ЗЕМЛИ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Основным видом деятельности наших предков было земледелие, поэтому ежегодное обновление земли, ее способность каждую весну как-бы заново возрождаться и плодоносить не только самой, но и давать плоды всему живому, отразилось в их системе ценностных ориентаций наших предков и нашла отражение в народной педагогике.

В сознании народа земля отождествлялась со всеобщей матерью. Наиболее ранним свидетельством такого мировидения восточных славян можно найти в «Повести временных лет»: «*Паки же и землю глаголють материю. Да аще имъ есть земля мати, то отець имъ есть небо…*» [1, с. 79], а также в заговорах, например: «*Мать-земля, отец-небо, дайте рабам вашим от этой травы здоровья*» [2, с. 625], «*Небо – отец, а земля – мать*»[3, с. 101]. У восточных славян сформировались представления о Земле как о матери не только всего живого, но и конкретно человека, о чем свидетельствуют как наивно реалистические преставления *«Кости крепкия*

от камени,/ Телеса наши от сырой земли» [4, с. 72]*,"Земля адна на сьвіеце, яна наша матка, бо ўсіе мы ат яіе радзіліса, ўсіх яна й прыме, як мы памруом"* [5, с. 21, № 220] (здесь и далее цитаты А. Сержпутовского даются с учетом технических возможностей компьютера), так и обращения к земле в заговорах и обрядах *«…Земля ты, мати, …»* [3, с. 95, № 238]*,"Сырая земля – то-жъ маты моя"* [6, с. 102].

Считаем необходимым отметить, что восприятие Земли как матери у наших предков носило сакрализованный характер, о чем свидетельствуют материалы второй половины XIX в., собранные М.Д Никифоровским [7, с. 32], Л.Н. Майковым: *«Мать сыра земля, ты благословенна, ты освященна, ты украшена всякими травами и всякими цветами!»* [3, с. 150], так и тексты, собранные А. Сержпутовским в 30-е гг. XX в.: *"Земля адна на сьвіеце, яна наша матка, бо ўсіе мы ат яіе радзіліса, ўсіх яна й прыме, як мы памруом"*[5, с. 21, № 220]*, "Земля сьвятая, яна ўсе родзіць, яна піестуе нас у маленьству, яна нас корміць і поіць, а як прыдзе час, захавае нашы косьці"* [5, с. 21, № 221]*, "Без патрэбы немуожна землю біць, зьневераць, ці пашкудзіць чым-небудзь, бо земля сьвятая, яіе буог даў нам як матку, а матку трээ шанаваць"* [5, с. 21, № 223].

Сакральное отношение к Матери-Земле носило как аллегорический, так и наивно-реалистический характер, что нашло отражение даже в церковной практике как в поучениях проповедника против именования земли «богом» [7, с. 32], так в запретах «для мужей и отроков» лежать или спать ниц на земле [8, с. 151, с. 195], а также пускать семя на землю [9, раздел II, с. 28].

Как мать, Земля давала силы и способствовала избавлению от различных недугов [9, раздел I, с. 169–170], к ней обращались за прощением и избавлением [10, с. 44]. На Успение женщины по окончании жатвы катались по земле (пожне), приговаривая: «*Жнивка, жнивка! Отдай мою силку на вест, на колотило, да на молотило и на криво веретено*» [10, с. 95]. В народных сказках и былинах земля не представлялась одухотворенной, наделялась внутренней силой: во время опасности, во время битвы с противником Богатыри, главные герои обращались за помощью к земле либо дать сил, либо впитать в себя вражью кровь.

Почитание Матери-Земли объясняется народными представлениями о том, что именно она оберегает мир живых людей от иного мира. Она охраняла как от нечистой силы: "*Другія кажуць, што пад зямлю е рыэкі, вазёра й так шмат вады, што каб яна выступіла на землю, та-б быў-бы зноў патоп і ён затапіў-бы ўвесь сьвіет*" [5, с. 22], так и от стихийных бедствий: «*Мать - сыра земля! Уйми ты всяку гадину нечистую от приворота, оборота и лихого дела*», «*Мать-сыра земля! Поглоти ты нечистую силу в бездны кипучие, в смолу горючую*», «*Мать-сыра земля! Утоли ты все ветры полуденные со ненастью, уйми пески сыпучие со метелью*», «*Мать-сыра земля! Уйми ты ветры полуночные со тучами, содержи морозы со метелями*» [10, с. 92–93].

В народной педагогике использовались запреты. Отдельную группу представляют запреты на использование матерной брани, которые рельефно выявляют народное почитание Матери-Земли. По представлениям, нашедшим отражение не только в фольклоре, но и в древнерусских поучениях против матерной брани, в апокрифах и духовных стихах [11, с. 224–225]. Матерная брань воспринималась как непростительный грех *«Матерна ругацца грех, ты мать-сыру землю ругаеш, патаму шта мать-сыра земля нас дэржыть…»*, *«Грэшно ругацца, сквярняеш матэрь божыю и мать сваю и землю. ..»* [11, с. 231]. Выступая против сквернословия, духовники говорили, что так оскорбляется Матерь Божия, другая мать, родная всякому человеку, и третья мать – земля, от которой человек кормится, питается, одевается, и, умирая, в нее возвращаемся [9, раздел I, с. 274]. Аналогичные представления

фиксировались исследователями и в конце XX в.: *«Пад нами земля гарыць: матки валим – матку родную ругаэм. Мы Матку сыру землю праругаэм. Ты ж праругаў сваю матку и землю святую. Ты ж ругаэшси – ты думаэш: ты яго матку ругаэш, а ты сваю матку ругаэшса», «Земля гарыть ат нашых слоў, и буде гарэць, пакуль не правалицца…»*[11, с. 232].

Следует отметить, что в народных поверьях брань могла повлечь за собой тяжелые последствия. Особенно строго осуждалась женская брань:

Одногѡ человѣкъ на день матернимъ словомъ дерзонётся, -
Мать сыра земля потресётся.
Пресвятая Богородица со престола тронётся.
Если женщина матернимъ словомъ дерзонётся, -
У женщины уста кровью запекутся [12, с. 118].

Подобные высказывания были записаны более чем через 150 лет: *«Як ругаецца [матом женщина], пад табой зямля гарыць, ты трогаеш з зямли мать, з таго свету мать ты трогаеш, анна ляжыць, а ты трогаеш, эта слава ня нужныя, мужское слова»* [11, с. 231], *«Зямля ат жэншчын гарыць, ат таго, што жэншчыны ругаюцца: «А идрить тваю налева», «А ядять тваю мухи», «Ёлки зялёныя»»* [11, с. 232].

Необходимо отметить, что согласно народным представлениям земля, как мать, может вбирать в себя грехи своих детей, т.е. людей. Однако, собирая их, земля сама оскверняется ими, становится грешной и осужденной [9, раздел I, с. 276]. Земля могла выступать также и в качестве судьи: «*часам за грахі людзей земля праваль-ваецца й пажырае цыэлыя вёскі й гарады. Там, дзіе земля праваліцца робяцца вазёра, бо віедамо, вада туды сьцекае, дзіе ніжыэй*...” [5, с. 22].

В народной педагогике образ Матери–Земли выступал как своеобразный гарант соблюдения основных норм и правил социальных отношений. Наиболее ярким примером является табуированность мифо-ритуальной практики клятвы землей, подчеркивающая ее аксиологическую значимость. Клятва землей считалась нерушимой как в конце XIX в: *“Як, клянуцца, та землю цалуюць, землі кланяюцца, яіе лічаць сьвятою, маткаю ўсяго, што жыве на сьвіеце. Самы сьвіет лічаць землёю, бо кажуць: пашоў у сьвтет, у чужыя людзі, або: сьвіет велік, а дзецца ніе(г)дзе.”* [5, с. 22], так и в конце XX в. «*Да ты ком зямли зъеш, да я табе, сукин сын, не паверу!», «Еш земли жменю, тады паверым…»*[11, с. 232]. Для белорусов самой страшной была клятва, произнесенная с землей во рту или в руках. Это была одна из самых редких клятв, что подчеркивает ее ценность и значимость [13, с. 20–21]. До сих пор сохранилось клятва «чтоб я сквозь землю провалился».

Таким образом, Мать-Земля в народном сознании обожествлялась и воспринималась как прародительница всего живого, как начало божественного материнства. Народная педагогика одновременно воспитывала сакральное отношение и к матери/родителям, и ко всему окружающему миру, формировала эстетические и этические представления, способствовала сохранению системы ценностных ориентаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Повесть временных лет / подгот. текста Д.С. Лихачева; пер. Д.С. Лихачева, Б.А. Романова. Под ред. чл.-кор. АН СССР В. П. Адриановой-Перетц.: в 2 т. - Л.. – М.: изд. и 1-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР в Лгр., 1950. – Т. 1. – 404 с. 47 л. илл.

2. Максимов, С.В. Куль хлеба. Нечистая, неведомая и крестная сила / С.В. Максимов – Смоленск: «Русич», 1995. – 672 с.

3. Великорусские заклинания: сборник / Л.Н. Майкова; послесл., примеч. и подгот. текста А.К. Байбурина. – СПб. Европ. дом, 1996 – 214, [1] с. – 216 с.

4. Соболев, А.Н. Мифология славян. Загробный мир по древнерусским представлениям (Литературно-исторический опыт исследования древнерусского народного миросозерцания) / А.Н. Соболев – СПб.: Изд-во «Лань», 2000. – 272 с.

5. Сержпутоўскі, А. Прымхі і забабоны беларусаў-паляшукоў / А. Сержпутоўскі; Беларус. акад. навук, аддз. гуманітар. навук – Менск: [Друк. Беларус. акад. навук], 1930. – 284 с.

6. Охримович, В. Значение малорусских свадебных обрядов и песен в истории эволюции семьи / В. Охримович // Этнографическое обозрение. – 1891. - № 4. – С. 44–105.

7. Никифоровский, М.Д. Русское язычество / М.Д. Никифоровский. – СПб.: [типография духовного журнала «Странник»], 1875. – [2], 125, III с.

8. Алмазов, А. Тайная исповедь в православной восточной церкви. Опыт внешней истории: в 3 т. / А. Алмазов. – М.: «Паломник», 1995. –Т. III. Приложения. – [10], 196, 89, XVII С.

9. Смирнов, С. Древне-русский духовник: материалы для истории древне-русской покаянной дисциплины: исслед. с прил. / С. Смирнов; Императ. О-во истории и древностей Рос. при Моск. ун-те. – М.: Синод. Тип., 1914. – VIII, 290, 568 с.

10. Сахаров, И.П. Сказания русского народа: народный календарь / И.П. Сахаров / Обраб. текста и предисл. А.Г. Кифишина. – М.: Сов. Россия, 1990. – 176 с.

11.Топорков, А.Л. Материалы по славянскому язычеству / А.Л Топорков // Древнерусская литература. Источниковедение. Сборник научных трудов / отв. ред. Д.С. Лихачев. – Л., Изд-во «Наука» Ленинградское отделение, 1984. – С. 222–233.

12.Безсонов, П.А. Калеки перехожие: сб. стихов и исслед. : [в 2 ч., 6 вып.] / П.А. Безсонов. – М.: Тип. А. Семена, 1861–1863. – Ч. 2, вып. 6. – 1863. – Разд. паг.

13.Богданович, А.Е. Пережитки древнего міросозерцанія у белоруссовъ: Этнографический очеркъ / А.Е. Богданович. – Репринт. изд. – Минск: Беларусь, 1995 . – 186 с.

СУСЕД-ВИЛИЧИНСКАЯ Ю.С.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Содержание образования начала XXI века представляет собой единый перечень проблем и вопросов, с которым должна ознакомиться молодежь данной страны, региона в определенное историческое время и в конкретных социокультурных условиях. При этом проблемы должны носить характер не только «лично интересных», но и соответствовать спектру актуальных и нерешенных задач в сфере реальной жизни системы «Природа–Общество–Человек». Ответы на возникающие вопросы должны разрабатываться (проектироваться) каждым учащимся и студентом самостоятельно. А участие в группе, команде позволит каждому из них увидеть эти проблемы как возможность найти ответы, а главное – получить опыт их решения путем обмена результатами своего труда, т.е. в кооперации с другими личностями.

XXI век значительно изменил нашу жизнь: возможности получения информации расширились, сегодня уже никого не удивишь наличием компьютера и умением пользоваться Интернетом. В повседневность общеобразовательных учебных заведений вошли проектная деятельность и исследовательские тенденции. Учащиеся начальной школы уверенно принимают участие в планировании и реализации проектов, при создании которых умение самостоятельно находить и выбирать необходимую информацию является приоритетным. При этом учитель выступает не как транслятор знаний, а как координатор проекта.

Термин «проект» в последнее время используется достаточно широко: от шоу-проектов до проектов глобального реформирования. Постепенно входя в тезаурус образовательного пространства, проектирование потребовало научного осмысления, выработки норм, определения закономерностей и последующего внедрения в социокультурные реалии развития общества. Обратим внимание на вопросы, поставленные белорусскими учеными еще восемнадцать лет назад [1, с. 4]:

✓ Если в технике и промышленности никто себе не позволит без проекта что-либо изготавливать, перестраивать и изменять, то почему-то в святая святых – в образовании – дозволено все и всем? Так, учитель (не имеющий специальной подготовки по проектированию и научному обоснованию всех своих методик и приемов в конкретной деятельности с соответствующим контингентом учащихся) фактически делает по собственному усмотрению все, что считает нужным.

✓ А где гарантия педагогической эффективности его действий?

✓ На каких закономерностях построен ведомый им учебно-воспитательный процесс?

✓ А может быть, этот процесс и не должен быть ведомым?

✓ Может, настала пора пересмотреть структуру деятельности педагога (управленца, методиста, ученого) и ученика (студента, курсанта системы ПК, аспиранта)?

Музыкально-педагогическое образование допустимо рассматривать как планомерный, целенаправленный процесс усвоения знаний, умений и навыков, обеспечивающих осуществление профессионально-компетентностной музыкально-педагогической деятельности, регулирующей отношения личности с музыкой на основе самореализации и обусловливающей воспитание и духовное развитие человека. Эта деятельность определяется как действия учителя в сознательно структурированной среде, регулирующие общение ученика с музыкой и способствующие его становлению, развитию и самореализации [2, с. 161].

Руководить обучением – значит предвидеть. Педагог должен всегда четко представлять, к какому ответу, выводу, решению, умозаключению он должен привести учащихся, посильно ли это для них. Без такого эталона невозможно по ходу занятия направлять, уточнять, исправлять, руководить учебной деятельностью учащихся, а также правильно и объективно ее оценивать. Все это требует умелого проектирования предстоящего занятия, тщательной подготовки к его проведению.

Общеизвестно, что творчество – это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового. Основной критерий, отличающий творчество от изготовления (производства) – уникальность его результата. Однако результат творчества невозможно прямо вывести из начальных условий. В процессе творчества автор вкладывает в материал некие несводимые к трудовым операциям или логическому выводу возможности, выражает в конечном результате какие-то аспекты своей личности. Именно этот факт придаёт продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами производства. Таким образом, можно утверждать, что проект – это творческая деятельность, направленная на достижение определенного результата, создание уникального продукта. А организация творческих проектов в школе предполагает научно-исследовательскую и художественно-эстетическую деятельность.

Возможности применения проектной деятельности на уроках музыки обусловлены, прежде всего, разноуровневым творческим потенциалом и музыкальной подготовкой школьников на следующих уровнях:

1 уровень: задатки к различным видам творчества (музыкальное, изобразительное, хореографическое и т.д.) развиваются в процессе учебы в детской музыкальной или художественной школе, танцевальном коллективе и т.д.;

2 уровень: задатки к различным видам творчества (музыкальное, изобразительное, хореографическое и т.д.) по различным внешним причинам (материальным, временным и т.д.) не могут быть развиты в процессе учебы в детской музыкальной или художественной школе, танцевальном коллективе и т.д.;

3 уровень: задатки к различным видам творчества (музыкальное, изобразительное, хореографическое и т.д.), по различным причинам (личностным, материальным, временным и т.д.), не развиваются ни в процессе учебы в детской музыкальной или художественной школе, танцевальном коллективе и т.д., ни в коллективах художественной самодеятельности данного учебного заведения;

4 уровень: задатки и предрасположенности к различным видам художественного творчества отсутствуют [3, с. 106].

Перспективы развития личности учащегося предполагают ее диагностику, в основе которой лежит концепция «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). В ней выделены два уровня развития: «актуальный» (достигнутый к настоящему моменту) и «потенциальный» (связанный с «зоной ближайшего развития»). Последний уровень определяется способностью учащегося в сотрудничестве с педагогом усваивать новые способы действий, что является признаком успешности дальнейшего обучения. Прогнозирование развития личности учащегося «работает» в процессе следующих циклов: малый – урок, учебная четверть; средний – полугодие, год; большой – начальная школа, среднее звено.

Можно выделить следующие аспекты диагностики: постановка учебных целей и задач как коллективная мыследеятельность учащихся и учителя; распределение ролей в учебно-воспитательном процессе; изучение личности учащегося, не проявившего самостоятельности в выборе роли; создание условий для самоутверждения личности учащегося; раскрытие творческого потенциала учащегося. Субъект-субъектные отношения «учитель-ученик» направлены на формирование личностных связей (со-трудничество, со-творчество, со-дружество) в гармоническом единстве возрастного (учебно-воспитательный процесс) и вневозрастного (внеклассная работа) пространств.

Однако цитирование научных трудов хотелось бы дополнить обращением к народному творчеству. В одной из сказок главный герой, подойдя к перекрёстку дорог, видит камень со словами: «Кто налево пойдёт – богат будет, кто направо пойдёт – женат будет, кто прямо пойдёт – смерть свою сыщет». Данный сказочный указатель направлений можно представить следующей формулировкой: «Если ты совершишь определённое действие, то получишь соответствующий результат». Иными словами, результат прогнозируется.

Тем не менее, в данной схеме отсутствует очень важная позиция. Её можно рассмотреть на примере другой сказки. Совершив неудачную кражу молодильных яблок, Иван-царевич выслушивает совет Серого Волка: «ЕСЛИты хочешь получить молодильные яблоки, ТО должен украсть Жар-птицу, ПРИ УСЛОВИИ, что не дотронешься до золотой клетки». Не будем рассматривать моральный аспект данного положения. Обратим внимание на триаду «если …, то …, при условии». В данном случае результат не только прогнозируется, но и проектируется. Таким образом, музыкально-педагогическое проектирование является своего рода путеводной нитью в лабиринтах поиска правильного решения; компасом, позволяющим до минимума сократить время, отведённое на конкретный вид деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова; под ред. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.

2. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

3. Сусед-Виличинская, Ю.С. Принципы и условия реализации личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии / Ю.С. Сусед-Виличинская // Вестник ВГУ. – № 3(63). – 2011. – С. 103–107.

ТИХОМИРОВА А.А.
Минск, БГАМ

ВУЗОВСКИЙ КУРС «СОЛЬФЕДЖИО» И «СПЕЦИАЛЬНОСТЬ» У ВОКАЛИСТОВ: ПУТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Система совершенствования современного музыкального образования отражает развитие междисциплинарных процессов в области обучения и воспитания, отвечая тем самым насущным потребностям музыкальной культуры и художественной практики. Вероятно, всеобъемлющей комплексности в сфере музыкального образования при обязательном наличии ***междисциплинарных связей*** достичь крайне сложно, поскольку специфичны, бывают задачи и цели разных дисциплин, но там где содержание курсов в подавляющем объёме соотносимо, где общим является понятийный аппарат, комплексность не только возможна, но и желательна. Показательный тому пример – взаимодействие специальности и сольфеджио.

К проблеме междисциплинарных связей в отношении сольфеджио и специальности обращаются в своих работах Г. Нейгауз и В. Цыпин (сольфеджио у пианистов), М. Берлянчик (сольфеджио у скрипачей), Е. Дерунец и М.Пороховниченко (сольфеджио у духовиков) и др. На роль междисциплинарных связей касательно взаимодействия ***специальности и сольфеджио у вокалистов*** ещё в 60-е годы обратила внимание Л. Маслёнкова, сравнивая вокально-педагогический репертуар и интонационный материал, изучаемый на занятиях по сольфеджио [1]. Высказанные автором наблюдения не теряют своей актуальности и сегодня. Среди дальнейших научно-методических работ в данном направлении назовём работы Г. Виноградова, О. Уткиной, Е. Гриненко и др.

Цель настоящей статьи – проакцентировать наиболее актуальные вопросы методики преподавания сольфеджио в тесной взаимосвязи со специальностью у вокалистов, обратившись непосредственно к практическим формам работы на занятиях по сольфеджио сквозь призму современной учебно-методической литературы.

Как известно, учебная дисциплина «сольфеджио» имеет первостепенное значение для воспитания профессионального певца. Именно этот предмет призван развивать слуховую культуру вокалиста, аккумулируя в себе, наряду со специальностью, профессиональные задачи, поставленные в процессе обучения.

Вузовский курс сольфеджио, сопровождающий певца на протяжении трёх лет обучения, должен выстраиваться по *историко-стилевому* принципу. Идея стилевого воспитания слуха, предложенная ещё в середине прошлого века Л. Островским, получила активное развитие у целого ряда педагогов-сольфеджистов, «маркируя» методические подходы к преподаванию сольфеджио в конце XX – начале XXI вв. (работы Л. Маслёнковой, М. Карасёвой, З. Глядешкиной, Р. Куницкой, Н. Гусевой и др.). Как отмечает Л. Маслёнкова, «концепция современной методики воспитания слуха состоит в формировании активного мышления, основанного на поиске нового, на преодолении слухового штампа, что возможно лишь в условиях использования в учебном процессе художественных образцов музыки разных исторических, национальных и авторских стилей» [2, с. 20]. Тесная связь с художественными образцами вокальной му-

зыки в учебном процессе по сольфеджио создаёт почву для развития гибкости и активности музыкального слуха, возможность переключаться в разный историко-стилевой контекст и, в итоге, формирует на занятиях «живую» интонационную среду.

В то же время, вузовский курс сольфеджио представляет собой и закрепление навыков, приобретённых студентом на предыдущих этапах обучения, в курсе так называемого *базового сольфеджио,* под которым подразумевается, как пишет Е. Гриненко, «курс сольфеджио, включающий основные элементы музыкальной грамоты, навыки чтения с листа, записи музыкального диктанта и слухового анализа» [3, с. 51].

Эффективности занятий, на наш взгляд, при наличии определённых трудностей, как для педагога, так и для самих учащихся ввиду пересечения двух линий в построении курса (историко-стилевого сольфеджио и базового сольфеджио), способствует наличие междисциплинарных связей.

В этой связи, сразу необходимо сформировать у студента представление о том, как он должен интонировать на занятиях по сольфеджио. Несмотря на разные методические подходы к этому вопросу (смотри, например, точку зрения С. Максимова и Л. Маслёнковой), отметим наиболее важный момент: начинающий вокалист должен научиться координировать свои слуховые представления и работу голосового аппарата. Решению поставленной задачи могут способствовать следующие две междисциплинарные методические установки педагога:

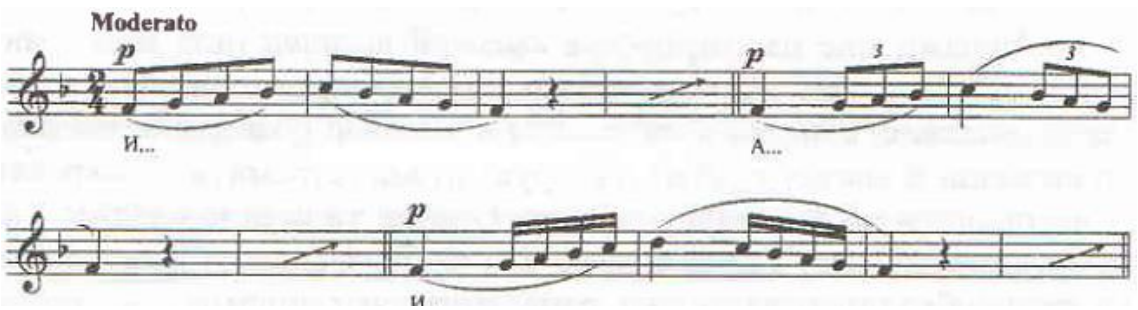
1) *общность «интонационно-вокальных упражнений»* по определению О. Уткиной, т.е. использование вокальных упражнений и вокализов, адаптированных соответственно сольфеджийной проблематике;

2) *общность интонационного материала,* т.е.активное включение вокальных произведений (в том числе из репертуара студента) в самые разные формы работы на занятиях по сольфеджио.

Кратко остановимся на каждой из них.

Так называемые ***«интонационно-вокальные упражнения»*** непосредственно связаны с распеванием голосового аппарата. Как отмечает О. Уткина, такого рода упражнения дают «возможность вырабатывать навык одновременно интонационно-слухового и вокально-технического контроля» [4, с. 59]. В работах по вокальной методике принято различать две функции процесса распевания голосового аппарата певца: распевание в качестве настройки голосового аппарата и в качестве отработки вокальной техники[5]. Из всего многообразия данных упражнений целесообразно использовать на занятиях по сольфеджио те, которые основаны, преимущественно, на простейших интонационно-ритмических стереотипах: в ладоинтонационном аспекте – на гаммах, арпеджио и секвенциях, в метроритмическом – простых распространенных ритмических формулах. Выбор таких простейших условий неслучаен: они довольно гибко поддаются разнообразию и интонационно-ритмическому усложнению, легче запоминается и «впеваются» студентами с учетом изучения той или темы и на сольфеджио. В последующем они могут быть усложнены ладоинтонационно и метроримически.

В качестве примера приведём упражнение, представленные в работе одного из ярких представителей белорусской вокальной школы, профессора Л.Я. Колос [6].

Нотный пример

С точки зрения вокальной, данное упражнение вырабатывает плавность голосоведения и ровность подачи дыхания. В ладоинтонационном отношении оно представляет собой поступенное мелодическое движение от I к V (VI), содержит ритмическую вариантность. Представляется возможным использовать его и в несколько усложнённом модифицированном варианте: в ладовом контексте лидийского, или целотонового лада.

Вторым важнейшим направлением в области так называемых «интонационно-вокальных упражнений» является пение уже устоявшихся в вокальной практике *вокализов*. В зеркале вокальной методики вокализы позволяют заострить внимание на правильном звуковедении, необходимом для ученика, положении его артикуляционного аппарата во время пения. Удачно подобранные вокализы дают возможность вокалисту в будущем легко справляться не только с любыми техническими и художественными трудностями произведений, но и заостряют внимание на эмоциональной составляюшей. В то же время, исполняя вокализы с сольфеджированием, необходимо акцентировать внимание на чистоте исполнения, метроритмических формулах, развитии навыков беглого чтения по нотам и транспонирования. Среди белорусских сборников вокализов, которые могут быть использованы на занятиях по сольфеджио, назовём сборники таких представителей вокальной педагогической школы, как Л. Каспорская, Э. Пелагейченко, Л. Щербакова и др.

Всесторонняя работа с ***вокальным репертуаромна занятиях по сольфеджио*** в разных формах позволит заинтересовать студента и подчеркнуть практическую значимость сольфеджио для овладения специальностью.

В этом ряду особое положение занимает *пение вокальных произведений (в особенности, из репертуара студентов) под аккомпанемент педагога.* Во-первых, данная форма работы очень важна на первоначальном этапе обучения сольфеджио, когда у студента еще не сформировано умение «держать строй». Во-вторых, этот вид работы, наиболее близкий вокалисту (подобно работе с концертмейстером в классе по вокалу), всегда вызывает в группе положительную реакцию и заинтересованность. Пение с сопровождением предполагает большую степень вариативности заданий. Например, пение вокальных произведений, выученных дома; пенис с листа; пение с текстом и без; пение в разных тональностях (с предварительным изучением текста в основной тональности). Кроме того, возможна работа и с элементами вокальной мелодии: пение наизусть с сольмизацией отдельных законченных фрагментов, секвенцирование и транспонирование отдельных мелодических оборотов, выделяя тот или иной интервальный ход, гармоническую фигурацию и т.п. Постепенно к одноголосному пению под аккомпанемент подключается и пение ансамблем, начиная с простейших форм двухголосия и заканчивая трёх- и четырёхголосием, с активным привлечением вокальной музыки, с которой студенты соприкасаются на оперном классе или на оперной студии.

В качестве сопутствующей и очень важной для вокалиста формой работы с вокальным материалом является, предшествующий пению, *анализ нотного текста*, включающий в себя, прежде всего, анализ вокальной партии (синтаксическое строение, особенности метроритма, ладовые закономерности, интервалика, аккордика), а также содержащий элементы гармонического анализа. В процессе работы данный вид аналитических наблюдений должен постепенно переводится в *слуховой анализ*.

Включение вокального репертуара целесообразно и при написании *диктанта*. Это либо запись с аудиофайла, а также запись всей группой исполненного студентом отрывка из своего произведения в виде диктанта и т.п.

Большим подспорьем для педагога при отборе художественных образцов из вокальной музыки становятся как сборники из серии «Вокально-педагогический ре-

пертуар» (а на первоначальном этапе обучения – «Репертуар начинающего певца»). В этой связи проакцентируем *сборники для пения с аккомпанементом*, изданные за последнее десятилетие белорусскими музыковедами Л. Макеевой и Т. Лещеней. Это Вокальная музыка барокко, Русская вокальная музыка 18 века, Пение на уроках сольфеджио, Русская вокальная музыка. Хрестоматия по сольфеджио. Ценность указанных пособий в том, что они адресованы учащимся разных звеньев музыкального образования и позволяют начинающим певцам в доступной форме познакомиться с музыкой различных стилей, начиная музыкой барокко и заканчивая поздним романтизмом.

Пение вокальных произведений на занятиях по сольфеджио одновременно вырабатывает чистоту интонирования, ритмическую точность, умение соблюдать темповые, динамические и агогические обозначения, фразировку, и в качестве поставленной конечной цели сольфеджирования каждого музыкального примера – максимальное приближение к высокохудожественному уровню его исполнения. Кроме того, пение вокальных музыкальных произведений (отрывков из них) на занятиях по сольфеджио способствует освоению разно-стилистического «интонационного словаря», с возможным включением и музыки XX века на завершающем этапе обучения, доступной для активного интонационнно-слухового освоения вокалистами (в качестве примеров для сольфеджирования из вокальной музыки XX века, которые могут быть предложены вокалистам, можно рекомендовать учебные пособия. О. Рогальской. Сольфеджио. Классика XX века и Музыкальный язык современности. Часть. 1 и 2. / сост. М. Шарапова, В. Нетипанова).

Подведём некоторые итоги. Междисциплинарная методическая установка, основанная на тесном взаимодействии специальности и сольфеджио, наиболее эффективна для всестороннего развития вокалиста, уже на начальном этапе даёт студенту возможность ставить и решать в учебном процессе репродуктивные и творческие задачи, что и формирует, по выражению О. Берак, «смысловую сферу учения» [7, с. 17].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Масленкова, Л. Воспитание вокалиста в классе сольфеджио / Л. Масленкова. // Вопросы методики воспитания слуха: сб. ст. – Л.: Музыка, 1967. – С. 43–57.
2. Маслёнкова, Л. Что такое сольфеджио / Л. Маслёнкова. // Как преподавать сольфеджио в XXI веке. – М.: Классика XXI, 2006. – С. 11–21.
3. Гриненко, Е. Слух и голос. Эффективные пути взаимодействия / Е. Гриненко. // Как преподавать сольфеджио в XXI веке. – М.: Классика XXI, 2006. – С. 51–73.
4. Уткина, О. О приближении преподавания сольфеджио к задачам специальности студентов вокального отделения ВУЗа (к проблеме освоения вокалистами сложноладовой вокальной музыки XX века) / О. Уткина. // Вопросы воспитания музыкального слуха: сб.ст – Л.,1987. – С. 57–70.
5. Дмитриев, Л. Основы вокальной методики / Л. Дмитриев. – М.: Музыка, 2000 – 368 с.
6. Колос, Л. Методика преподавания вокала: учеб. пособие / Л. Колос. – Минск: БГАМ, 2014. – 216 с.
7. Берак, О. формирование смысловой сферы учения у студентов вокалистов / О. Берак. // Сб. тр. / ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1991. – Вып. 110: Методика преподавания сольфеджио. Теория. История. Практика. – С. 7–22.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ …… 3
Шарапова И.А. ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА: ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ФАКУЛЬТЕТУ – 60 ЛЕТ ……. 4

СЕКЦИЯ 1. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОГО, МЕТОДИЧЕСКОГО, ИНФОРМАЦИОННОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Варенова Т.В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ …….. 10
Гайдукевич С.Е., Хитрюк В.В. ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ: ПОДХОДЫ, ОПЫТ, ОСНОВАНИЯ ……..... 14
Григорьев Д.Н. ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ДЕТСКИМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМ ЛАГЕРЕМ …….. 17
Донина Е.Е. ТРЕБОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА К ПРАВОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ …… 20
Лукашеня З.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСАЛТИНГА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА …….. 23
Марчёнок И.А. ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЭКЗАМЕНУ ПО ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ ЗА КУРС ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ …… 27
Никитина А.И., Изотова Н.Ю. ПОНЯТИЕ КОНТРОЛЯ И ЕГО ФУНКЦИИ В ОБУЧЕНИИ …….. 30
Огейко В.Г. ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА …… 33
Селезнёва И.Н. К ВОПРОСУ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ … 36
Семенкова Е.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……... 39
Сенько Т.В. ПОДГОТОВКА «УЧИТЕЛЯ УЧИТЕЛЕЙ» В СОВРЕМЕННЫХ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ……..... 42
Снопкова Е.И. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ……. 48
Токарева Н.Н. ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ ……..... 51

СЕКЦИЯ 2. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Амасович Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА ……. 56
Баранок В.Н. ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗА- 60

ДАЧ (НА ПРИМЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ)
Горегляд И.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ АВТОРИТЕТНОМ ПЕДАГОГЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ …….. 63
Данич О.В. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ) …… 67
Журавлёва Л.А. ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА …… 70
Журжина А.А., Дубинина О.И. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЖЕНСКИХ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ……. 73
Карелина М.С., Лауткина С.В. РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) …… 77
Ковалевский А.Н. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ .. 79
Ковалевская Т.А. УСВОЕНИЕ СЛОВАРНЫХ СЛОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА …….. 82
Комарова И.А., Спирин С.В. ИГРОВЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……. 85
Кондратьева И.П. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА …….. 88
Корниенко И.О., Воронова О.Ю. ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ……. 91
Кривуть М.Л. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА ……..... 95
Крицкая Н.В., Самкович С.И. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА …… 99
Кротова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПОЗИЦИИ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА» …..……..... 102
Кухтова Н.В., Жингель А.А. ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ЭМПАТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ …… 105
Мануйленко Л.Н. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ …….. 108
Науменко О.А., Хабарова С.П. К ПРОБЛЕМЕ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ……..... 110
Радион Т.П. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ……. 114
Тарасов В.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ О ДЕТЕРМИНАНТАХ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ ……..... 118

Харитонова Е.А., Хабарова С.П. ИНТЕРАКТИВНЫЙ МОДУЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: ЛОГОПЕДАГОГИКА» …….. 122
Щербина Н.Г., Карташев С.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……..... 125
Янусова О.Б. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ ……. 128

СЕКЦИЯ 3. СОСТОЯНИЕ, РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Башаркина Е.А., Троянова Н.А. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ … 131
Богатырёва А.Э. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗОЖ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ……..... 135
Бумаженко Н.И., Бумаженко А.И. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР 138
Былинская Н.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ШКОЛ ……. 141
Григорович Н.П. ИНФОРМАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ …… 145
Данич О.В., Хартманн О.В. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГОЛЛАНДИИ ……. 148
Донина И.А., Загури-Охана О. ВНУТРЕННИЙ РЕКРУТИНГ КАК СПОСОБ ОТБОРА НАСТАВНИКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ И РАССТРОЙСТВАМИ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ …… 152
Калашникова М.Б. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ …….. 155
Карпенко Э. А. УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТА ……..... 157
Корнилова О.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …….. 161
Куксёнок В.А. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА, КОМПЕНСИРОВАННОГО КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В КЛАССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……..…….. 164
Лауткина С.В., Курносова Н.А. НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ……. 167
Мальцева Е.В., Пескова К.А. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ …….. 171
Мацко А.П. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГАРАНТИЙ ПРАВ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 174

В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. ВИТЕБСКА …….

Островская Д.А., Иваненкова М.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ……. 177
Сняткова А.Ю. СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: ОТ ИНТЕГРАЦИИ К ИНКЛЮЗИИ ……..... 180
Фёдорова М.Г. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ …… 184
Чобот Ж.П. ПУТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ……..... 186
Шелешкова Т.А., Дударева И.М. САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ КАК ПРЕДИКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ……. 189

СЕКЦИЯ 4. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Башкова Л.Н. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И БАЗОВОЙ ШКОЛОЙ …….. 193
Бортник А.С., Оксенчук А.Е. СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНИМАЦИИ ……..... 197
Голубева Ю.С., Оксенчук А.Е. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАБОТЫ С АНИМАЦИОННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ … 199
Гуркова М.В. ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ……. 201
Жлудова Н.С. ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА …….. 204
Искрова Г.Е. НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ ГИМНАЗИИ ……. 209
Карташева С.Г., Макаров К.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ … 213
Косьянова А.М., Кученкова Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ……..... 216
Кунтыш М.Ф., Панкратова Н.Н. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ……..... 219
Кухаренко Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ... 222
Ларисова Е.В. БЕЗОТМЕТОЧНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В РАЗВИТИИ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ …….. 226
Левчук З.К. СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 230
Самусева Н.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ……. 233
Сенюта Н.В. МАСТЕР-КЛАСС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГО- 236

ТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……..
Синявская А.В. АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ …… 240
Соболева О.И. EVENT-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ …… 244
Терентьева О.А., Байдо И.В. ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ……. 247
Тылец Е.А. РАСТИМ ПАТРИОТОВ БЕЛАРУСИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) ….. 249
Чернего Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПУТЕМ ВКЛЮЧЕНИЯ ИХ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ …….. 253
Швед М.В., Кондратьева М.А. РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ …… 255
Швед М.В., Шавлюга А.Л. РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……..……. 259

СЕКЦИЯ 5. ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ. ПРЕПОДАВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ ИСКУССТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова С.А. МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ……. 263
Герасимова К.О., Денисова И.В. КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……..... 266
Жукова О.М., Авдеева С.Л. ФЕСТИВАЛЬ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ …… 268
Запевалова Л.Г. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕМЫ «ФАКТУРА» В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ СОЛЬФЕДЖИО …… 271
Кульманова Ш.Б. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ……. 275
Кущина Е.А. АКТИВИЗАЦИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЛИКАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВОЙСТВ МУЗЫКИ …… 278
Лю Цзян, Ананченко Г.В. НАРОДНАЯ МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ БЕЛОРУССКИХ, КИТАЙСКИХ И РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН) ……. 282
Пушкина О.И. ОБРАЗ МАТЕРИ-ЗЕМЛИ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ …… 285
Сусед-Виличинская Ю.С. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ……. 288
Тихомирова А.А. ВУЗОВСКИЙ КУРС «СОЛЬФЕДЖИО» И «СПЕЦИАЛЬНОСТЬ» У ВОКАЛИСТОВ: ПУТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ …… 291

Научное издание

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОЦИУМА

Сборник статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 2017. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 17,44. Уч.-изд. л. 24,35. Тираж 75 экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.