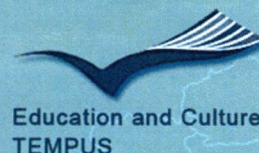


ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОСТИ –
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

SUPPORT OF GIFTS –
DEVELOPMENT OF CREATIVITY

UNTERSTÜTZUNG DER BEGABUNG –
ENTWICKLUNG DER KREATIVITÄT

Том I



ВИТЕБСК 2014

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

ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОСТИ – РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

Материалы международного конгресса

Витебск, 22–27 сентября 2014 г.

В 2 томах

Том 1

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014*

УДК [37.036.5-056.317+159.992.76-056.45](062)
ББК 74.002.64я431+74.200.264я431+88.837я431
П44

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 25.06.2014 г.

Редакционная коллегия:
И.М. Прищепа (*главный редактор*),
О. Грауманн, М.Н. Певзнер

Рецензенты:
проректор по учебной работе ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *В.И. Турковский*; заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*; начальник научно-исследовательского сектора ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат исторических наук, доцент *А.Л. Дединкин*; заведующий кафедрой психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент *Т.Е. Косаревская*; заведующий кафедрой педагогики ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Ракова*; доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *С.В. Лауткина*; доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *Е.С. Боброва*

П44 **Поддержка одаренности – развитие креативности** : материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г. : в 2 т. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.), О. Грауманн, М.Н. Певзнер. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 1. – 324 с.
ISBN 978-985-517-452-4.
ISBN 978-985-517-453-1 (т. 1).

В сборник включены доклады, представленные авторами на международный конгресс «Поддержка одаренности – развитие креативности» и посвященные исследованию технологий организации психолого-педагогической работы по развитию интеллектуально-творческого потенциала личности, изучению влияния средовых условий на формирование фенотипа одаренных, проблемам организации инклюзии в системе образования. Материалы могут быть использованы специалистами системы непрерывного профессионального образования, научными работниками, а также всеми заинтересованными в исследовании проблем диагностики и развитии одаренности и креативности.

УДК [37.036.5-056.317+159.992.76-056.45](062)
ББК 74.002.64я431+74.200.264я431+88.837я431

ISBN 978-985-517-452-4
ISBN 978-985-517-453-1 (т. 1)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

О Г Л А В Л Е Н И Е

<i>Грауманн Ольга.</i> Подходы к одаренности в педагогике – результаты исследований в Западной Европе и США	4
<i>Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ширин А.Г.</i> Одаренность как педагогическая проблема и образовательный вызов: взгляд российских ученых	21
<i>Егоров А.В.</i> Правовые, социальные и психолого-педагогические факторы развития одарённой личности в современной образовательной среде Республики Беларусь	30
Блок 1. СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА И ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОСТИ	39
Блок 2. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ И ТАЛАНТЛИВЫМИ ЛЮДЬМИ	176
АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ	322

ПОДХОДЫ К ОДАРЕННОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ – РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США

Грауманн Ольга
Университет Хильдесхайме

Проблема одаренности уходит своими корнями глубоко в историю человечества. Конфуций, китайский философ, живший около 500 г. до н. э., придерживался мнения, что одаренных детей надо выявлять, с целью оказания помощи в их развитии, поскольку такие дети являются гарантами национального благосостояния (ср. Urban 1982, с. 17 и далее). Древние римляне и греки усматривали в развитии одаренного юношества всеобщий социальный интерес. В Средние века в особом таланте видели дар и милость Божию и, в связи с этим, вплоть до начала 20-го века в Европе об одаренности отдельного человека задумывались лишь тогда, когда он создавал действительно нечто гениальное и единственное в своем роде. "Высокоодаренными" признавали только так называемых "гениев", чей талант не был соразмерен человеческому: естествоиспытателей как Коперник или Эйнштейн, художников как Микеланджело, композиторов как Бах или Моцарт.

Только в конце 19-го и начале 20-го вв. с началом изучения интеллекта и разработкой тестов на его развитие стало возможным, измерять "одаренность". Новаторскими в плане изучения одаренности явились результаты долгосрочных исследований, проводимых, начиная с 1921 г. Л.М. Терманом и его коллегами в Калифорнии (США). До 1959 г. этой группой были проведены различные опросы, цель которых состояла в описании одаренных детей и выявление факторов, влияющих на развитие их способностей (Feldhusen, 1989, с.48 и далее). Критерием отбора в группу особо одаренных был, по мнению Термана, IQ 140 и выше.¹ Было установлено, что:

- людей с высоким и очень высоким IQ существует намного больше, чем ожидалось;
- способности детей с очень высоким IQ, как правило, не ограничены одним школьным предметом;
- одаренные дети опережают в развитии своих одноклассников на 1-3 года.

"Одаренность - это не заслуга, а обязанность", - пишет Штерн (1916, с. 111) и ратует за выявление и продвижение детей с высоким IQ из низших слоев населения. Уже в 1913 г. в США выдвигается требование нового демократического и социально обусловленного духа в воспитании, который гарантировал бы всем детям одинаковые возможности воспитания, а также право на развитие задатков. Тем самым открывался путь к высшему образованию для одаренных представителей всех слоев населения (Goetze, 1916, с.48 и далее). В начале 20-го века, тем не менее, в исследованиях еще не учитывалось влияние социальной среды на развитие одаренности. Еще не произошло осмысления того факта, что одаренность можно развить или, при неблагоприятных условиях, погубить. Только в течение последующих десятилетий понятие одаренности было переосмыслено в педагогике Западной Европы.

Вступление Германии в мировую экономику и конкурентная борьба после Первой мировой войны заставили впервые подвергнуть критике тот факт, что старшую школу посещают ученики, отнюдь не выказывающие требуемых способностей, в то время как народная школа (среднее звено всеобщего образования в Германии - прим. переводчика) таит не востребуемые таланты (Goetze, 1916, с.48 и далее). В 1913 г., например, из 40000 поступивших в гимназии только 9330 смогли сдать экзамены на аттестат зрелости (там же, с.55). Поэтому в 1916 г. в Берлине были открыты первые школы для одаренных детей. Способные к наукам мальчики (девочки в то время еще не до-

¹ Коэффициент интеллектуального развития (IQ) рассчитывается таким образом, что IQ, равный 100, маркирует средний уровень интеллектуального развития.

пускались в подобные учреждения) в течение 6 лет готовились к сдаче экзаменов в университет (Moede, Piorkowski, Wolff, 1919, с. 46). Отличались эти школы тем, что они были открыты для детей всех слоев населения. Места в свободных школах были не ограничены и, более того, в них выплачивались пособия.

В 1916 году Петер Петерсен по заказу Немецкого комитета по вопросам воспитания и обучения издает книгу под названием: "Продвижение одаренных". Наряду с интеллектуальной одаренностью здесь рассматриваются понятия ремесленнической и технической одаренности. Речь шла прежде всего о "продвижении собственных способностей ребенка, поскольку Германия нуждалась в способных людях в любом деле" (Petersen, 1916). Дискуссия об одаренности ведется в Германии в связи с дискуссией о единой школе, которая была открыта еще до Первой мировой войны, но не смогла утвердиться в системе немецкого образования, из-за чего, в частности, в последующем не было планомерной поддержки одаренных детей из всех социальных слоев. В то время в Германии детям из низших социальных слоев путь к высшему образованию был закрыт, поскольку родители не могли оплачивать образование, а дети должны были с молодых ног зарабатывать деньги. В Англии и Франции, напротив, в это время развивалась полноценная система воспитания, которая соблюдала принцип справедливости по отношению ко всем детям в рамках их интеллектуальных возможностей.

После Первой мировой войны в Германии существовало много педагогов и политиков от образования, которые выступали против открытости образования для «низов» и создания особых школ для одаренных детей. Их аргументами при этом были:

- слишком большой наплыв абитуриентов в университеты;
- завышение роли профессий, получаемых в университете;
- отчуждение от социального слоя своей семьи;
- увеличение и без того уже существующего образованного пролетариата.

В 1925 г. по предложению Эдуарда Шпрангера (1882-1963), известного немецкого педагога, был основан "Фонд высшего образования немецкого народа", из которого в 1933 году были исключены студенты евреи и марксисты. Во времена господства национал-социализма, ранжировавшего людей на расово-биологической основе, объективное исследование одаренных детей было невозможно. Лючито указывал на то, что "холодная война" и беспокойство о возможном отставании от прогрессивного развития в СССР немало способствовали тому, что в конце 50-х годов XX века в США в педагогике усиленными темпами начинает развиваться течение "gifted children" (одаренных детей): „*The international conflict between the ideologies of communism and western democracy has mobilized the public's interest in educating the gifted. (...) To survive in the struggle there is an urgent need for highly educated, intelligent leaders in science and politics. (...) there is considerable pressure to initiate changes in the educational treatment of the gifted*” (Lucito 1963, S. 179/180).

Подобные основания привели в начале 1960-х в Западной Европе к масштабному исследованию одаренности: возраставший интерес к одаренности объяснялся желанием идти в ногу с экономика США и СССР. Отсюда и требование к уравниванию шансов в образовательной системе. Необходимо было задействовать все резервы одаренных людей. Пришлось признать, что их можно найти и в низших социальных слоях. Внимание к образованию непривилегированных слоев населения разделила педагогов того времени на тех, кто лишь изъявлял заботу об образовании вышеназванных слоев и отказывал одаренным детям в праве дополнительного соответствующего обучения, и тех, кто ратовал за создание элитарных школ. В 1978 г. было основано зарегистрированное объединение "Немецкое общество содействия высокоодаренным детям". Это сделало возможным обмен опытом между странами в рамках существовавшей и проходившей каждые два года всемирной конференции "World Council for Gifted and Talented

Children (WCGTC)". Но лишь с 1990-х годов требование принять специфические меры по выявлению и развитию одаренных детей стало в общем не предвзвешенным.

В 1991 г. состоялся педагогический исследовательский семинар "Education of the gifted in Europe - theoretical and research issues". Разработанные в ходе семинара резолюции и рекомендации были направлены во все министерства образования европейских стран. С 2009 г. существует основное положение Совета министров культуры ландтагов Германии о признании инклюзивного права на справедливое содействие всем одаренным ученикам.

Решающим вопросом, который ставят перед собой ученые в области образования в настоящее время, является вопрос: "Какие дети являются особо одаренными? Как определить термин "одаренность", на каких критериях она основывается?" Вильям Штерн (1871-1938), известный немецкий психолог, основатель дифференциальной психологии и изобретатель первых коэффициентов интеллектуального развития, уже почти сто лет назад призывал к внедрению исследований и диагностики одаренности. Штерн, подчеркивал, что диагностика должна касаться не только проявляемой в школе успеваемости, но и тех качеств, значение которых в школе не оценивается. Он разграничивал разные виды одаренности: рецептивные и творческие, аудитивные и визуальные, связанные преимущественно с пониманием и преимущественно с фантазией, с анализом и синтезом (Stern, 1916, с.107).

Признанной всеми дефиниции одаренности сегодня не существует. Это и не удивительно, так как дефиниция зависит, с одной стороны, от того, кто ее дает (учебный-педагог, психолог, практик и т.д.), а с другой - от ожиданий общества в тот или иной период времени. В США при определении понятия одаренности принято ориентироваться преимущественно на коэффициенты интеллектуального развития. Американский исследователь Дж.П. Гилфорд, вывел критерий **креативности** и указал тем самым на значение множественных способностей высокоодаренных людей (ср. Urban, 1982, с. 25). В 1963 г. И.П. Торренс (E.P. Torrance) обнаружил, что люди творческие обладают, как правило высоким интеллектом, но немногие люди, обладающие высоким интеллектом, проявляют при этом творческие способности. При решении определенных заданий было установлено, что творческие люди структурируют задания исходя из собственных выводов, избегая стереотипных трактовок и заданных моделей, высказывая юмор и фантазию, но также и больше агрессивности и страсти для объективации (Beer, Erl, 1972, с. 34). Однако, не смотря на выводы, сделанные Гилфордом 50 лет назад. Определение понятия креативности до сих пор отсутствует. В последующем мы коснемся данного понятия лишь на периферии нашего исследования.

На наш взгляд, наиболее полно отражает сущность одаренности, дефиниция, принадлежащая американским исследователем Лючито: „*The gifted are those students whose potential intellectual powers are at such high ideational level in both productive and evaluative thinking that it can be reasonably assumed they could be the future problem solvers, innovators, and evaluators of the culture if adequate educational experiences are provided.*” (Lucito 1964, S. 184). Новаторской стала в Германии книга "Одаренность и учеба", изданная в 1968 г. Генрихом Ротом. В ней для образовательной комиссии Немецкого Совета по образованию дано заключение по аспектам "Одаренность, отбор и содействие одаренным детям". Речь шла о том, чтобы раскрывать "больше талантов в соответствии с требованиями квалифицированной профессиональной деятельности" в школе и вне ее (Roth, 1970, с.18). Согласно исследованию ЮНЕСКО, касавшегося успеваемости в математике, Германия в сравнении, например, с США, Францией, Швецией и Японией занимала предпоследнее место. Талантливые дети получали тогда поддержку лишь в области изучения филологии и языков. С учётом результатов исследований в США, нашел признание тот факт, что "необходимо было бы придавать больше

значения развитию мышления, нежели передаче знаний. Это было насущным требованием промышленной революции" и должно было рассматриваться как подготовка к жизни в стремительно меняющемся мире. В условиях демократии, развитой экономики и промышленности применение своим силам сможет найти только самостоятельно и критично мыслящий человек (Bergius, 1970, с. 229). Одаренность рассматривается только как сумма всех врожденных и приобретенных в ходе собственного опыта факторов, которые обуславливают готовность индивида к обучению и достижениям в определенной ситуации (Aebli, 1970, с.163), а также как фактор целого поля параметров, которые зависят от преподавания, учения и воспитания".(...) "Тот, кто хочет улучшить обучаемость и успеваемость в образовании, должен предпринять попытку повысить эффективность всех факторов воспитательного поля" (...) "Научный прогресс состоит не в том, чтобы исходить из предрасположенности как иррационально заданной величины, а в том, чтобы научиться видеть решающее влияние всех других факторов", - пишет Рот (1970, с.65, 66). Таким образом, исходным пунктом для всех высказываний об одаренности являются успеваемость школьников и ее рост.

Более чем столетняя история измерений интеллектуального развития показала, что все его факторы проявляют взаимозависимость и общее направление движения. В основу при этом положены открытые Кэроллом (Caroll) в 1993 г. восемь факторов интеллектуальности (Kwietniewski, 2013, с.52), исходя из двух форм интеллекта (там же, с. 57):

- подвижный интеллект: базовая когнитивная способность к общим умозаключениям, т.е. рассматривается независимая от культурной принадлежности и образовательного уровня способность к умозаключению без обращения к содержанию сообщения и фоновым знаниям;
- кристаллизованный интеллект: культурно-,содержательно- и образовательно обусловленные знания как результат взаимодействия с миром и итог образовательного пути.

См. Рис. 1. Восемь факторов интеллектуального развития - компоненты общего интеллектуального развития (по Caroll 1993, цит. по Kwietniewski, 2013, с.52).



Рис. 1. Восемь факторов интеллектуального развития - компоненты общего интеллектуального развития (по Caroll 1993, цит. по Kwietniewski, 2013, с.52).

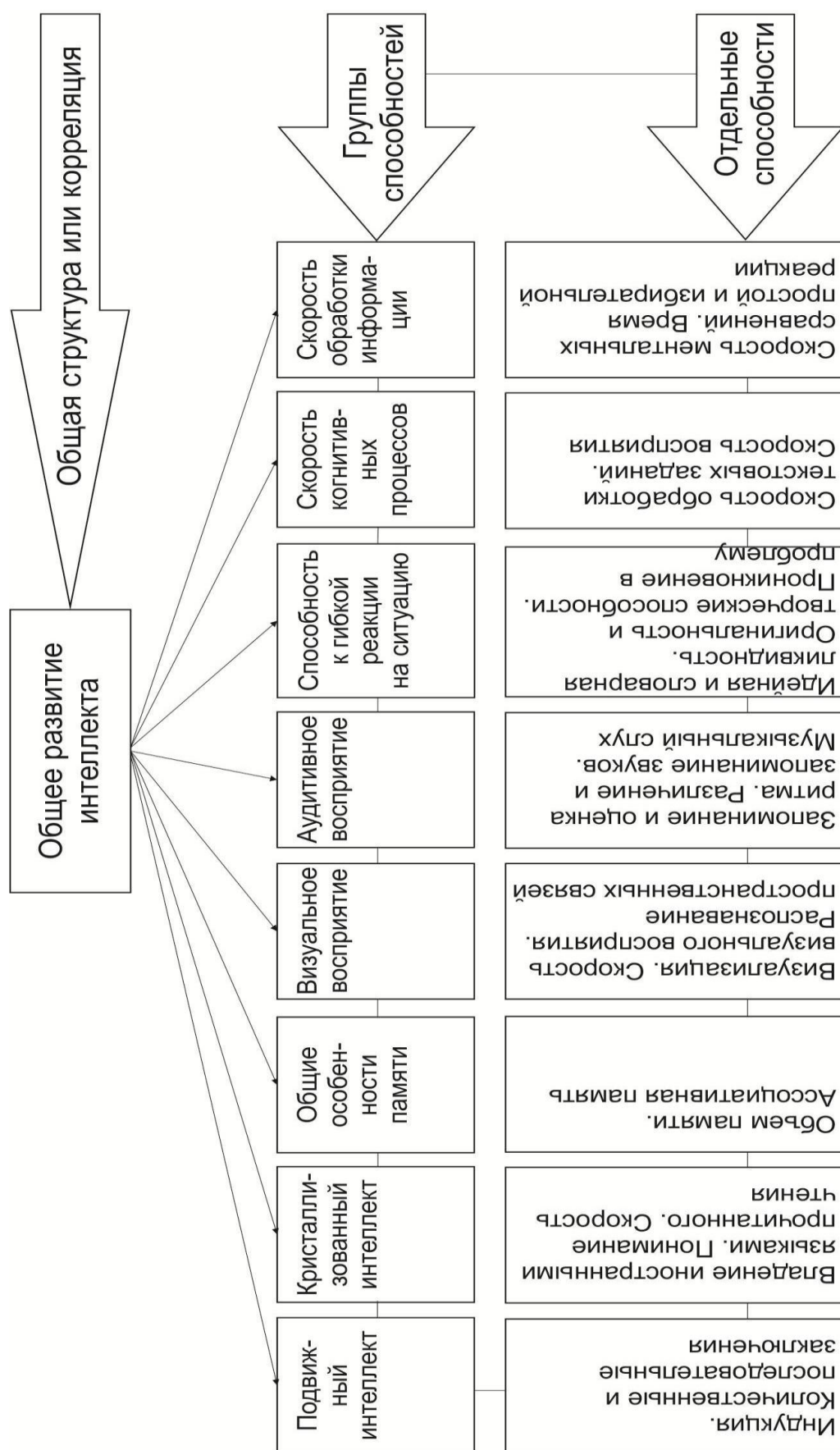


Рис. 2. Иерархическая структура общего развития интеллекта. Факторы, влияющие на развитие интеллекта и отдельных способностей (Caroll, 1993). Иллюстрация модифицирована по Holling, Preckel, Vock (2004).

"При рассмотрении конкретных индивидов необходимо учитывать тот факт, что одна и та же величина общего интеллектуального развития у разных людей всегда соответствует различной комбинации способностей и талантов" (Kwietniewski, 2013, с.53). Это означает, что хорошо разработанные тесты интеллектуального развития, учитывающие все его факторы, могут быть полностью оправданы в определенных ситуациях.

См. Рис. 2. Иерархическая структура общего интеллектуального развития (модифицированная по Holling, Preckel und Vock 2004; цит. по Kwietniewski, 2013, с.52).

На вопрос, поставленный в 1970-х гг., обусловлена ли одаренность врожденными задатками или зависит от окружения, можно ответить сегодня: одаренность состоит на 50% из генетически заложенных факторов, 25% приходится на счет влияния широкого окружения и 15% - на счет специфического окружения, 10% составляет погрешность. (Stumpf, 2012, с. 45,46). Относительное значение генетических факторов и факторов окружения подвержено изменениям на протяжении человеческой жизни. Роль генетического набора увеличивается, роль окружения, напротив, ослабевает.

В этой связи вызывает интерес дискуссия вокруг представлений об "эмоциональном развитии интеллектуальности (IQ)", которое популяризировал с 1995 г. Дэниэл Гоулмэн (Daniel Goleman). В предисловии к своей книге он пишет: "Книга "Эмоциональное развитие" обязана своим возникновением моему непосредственному опыту кризиса американской цивилизации на фоне увеличения преступности, случаев самоубийства, наркотической зависимости и других индикаторов эмоционального обнищания (симптомов эмоциональной недостаточности). Для излечения от этой общественной болезни мне представляется необходимым обратить больше внимания на эмоциональную и социальную компетенцию наших детей и нас самих, дабы энергетически укрепить силы и способности человеческого сердца" (Goleman, 1999, с.7). Автор указывает на ситуацию, которая становится все более настоятельной и опасной, а именно на падение нравов вплоть до разгула агрессивности - усиление этой тенденции наблюдается независимо от образовательного уровня и принадлежности к тому или иному социальному слою. Увеличивающаяся численность преступлений по расовому признаку - это только один фактор в ряду многих других. Неспособность справиться с собственными эмоциями приводит к все поглощающей ярости, отчаянию и одиночеству. Автор считает, что человек может развить свою эмоциональную сферу, но общество до сих пор не особенно заботилось о том, чтобы привить каждому ребенку основные понятия об управлении и агрессией, и средствами позитивного разрешения конфликта, а также привить эмпатию, контроль над деструктивными импульсами, т.е. основные принципы высокого эмоционального развития (Goleman 1995, с. 358). К сожалению, в Германии такой подход не был принят. По нашим сведениям, не существует и программ эмоционального развития. Правда, все большее распространение получают тренинги по управлению агрессией и эмоциями, начиная с детского сада.

Далее мы посчитали необходимым представить в данной статье краткую характеристику наиболее известных исследований в области содействия развития одаренности:

1) Долгосрочное исследование высокоодаренных детей, проводившееся университетом г. Марбург с 1987 по 2000 гг., является самым большим в мире исследованием по данной теме. Этот проект отличается очень точной методикой (планирование эксперимента, проведение эксперимента и статистическая обработка результатов). Основной целью исследования было сравнение развития высокоодаренных детей и отлично успевающих детей в аспекте некогнитивных параметров (школьная адаптация, личность, социальное поведение, мотивация, отношение к работе, интересы, управление собой и т.д.). Руководителем проекта являлся профессор психологии Марбургского университета Детлеф Рост (Rost, 1993, 2000) .

2) С 1997 по 2004 гг. университетами городов Хильдесхайма и Дрездена осуществлялось научное сопровождение интегративного эксперимента на базе школ. В центре внимания было развитие и апробация дидактических концепций, которые гарантировали бы оптимальное продвижение высокоодаренных детей в возрасте 6-10 лет в среде "нормально" одаренных одноклассников. При этом учитывалось и социальное поведение высокоодаренных детей, их интеллектуальные и социо-эмоциональные компетенции, а также индивидуальные наклонности и способности. (ср. Henze, Sandfuchs, Zumhasch, 2006)

3) Фонд "Международный центр изучения одаренности (ICBF)" был основан в университете г. Мюнстер в 1997 г. Учредителями являются университеты городов Мюнстер, Ниймеген (Нидерланды) и Оснабрюк. Главная задача работы фонда заключалась в изучении одаренности, т.е. исследовании условий развития особой одаренности, а также в проведении и проверке диагностического инструментария, консультативных подходов и концепций содействия особо одаренным детям, молодежи и взрослым. Наряду с исследованием в задачи фонда входило и непосредственное продвижение талантливых людей, а также их обучение и повышение квалификации. Фонд проводил диагностику, консультацию и повышение квалификации учителей, воспитателей и консультантов. Это учреждение создано для всемерной поддержки исследований одаренности и содействия одаренным людям. Особой задачей фонда является продвижение по пути образования и воспитания людей с ограниченными возможностями. (ср. Vock, M., Preckel, F., Holling, H. 2007).

Далее содержание статьи посвящено анализу результатов исследований по упомянутым выше направлениям.

Что касается проблемы выявления одаренных детей в школах, то мы хотим воспользоваться примером, к которому будем возвращаться в следующих разделах статьи: *Мартин и Анди посещают 7-й класс пользующейся хорошей репутацией гимназии большого города. Родители обоих мальчиков - преподаватели вуза. У обоих диагностирован уровень интеллектуального развития выше среднего. Несмотря на одинаковые базовые условия фрагмент урока химии (тема "Окисление") показывает разное поведение.*

Мартин	Анди
- поднимает руку и дает верный ответ, - внимательно слушает, - снова поднимает руку, но его не спрашивают, - поворачивается к тому, кого спросили, - поскольку ответ того не верный, снова поднимает руку, но его не спрашивают, - учитель показывает опыт, - вызывается помочь и выходит к доске, - отмеряет необходимое количество вещества, - делает запись в тетради, - быстро справляется с заданием и беседует со своим соседом.	- смотрит в окно, - рисует в тетради, - думает на отвлеченные темы, - на вопрос учителя пожимает плечами, - учитель вызывает его, на что он скучным тоном отвечает: "Я не знаю!", - производит впечатление человека, которому безразлично раздражение учителя, - снова скучающе смотрит в окно, - рисует в тетради.

Диагностика в сфере установления одаренности рассматривается сегодня в рамках педагогической диагностики в самом общем плане как рефлексия, включение в образовательный процесс и его сопровождение. С этим связана опасность: не замечать недостатки в угоду позитивизма. Тест на интеллект, как было изложено, - это лишь од-

на из многих возможностей диагностики, не применяемая, как правило, в школьной практике. Диагностическая компетенция учителя включает наблюдение как существенный диагностический источник, а также привлечение данных о родителях и домашнем окружении ученика как важного источника информации. Целью всего сказанного является "установление совместно с родителями и коллегами разнонаправленного, выражающего способности к развитию, и тем самым, перспективного образа ученика" (Esser, 2013, с. 47). Тем не менее, список особых талантов того или иного ученика, как и ниже представленный список, должен применяться только в качестве "проводника." Высокоодаренные дети и молодые люди:

- обладают хорошо развитым детальным мышлением;
- необычным для своего возраста словарным запасом;
- могут быстро усваивать факты;
- очень точно прослеживают фактическое взаимодействие причинно-следственных связей;
- находятся в поиске общего и различного;
- при решении сложных задач быстро осознают лежащие в основе явлений принципы;
- обладают способностью к чрезвычайно хорошему наблюдению;
- предпочитают книги, доступные для понимания в более старшем возрасте;
- полностью "растворяются" в определенных проблемах;
- пытаются решать задачи в полном объеме;
- предпочитают работать в одиночестве, чтобы иметь достаточно времени для обдумывания проблемы;
- много занимаются вопросами и выяснением несправедливости, готовы с ней бороться;
- склонны сами определять ход ситуации;
- испытывают эмпатию к другим;
- находят скучными рутинные задания.

Интерес представляет и соотношение поведенческих типов одаренных детей, так как оно показывает, что выше приведенный список отнюдь не является достаточным для их выявления. По Г.Беттсу (G. Betts, 1999, цит. по Kempter, 2008, с. 97) существуют дети:

- успешные, т.е. те, которые успешны, потому что научились играть в игру "школа";
- агрессивные, т.е. те, кто бунтует против системы, которая наводит на них скуку и приводит к фрустрации. Их талант остается в основном непризнанным;
- образующие фон. Это, как правило, девочки, скрывающие свои таланты в угоду социальному признанию;
- аутсайдеры, сдавшиеся и испытывающие только фрустрацию;
- автономны, чувствующие себя прекрасно, учась самостоятельно и сохраняя свою индивидуальность.

"Странно, что до сих пор подробной душевной диагностике подвергались только дети, доставляющие беспокойство обществу, а не дети, с которыми оно связывало свои надежды!" - заметил Штерн еще в 1916 г. (с.114). Это высказывание заставляет задуматься и сегодня. Высокоодаренные дети, которые вопреки ожиданиям отстают в успеваемости, могут стать по-настоящему проблемными детьми.² Сегодня надо исходить из того, что 50% всех высокоодаренных детей в школе таковыми не признаются. Школьные психологи не устают сообщать о случаях, когда за советом обращаются родители так называемых "проблемных детей", у которых впоследствии устанавливается высокая одаренность. (ср. Stapf/Stapf, 1991) Спектр девиаций таких детей охватывает набор от нарушения моторики и вызывающего поведения до отказа учиться. Наблюдаются, что ученики часто:

² Возможные причины указаны в разделе «Факторы риска».

-
- настроены против школы;
 - тревожны и невнимательны;
 - выказывают скуку и погружены в свои размышления;
 - очень словоохотливы, но письменные задания выполняют плохо;
 - нетерпеливы;
 - часто не популярны среди одноклассников;
 - умеют скрывать свои способности. (Stapf/Stapf, 1991, с.208 и далее)

Из высокоодаренных учеников, посещавших консультации, 50% отказываются ходить в школу или показывают плохую школьную успеваемость; у 20% школьников имеются проблемы социальной адаптации (ср. Feger/Prado, 1998, с. 106). Своевременное выявление высокой одаренности может вызвать изменения в поведении и установках как у самих учеников так и у учителей и стать поворотным пунктом в школьной карьере ребенка. Творчески одаренные дети, не признающиеся таковыми, подвержены опасности продолжать жизнь посредственности со своими непризнанными способностями.

Группа исследователей, организованная Хенце и Зандфуксом, проанализировала результаты проверки школьного эксперимента "Оказание интегративного содействия младшим школьникам". Весомым итогом они, среди прочего, считают ошибочное выявление высокой одаренности у детей, которые таковой не обладают (Henze/Sandfuchs, 1998, с.8). Исследования также показали, что нельзя полагаться только на суждения учителей, а особая одаренность, если это касается творческих способностей, нередко остается не признанной и не развивается (Wild, 1993, с. 256/257).

Напротив, необходимо принимать во внимание, что большинство школьников с высокой одаренностью не испытывают проблем в развитии. Марбургское долгосрочное исследование было посвящено изучению детей в возрасте 9 -15 лет. Красной нитью через все результаты исследований проходит вывод о том, что: "Высокоодаренные младшие школьники - это, прежде всего, дети, как и все другие, - с такими же предпочтениями, антипатиями, трудностями" (Rost, 2000, с.5). Часто высказываемые (в первую очередь озабоченными родителями) опасения относительно недостаточной требовательности к таким подросткам со стороны школы и неостребованности их высокого интеллектуального потенциала, не подтвердились. Проблемы, связанные со сложной эмоциональной организацией высокоодаренных детей (как это порой трактуется СМИ), не установлены. (Freund-Braier, 2000, с. 202-204). Высокоодаренные подростки обладают более дифференцированным подходом к собственным способам действия и контролю за ними, нежели подростки со средним интеллектуальным развитием (это проявляется уже в младших классах), что помогает им не испытывать проблем с повседневными школьными делами (Schütz, 2000, с. 331).

Вернемся к приведённому ранее примеру. *Мартин закончил гимназию без усилий с отличной успеваемостью, хотя, по его словам, он находил занятия в гимназии, и особенно математику, часто неинтересными. Он испытывал гораздо больший интерес к занятиям во внеучебное время. В вузе он успешно изучал мединформатику и пишет диссертацию по этой специальности. Он относится к большой группе высокоодаренных детей, которые в школе проявляли интерес во многих направлениях и нормально развивались, несмотря на то, что их одаренность в школе не получила целенаправленного содействия. Анди, которого можно назвать ребенком с проблемами в развитии, получил поддержку от школьного психолога. Многочисленные беседы с родителями и учителями привели к тому, что Анди почувствовал мотивацию к совместной работе на уроках. В вузе он изучал философию и собирается защищать диссертацию в этой сфере, хочет продолжить научную карьеру в университете.*

Оба школьника росли в семьях, заинтересованных и способствующих развитию своих детей. Можно предположить, что именно поэтому их образовательный путь сло-

жился таким образом. Но факторы риска исключать нельзя. Это и станет предметом рассмотрения в следующем разделе.

Далее в статье мы коснемся и этой проблемы. Исследование, проведенное марбургскими учеными, показало, что интеллектуальные способности в возрасте 14 лет дают очень хороший прогноз на предположительный уровень интеллекта вплоть до 18 лет (Hanses, 2009, с. 95). Начиная с 8 лет, для среднего и высокого регистра интеллекта отмечается крайняя степень стабильности, которая способна повышаться до взрослого состояния. Тем не менее, диагностированная в ходе марбургских исследований в 29% выборочных проб на выходе высокая одаренность младших школьников не нашла повторного подтверждения (Hanses, 2000, с. 150). Стабильно высокоодаренным остается, очевидно, только тот, кто постоянно тренирует свой интеллект, решая разнообразные задания повышающейся сложности. При этом интерес к математике имеет особое значение. Согласно этому исследованию тип школы однозначно влияет на развитие интеллекта. У школьников, которые продолжают учиться в основной школе, регистрируется падение IQ на 5 пунктов, у учеников реальной школы - на 3 пункта, а посещающие гимназию показывают повышение интеллекта на 7 пунктов (Hannes, 2000, с. 151). Эти результаты действительны для Германии, где распределение по типам школ происходит уже после 4-го класса.

Другой пример: *Мирко посещает на момент начала наблюдения 7-й класс основной школы. В пять лет он вместе с мамой и сестрой прибыл в Германию из зоны боевых действий в Югославии. Он пережил травматичные для детской психики события. Мать является безработной и получает социальное пособие, отец остался в Боснии. Мирко часто прогуливает школу, его успеваемость низка. Вне школы в беседе он проявляет быстрое понимание взаимосвязи вещей и может их адекватно описывать. На вопрос, почему он так плохо учится, хотя он довольно "умный мальчик", он отвечает: "Я не включаю свой интеллект!" Очень рано вне стен школы проявился его талант рисовальщика, где он подходил к делу с творчеством и большой фантазией. На небольшие карманные деньги он покупал себе карандаши и бумагу, но в школе его талант остался незамеченным. Только в городской художественной школе он получил поддержку своих способностей. Мирко хочет стать графиком, но знает, что не сможет пойти в старшие классы, если не улучшит успеваемость. Сам он говорит: "Я хочу поступить в графическую школу, но мои оценки очень плохие; они меня туда не возьмут из-за математики и английского, я могу справиться, но не хочу - слишком часто я все порчу."*

Важным фактором в этой связи является социоэкономическая ситуация семьи (Hanses, 2009, с. 152). Чем выше социальный статус родителей, тем более позитивное развитие наблюдается в результатах тестов интеллектуального развития детей. Это было установлено в США сначала Терманом (Terman) в 1925 г., а затем подтверждено Галлахером (Gallagher) в 1957 г.: «Более одаренные дети происходят из семей с социальным и экономическим уровнем выше среднего» (Lucito, 1963, с.195). Несмотря на все усилия по справедливому распределению образовательных шансов, положение вещей мало изменилось за последние 100 лет. Социальный статус является только различительным параметром, т.е. сам по себе он не оказывает воздействия на развитие интеллекта. Влиянием пользуются такие его качества как спектр побудительных мотивов, выработанных в семье; доступ к образовательным ресурсам; интеллектуальные ожидания родителей; финансовые ресурсы; профессиональный статус главы семьи; школьное образование матери; количество детей в семье (Hanses, 2009, с. 154). В мультикультурном обществе проблема состоит и в том, что таланты могут часто оставаться не признанными в силу недостаточного владения официальным языком страны пребывания.

Негативное влияние на развитие одаренности могут оказывать конфликты с окружением, а также социальные конфликты, провоцирующие расстройства личностного характера. Напряженные отношения внутри семьи, радикальные события (смерть одного

из родителей, катастрофа, война), развод родителей, жестокие методы воспитания со стороны родителей, слишком высокие или слишком низкие ожидания, психологическая запущенность, непоследовательные меры родительского воспитания, фрустрации могут привести к неуверенности и страху ребенка перед своими собственными способностями.

Жизнь в бедности также имеет непосредственное влияние на социализацию ребенка и подростка в школе, как то: дискриминация из-за района проживания, нехватка витаминов в питании, сниженные образовательные импульсы, социо-психологические проблемы, например, из-за чрезмерного потребления алкоголя родителями или из-за того, что родители слишком рано стали таковыми (ср. Graumann, 2001). Неравенство возможностей школьного образования проявляется отчетливо как раз в отношении детей, живущих в бедности. Одаренность таких детей либо остается совсем непризнанной, либо не находит поддержки и не развивается должным образом.

Причины названных проблем надо искать, в первую очередь, в том, что высокая одаренность не признается таковой, и детям не оказывается должной поддержки. Проблемы, возникающие здесь, сродни проблемам у детей с педагогическими нарушениями (см. рассуждения о детях, которые учатся ниже своих возможностей).

Что же случилось с Мирко дальше? *Мирко с трудом закончил основную школу. Исключительный творческий потенциал школьника не был отмечен и поддержан ни одним учителем. Школу дизайна он бросил, потому что слишком часто пропускал занятия. Еще в начальной школе он подружился с Мартином (см. пример 1). Но только после того, как Мирко совсем бросил школу, Мартину и его родителям (оба педагоги) удалось пробудить в Мирко честолюбие. После этого Мирко выказал желание учиться в вечерней гимназии (в Германии: для взрослых вторая возможность закончить школу, получить аттестат и поступить в вуз). Он получил поддержку от государства – стипендию на обучение (по федеральному закону о содействии образованию). Днем он работал фасовщиком. В вечерней гимназии его одноклассниками стали люди старше него с высокой мотивацией. Учителя этой школы нашли индивидуальный подход к его творческим способностям, так что ему удалось получить аттестат с отличными оценками. Сейчас он успешно продолжает обучение в университете по направлению подготовки «Медицина», не забывая при этом свой талант рисовальщика и изготавливая для презентаций рисунки органов и частей человеческого тела.*

Мирко – это пример ученика, интеллектуальный и творческий талант которого подвергался риску остаться не востребуемым в силу детской психологической травмы во время войны, в силу социального происхождения и в силу равнодушия педагогов в первой школе.

Значительную роль в выявлении и содействии развитию одаренности играют учителя. Решающим для ответов на вопросы, разовьет ребенок свои дарования, способности, интересы или нет; получит он должное содействие или его одаренность должна будет погибнуть, - может стать личность учителя, стиль его преподавания, его целевая установка, знание индивидуальных особенностей каждого отдельного ученика. Поэтому требование подготовки специальных учителей для работы с высокоодаренными учениками является весьма обоснованным. Опрос 21 эксперта в области содействия высокоодаренным детям выявил следующее: отбор и подготовка учителей в этой сфере расцениваются как нечто более важное, чем особая учебная программа.

В ходе исследования был составлен список качеств, отличающих хорошего учителя для высокоодаренных детей (ср. Addison, 1982, с. 198):

- обладает высоким интеллектом, гибкий, творческий, уверенный в себе, ироничный, справедливый, аккуратно и систематически работающий, полный фантазии и новых идей;
- обладает разносторонними интересами;
- готов инвестировать дополнительно время и усилия в процесс обучения и воспитания;

-
-
- готов предоставить альтернативные обучающие стратегии для достижения цели;
 - воспитывает самоуважение в учениках;
 - позитивно настроен по отношению к ученикам;
 - ориентирован скорее на процесс, нежели на результат;
 - любит учиться и имеет желание продолжать обучение.

При чтении этого перечня нельзя не заметить, что названные качества должны отличать любого учителя. Рост (Rost) очень точно заметил: «Никому, и тем более высокоодаренным детям, еще не помешала педагогическая концепция содействия одаренности, в фокусе которой царит экспериментальная атмосфера в классе, отличающаяся многообразием обучающих методик и дифференцированных учебных материалов, а также богатством глубокого и всеобъемлющего учебного материала, богатством идей, гибкостью хорошо образованного и заинтересованного учителя, кооперацией учителя и родителей на общую пользу» (Rost, 1993, с. 212).

Важным пунктом является дифференцированный подход к разным типам высокоодаренных детей. Это означает, что учитель должен иметь представление о методах обучения детей, так или иначе одаренных. Ряд исследований показал, что «при смене способа преподавания разные дети начинают лучше учиться и мыслить. Аналогичным образом при изменении методики оценки результатов эксперимента разные дети проявляются как «звездные» (Gallagher, 1982, с. 58). Исследование Генце/Зандфукса/Цумхаша (Henze/Sandfuchs/Zumhasch, 2006) показало, что предварительным условием интегративного содействия одаренным детям является предоставление учителю достаточной свободы действий с тем, чтобы управлять самостоятельно учебным процессом.

Исследовательская группа из Мюнстера для улучшения диагностических и развивающих компетенций педагогических кадров предлагает компетентностную модель, состоящую из трех ступеней (ср. Vock, Preckel, Holling, 2007, с. 155):

- базовая ступень А: теории одаренности, симптомы, принципы содействия и т.д.;
- компетентностная ступень В: результаты исследования одаренности и консультации родителей в аспектах психологического развития, теорий социализации и сравнения культурного уровня детей;
- компетентностная ступень С: основанное на теории тестов знание генетических и нейропсихологических аспектов одаренности и обучаемости; в отдельных случаях консультации; планирование и проведение подготовительных и посреднических мероприятий.

Присвоению соответствующей квалификации при внутренней дифференциации педагогических кадров было посвящено проверочное исследование, проведенное в США в 2002 г. (ср. Vock, Preckel, Holling, 2007, с. 156 и далее). Педагоги получали интенсивную переподготовку по обучающим методикам и изменению учебных целевых установок. В ходе реализации проекта 99% педагогов поменяли способы преподавания. В первый год переподготовки лишь 7% учителей позволяли одаренным ученикам следовать их специфическим интересам при изучении той или иной темы, после второго года переподготовки таких учителей стало 20%. В рамках переподготовки удалось снять существовавшие прежде барьеры, составить общее видение и развить у каждого участника тренинга установку на изменение условий обучения. Такие меры повышения квалификации необходимы, поскольку они идут на пользу не только одаренным детям, но и всем ученикам.

Краткосрочные семинары повышения квалификации по содействию высокоодаренным детям проводятся в Германии редко. Существует, однако, направление подготовки магистров «Содействие одаренным учащимся» в педагогическом институте северо-западной Швейцарии, а также признанное всеми странами ЕС направление подготовки Совета содействия одаренным людям - ЕСНА (European Council for High Ability). Педаго-

гам, получившим диплом ЕСНА, присваивается профессиональная квалификация «Специалист по вопросам образования одаренных детей». Учеба включает три семестра в рамках бакалавриата и подготовку в рамках магистратуры. Обучение по этой специальности проводится в Мюнстере (Германия) и Ниймегене (Нидерланды). Подобные этому дополнительные квалификации можно получить в Венгрии, Словакии и Великобритании.

Информационно-аналитический центр европейских образовательных систем (Eurydice) опубликовал в 2014 г. отчет «Модернизация высшего образования в Европе: доступность, получение и поддержание квалификации, возможности трудоустройства», в котором рассматривались соответствующие меры в рамках деятельности отдельно взятого вуза, а также содействие выпускникам вузов. Отчет обобщает данные из 36 стран Европы. В нём говорится: «Развитие качественных систем высшей школы для широких масс населения является приоритетом на национальном и европейском уровне. Все большее число европейских граждан, обладающих высокими знаниями, умениями и компетенциями, задействовано в создании основанных на современном знании экономики и общества, всемерно способствуя внедрению инноваций. Поэтому системы высшего образования в Европе должны быть организованы так, чтобы оперативно реагировать на все изменения в базирующейся на знании экономике» (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php).

Как развивать одаренность: раздельно или инклюзивно? Отвечая на вопрос мы выявили, что содействие высокоодаренным ученикам при классно-урочной организации занятий – дело трудное, но возможное. Многочисленные исследования, особенно часто проводившиеся в 1980-е гг., не выявили негативных эффектов для одаренных учеников и ограниченно одаренных учеников (ср.: Kulik/Kulik 1989; Slavin/ Karweit 1984; Еуге 1997). Интегративный подход научно обоснован и имеет определенные преимущества, поскольку особо одаренные дети повышают в общении с остальными учениками свою самооценку, а также обогащаются в социальном плане, что отражает реальную жизнь с ее связями различных социальных слоев.

Сначала обратимся к примеру: *Кристина посещает интегрированные занятия в третьем классе. Она очень общительна. Отец – преподаватель вуза, мать – школьная учительница. Еще до поступления в школу Кристина умела читать и решала уже во втором классе задачи на дроби. По всем предметам, кроме физкультуры, у нее превосходная успеваемость. Исходя из своих когнитивных способностей, учебный материал начальной школы является для нее уже недостаточным, но она никогда не скучает, так как всегда готова взять на себя ответственность за других детей в классе. В общении с детьми с синдромом Дауна она проявляет бесконечное терпение. Она лучше учителей понимает их речь и знает их потребности. Крестину отличают перфекционизм, самокритичность, чувство справедливости и честолубие. Необходимость всегда быть лучшей может обернуться в будущем проблемой. Она не выносит, когда учительница или одноклассники ошибаются, и сразу их поправляет. Даже если не может настоять на своем, она начинает «дуться» и отстраняется. В таких ситуациях только ребенок с синдромом Дауна может снова «выманить» ее из состояния обиды на весь мир.*

В силу своей успеваемости Кристина могла бы «перескочить» 1-2 класса. У нее много идей и знаний. Она уже далеко обогнала своих одноклассников. Но ее эмоциональное развитие требует дальнейшего пребывания в начальной школе и общения с ровесниками. То, что в классе есть дети с нарушениями развития, означает для Кристины только разрядку, потому что им она ничего не должна доказывать. С ними она может проживать свои эмоции. Когда она занимается с детьми с синдромом Дауна и помогает им, то это ни в коей мере не ошибочно понимаемый альтруизм: для нее это отдых от собственного честолубия и перфекционизма. Она входит в конфронтацию с несовершенством и учится принимать ошибки других, и понимать, что есть дети, которые никогда не станут «со-

вершенными» и, тем не менее, они достойны любви. Оглядываясь назад, она признает, что дети с отклонениями в развитии помогли ей принять себя такой, какая она есть, и что она научилась у них жить со своими ошибками.

Сегодня в ходе дискуссии об инклюзивном образовании отпадает вопрос об исключительных мерах поддержки высокоодаренным детям и повсеместной организации элитарных школ. В ЕС среди мер содействия одаренности превалирует **интегративная модель**. Включенность (инклюзия) означает не только интеграцию в школьные классы, но и меры наилучшего содействия каждому ученику с его индивидуальными способностями. Ученые и политики от образования пришли к единому мнению, что ученики с высокой одаренностью должны получать содействие внутри школы. Речь идет о пробуждении, стимулировании и развитии специфических интересов и талантов в особой педагогической форме, ставящей во главу угла индивидуальную траекторию обучения. Поэтому школе необходимы различные подходы содействия одаренности, которые, в частности, включают временные группы по уровню успеваемости. Например, временное ускорение обучения (акселерацию) за счет раннего зачисления в школу; форсирование классов; организацию профильных классов, начиная с 7-го, с углубленным изучением профильных предметов; формирование групп по способностям; организация спецкурсов, уровневых групп и многое другое. Галахер (Gallagher) еще в 1982 г. выдвинул требование резко дифференцированных учебных программ для высокоодаренных детей, которые различались бы по своим целям, содержанию и обучающим стратегиям (Gallagher 1982, с. 143 и далее).

Все результаты исследований дифференцирующих мер внутри регулярной школьной системы показывают, что высокоодаренные ученики только выигрывают в своем развитии от создания групп по способностям, но позитивные эффекты от внутренней дифференциации могли сказаться и на успеваемости. Фок, Прекель и Холлинг установили, что «только формирование целых классов и курсов из особо одаренных детей еще не несет развивающего эффекта», если предварительно не было предпринято изменений в учебных планах и программах в отношении учебного материала и обучающих методик. Формирование групп по способностям из одаренных учеников может привести лишь к ухудшению их индивидуальных планов в изучении тех или иных наук и способствовать ощущению изолированности от ровесников (Vock, Preckel, Holling 2007, с. 50). Часто используемый аргумент, что обладающие меньшими талантами теряют от того, что из одаренных детей формируют отдельные группы, не нашел подтверждения в исследованиях (Vock, Preckel, Holling 2007, с. 49). Эффект Матфея, по которому более успевающие ученики становятся еще сильнее, а плохо успевающие слабее, подтверждается в гетерогенных по успеваемости группах. «Поскольку для школьной успеваемости (...) характерен кумулятивный (...) прирост знаний, шансы «наверстать» для менее талантливых учеников в недифференцированных учебных группах будут всё меньше», пишет Хеллер (Heller 2008, с. 261). Чтобы избежать этого эффекта, необходимы достаточные дифференцирующие меры на занятии.

Результаты исследований в отношении акселерации демонстрируют следующие особенности: не существует научных выводов, которые говорили бы против раннего зачисления в школу, и тем не менее, во многом от мастерства педагога зависит, насколько успешно пройдет интеграция ребенка в среду классного коллектива (ср. Vock, Preckel, Holling 2007, S. 64). Форсирование программы одного школьного года может быть показано в случаях некоторых особо одаренных учеников, если к ребенку начинают применяться заниженные требования в силу того, что он уже освоил предлагаемую в этом классе программу. Перевод классом выше позитивно сказывается в этом случае на мотивации к учебе, чувстве самоуважения и способности адаптации к новой ситуации. Однако и здесь следует принимать решение в индивидуальном порядке.

И ребенок, и педагоги должны быть готовы к ситуации перевода. Только перевод классом выше может быть недостаточен, могут потребоваться дальнейшие меры поддержки одаренность. Утверждается, что сокращение времени учебы в гимназии влияет только положительно на одаренных учеников.

Такие развивающие программы как формирование групп по способностям (отдельные ученики занимаются несколько уроков или в течение целого дня в группе равных по успеваемости учеников), оказывают позитивное воздействие на интеллектуальное развитие (Vock, Preckel, Holling 2007, с. 93 и далее). При этом может возникнуть чувство «превосходства» - на что следует реагировать соответствующими социальными мерами. Подходящие мероприятия содействия одаренным предлагаются академиями для школьников и летними программами. Участие в названных академиях имеет позитивное воздействие на применение самоуправляемых коммуникативных обучающих стратегий, на объем углубляемых знаний и на оценку собственной способности к достижениям. Регистрируется и развивающий эффект на социальные компетенции школьников от включения их в кружки по интересам и спецкурсы. Тем самым могут быть оптимизированы и технологии работы. Разумеется, руководители курсов должны пройти соответствующую переподготовку. Полезным представляется в этой связи и участие в конкурсах. Большой процент участников конкурсов в дальнейшем успешно проявляют себя в профессиональной деятельности – независимо от того, стали они победителями или нет. Конкурсы способствуют также выявлению особой одаренности (Vock, Preckel, Holling 2007, с. 116). Конкурсы предоставляют хорошую возможность ученикам со сниженной мотивацией к учебе показать свои таланты. Эффективной оказывается и самостоятельная работа над проектами. В Нидерландах ученикам разрешено пропускать уроки, если они работают над своим проектом. Здесь также возникает шанс для учеников со сниженной мотивацией к учебе наверстать упущенное (Groensmit, 2008, с.111 и далее).

Принципиально придерживаться здесь той точки зрения, что – несмотря на все преимущества, предоставляемые формированием групп по успеваемости – было бы неверным полагать, что одаренные ученики в любом случае будут чувствовать себя лучше среди себе подобных. Результаты исследований доказывают, что любой вид акселерации или содействия может позитивно повлиять на самоощущение одаренных детей и на повышение их достижений, но только пока школьник и педагоги готовы к такого рода мерам. Полемичным представляется и результат исследования (Sparfeldt, Schilling, Rost 2009, с.492) по итогам сегрегирующего подхода к содействию одаренным, поскольку он скорее встретит отторжение со стороны школьников, родителей и учителей. Напротив, внутренняя дифференциация и насыщенный по материалу урок приветствуются всеми.

Заключение. На основе результатов научных исследований, можно сделать следующие выводы: особо одаренные дети и подростки – это, прежде всего, дети и подростки с их сильными и слабыми сторонами, интересами и предпочтениями. Их надо и рассматривать таковыми в школьной жизни. Неверно говорить о «проблеме высокой одаренности», так как одаренность становится проблемой, если индивидуальный талант и творческие способности в какой бы то ни было области не замечены педагогами и не получают с их стороны должного содействия. То, какой результат демонстрирует исследование, зависит всегда от того, какой вопрос в нем решается. Если содействие одаренным ученикам рассматривается только с точки зрения когнитивных достижений, то формирование групп по успеваемости может повышать достижения. Если же принимают во внимание социальное эмоциональное и творческое развитие, то действеннее могут оказаться интегрирующие меры.

Следует также отметить, что: нет обучающих методов или мер содействия одаренным, которые были бы действительно для всех, - существуют только верные методы, индивидуальные для каждого школьника. Такие меры как предоставление ученику

свободы идти своим путем и помощь в выборе верного пути, приведут в конечном итоге к самой важной цели: распознать и развить одаренность и творчество.

Literatur

1. Aebli, H. (1970): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart, 5. Aufl., S. 151-192
2. BasicBooks (Harper Collins), New York 1983
3. Beer, U.; Erl, W. (1972): Entfaltung der Kreativität. Tübingen
4. Bergius, R. (1970): Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart, 5. Aufl., S. 229-268
5. Betts, G. T.; Kercher, J.K. (1999): Autonomous Learner Model. Optimizing ability. Greely: ALPS Publishing.
6. Böhm, W. (2009): Gymnasialpädagogik – brauchen wir eine eigene Pädagogik für Begabte? In: S. Lin-Klitzing; D. Di Fuccia; G. Müller-Frerich (Hrsg.): Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer, psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52-63
7. Cropley, A. J. (1982): Kreativität und Erziehung. München und Basel
8. Esser, P. (2013): Diganostik im pädagogischen Kontext. In: Trautmann, T.; Manke, W. (Hrsg.): Begabung-Individuum – Gesellschaft. Beltz: Weinheim u. Basel; S. 40-48
9. Eyre, D. (1997): Able children in ordinary schools. London: David Fulton.
10. Feger, B.; Prado, T.M. (1998): Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt
11. Feldhusen, J. (1989): Entstehung und Entwicklung der Begabtenförderung in den USA. In: H.-G. Mehhorn; K.K. Urban (Hrsg.): Hochbegabtenförderung international. Köln und Wien, S. 48-59
12. Freund-Braier, I. (2000): Persönlichkeitsmerkmale. In: Rost, D.H.(Hg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster, S. 161-210
13. Gallagher, J.J. (1982): Gesellschaft, Erziehungssystem und differentielle Curricula für Hochbegabte. In: K. Urban (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte. Heidelberg 1982, S. 135-154
14. Gardner, H (1998): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenz. Stuttgart, 2. Aufl.
15. Gardner, H. (1983): Frames of Mind: the theory of multiple intelligences.
16. Goleman, D. (1995): Emotionale Intelligenz. München
17. Götze, C. (1916): Volksschule und Begabung. In: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig, Berlin, S. 48-59
18. Graumann, O. (2001): Auswirkungen von Armut im Kontext von Schule. In: O. Graumann/ S. Mrochen (Hrsg.): Schule in Not. Eine Institution sucht Verbündete. Bad Heilbrunn, S. 69-87
19. Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn
20. Graumann, O. (
21. Groensmit, M. (2008): Das Erweiterungsprojekt am Stedelijk Gymnasium Nijmegen. In: Ch. Fischer; F. J. Mönks; U. Westphal (Hrsg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. Berlin: LIT Verlag, S. 111-118
22. Hanses, P (2000): Stabilität von Hochbegabung. In: Rost, D.H.(Hg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster, S. 93-159
23. Hanses, P. (2009): Stabilität von Hochbegabung. In: D. H. Rost (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann, 2009 (2., erweiterte Auflage), S. 93-160
24. Heller, J.A. (2008): Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Berlin
25. Heller, K.A. (2009): Lernzuwachs als kumulatives Prinzip und einige Implikationen für die schulische Begabtenförderung. In: S. Lin-Klitzing; D. Di Fuccia; G. Müller-Frerich (Hrsg.): Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer, psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-115
26. Heller, K.A.; Reimann R; Senfter, A. (2005): Hochbegabung im Grundschulalter: Erkennen und Fördern. Münster: Lit-Verlag
27. Henze, G.; Sandfuchs, U. u.a. (1998): Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Schulversuchs zur integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen an der Grundschule Beuthener Straße in Hannover. Universität Hildesheim.
28. Henze, G; Sandfuch, U.; Zumhasch, C. (2006): Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

-
-
29. Hütter, G. (2009): Neurobiologische Argumente für eine verbesserte Nutzung von Erfahrungen im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen. In: S. Lin-Klitzing; D. Di Fuccia; G. Müller-Frerich (Hrsg.): *Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer, psychologischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinhardt, S. 34-51
 30. Kempster, U. (2008): Das Autonome Lerner Modell in der Sekundarstufe. In: Ch. Fischer; F. J. Mönks; U. Westphal (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte*. Berlin: LIT Verlag, S. 93-102
 31. Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. (1989). Effects of ability grouping on students achievement. *Equity and Excellence*, 23, 1-2.
 32. Kwietniewski, J. (2013): Intelligenzdiagnostik in der Begabtenförderung. In: Trautmann, T.; Manke, W. (Hrsg.): *Begabung- Individuum – Gesellschaft*. Beltz: Weinheim u. Basel; S. 49-64
 33. Lucito, L.J. (1964): Gifted Children. In: L. M. Dunn (Hrsg.): *Exceptional children in the schools*. New York: Hilt, Rinehart and Winston, S. 179-238
 34. Moede, W.; Piorkowski, C.; Wolff, G. (1919): *Die Berliner Begabtschule, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülersauswahl*. Langensalza 1919, 3. Aufl.
 35. Mönks, F. J. (2008): Begabungs- und Begabtenförderung in europäischen Ländern. In: Ch. Fischer; F. J. Mönks; U. Westphal (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte*. Berlin: LIT Verlag, S. 53-61
 36. Mönks, F.J. (2001): Begabungsforschung und Begabtenförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 1/2001, 7-15
 37. Petersen, P. (Hrsg.) (1916): *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen*. Leipzig, Berlin
 38. Preuß, B. (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS
 39. Rohrmann, S.; Rohrmann, T. (2010): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung*. München: Ernst Reinhardt Verlag
 40. Rost, D. (2009): *Intelligenz: Fakten und Mythen*. Weinheim/Basel: Beltz
 41. Rost, D. H. (Hrsg.) (2000): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster u.a.
 42. Rost, D.H. (Hrsg.) (1993): *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen
 43. Rost, D.H. (Hrsg.) (2009): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann, (2., erweiterte Auflage)
 44. Roth, H. (1970): Einleitung und Überblick. In: H. Roth (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart, 5. Aufl., S.17-68
 45. Roth, H.(Hrsg.) (1968): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart
 46. Schütz, C. (2000): Leistungsbezogene Kognitionen. In: Rost, D.H.(Hrsg.): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster, S. 303-338
 47. Slavin, R. E. & Karweit, N. L. (1984). Mastery learning and student teams: A factorial experiment in urban general mathematics classes. *American Educational Research Journal*, 21, 725-736.
 48. Sparfeldt, J.R.; Schilling, S.R.; Rost, D. H. (2009): Fördermaßnahmen. In: D. H. Rost (Hrsg.): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann, 2009 (2., erweiterte Auflage), S. 481-495
 49. Stapf, A.; Stapf, K.H. (1991): Hochbegabte Kinder in Schule und Unterricht. Warum Lehrer viel über hochbegabte Kinder wissen sollten. In: Bäuerle, S. (Hrsg.): *Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung*. Stuttgart, S. 199-214
 50. Stern, W. (1916): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, P. (Hrsg.): *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen*. Leipzig, Berlin, S. 105- 120
 51. Stumpf, E. (2012): *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: Kohlhammer
 52. Terman, L.M. et al. (1925-1959): *Genetic studies of genius*. Stanford, Calif., 5 vols.
 53. Torrance, P.E. (1982): Hochbegabte Kinder identifizieren. In: Urban, K. K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg, S. 56- 63
 54. Urban, K. K. (Hrsg.) (1982): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg
 55. Urban, K. K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg 1982
 56. Vock, M.; Preckel, F.; Holling, H. (2007): *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe
 57. Wild, K.-P. (1993): Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen, S. 236-261
-
-

ОДАРЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЫЗОВ: ВЗГЛЯД РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ

Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ширин А.Г.

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Российская Федерация*

В настоящее время проблема детской одаренности приобретает особую актуальность. Выявление одаренных детей, дифференциация типов одаренности и форм её проявления создает основу для создания государственных программ поддержки одаренных, талантливых детей и молодежи. Создание максимальных условий для воспитания и обучения одаренных детей способствует формированию национальной элиты в различных странах, которая обеспечивает им достижения в науке, искусстве и конкурентоспособность национальной экономики. Значимость этой важнейшей стратегической национальной задачи побуждает более пристально рассмотреть как теоретические исследования детской одаренности (понятия, виды, формы проявления и т.д.), так и прикладные аспекты (организационные формы работы с одаренными детьми).

Цель статьи: раскрыть концептуальные основы детской одаренности как психолого-педагогического феномена и определить основные способы и формы работы с одаренными детьми. Цель конкретизируется в следующих задачах: раскрыть исторические этапы развития психолого-педагогических исследований в области одаренности; рассмотреть понятие «одаренность» и её классификации по различным критериям; представить данные социологического исследования одаренных детей, проведенного в рамках проекта ТЕМПУС в России, Украине, Республике Беларусь в 2014г.; осветить наиболее дискуссионные вопросы, связанные с поддержкой детской одаренности.

Материал и методы. Источниками исследования явились работы отечественных ученых по педагогике и психологии одаренности, материалы социологического исследования, положения диссертационных исследований, а также высказывания знаменитых людей из различных стран, касающихся проблемы одаренности.

С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы системный, структурный, факторный методы. При проведении социологического исследования использовались методы интервьюирования, беседы, создания фокус-групп. Для выделения этапов развития психолого-педагогических исследований в области детской одаренности использовался метод историко-педагогического анализа.

Результаты и их обсуждение. В статье выделены основные этапы развития психолого-педагогических исследований проблем одаренности, раскрыто понятие «одаренность», выделены её признаки, типы и формы проявления, а также обозначены основные подходы к работе с одаренными детьми.

Термин «одаренность» в сознании русскоязычного человека ассоциируется со словом «дар». Вспомним историю о знаменитых дарах, которые мудрецы принесли новорожденному Христу. Эти дары, как известно, имели символический характер. Золото было преподнесено ему, как Царю царей и означало власть над умами и душами людей. Ладан – это ответственность за судьбы людей и за собственную судьбу, умение распорядиться Божьим даром. Смирна (бальзам) – это служение людям, а не собственной гордыне. Принимая такие дары, человек должен выработать свою жизненную стратегию, осмыслить свою высокую миссию одаренного и одаренного человека. В какой степени дар, полученный человеком от природы или Бога, может быть реализован в течение продолжительного жизненного пути? Как не потерять, а наоборот преумножить этот дар? Согласно американскому психологу Л.Терману, «правильно воспитанные

вундеркинды» становятся «взрослыми высшего порядка» и в целом являются успешными в реальной жизни [3]. Следовательно, сохранение детской одарённости является педагогической проблемой и, по сути, становится образовательным вызовом.

Обращение со своим талантом, полученными от природы дарами, является не только педагогической, но и нравственной проблемой. Талант может быть использован как во благо людей, обогатить окружающую среду новыми идеями, смелыми замыслами, нестандартным решением жизненных и профессиональных проблем, так и быть обращенным против человечества и человечности. История знает немало примеров злых гениев, диктаторов, которые использовали свои незаурядные коммуникативные, суггестивные способности для манипулирования массовым сознанием, разжигания расовой и религиозной ненависти, развязывания войн. Одарённая личность часто стоит перед нравственным выбором [5]. В качестве примера можно привести раздумья изобретателя атомной бомбы, сброшенной на Хирасиму и Нагасаки. Так, «отец» атомной бомбы из Германии Р.Оппергеймер, продумывая последствия чудовищного взрыва, размышлял о себе: «я стал смертью и разрушителем целых миров».

История развития исследований, теории и практики обучения одарённых детей в России прошла ряд этапов, соответствовавших социальному заказу и состоянию психолого-педагогических наук. В 20-30 гг. прошлого столетия предметом анализа стали когнитивные методики диагностики и методики изучения интеллектуального развития детей. В советской педагогике 20-х годов активно обсуждалась целесообразность создания специальных школ для высокоодарённых детей, при этом исключались любые признаки социальной элитарности (Л.С. Выготский, А.П. Модестов, В.М. Экземплярский и др.). В это время повсеместное развитие приобретают рабфаки, целью которых была подготовка малограмотных абитуриентов к обучению в высших учебных заведениях страны. Необходимость в появлении таких учреждений была связана с тем, что большая часть населения в тот период была неграмотна, а молодому государству (СССР) требовались компетентные кадры в разных отраслях. Таким образом, советское государство открывало доступ к высшему образованию представителям низших социальных слоев, в то же время дети из семей «старой» интеллигенции при приеме в вузы подвергались дискриминации, потому что формирование студенческого контингента проходило по классовому принципу.

Проблема одарённости в советских исследованиях 50-60 гг. XX века разрабатывалась как психология способностей, что нашло свое отражение в работах Б.М. Теплова. В 60-80-е годы обозначилась тенденция к воссозданию элитного общего образования на основе особого культа советской науки. В 1963 году Постановлением Совета Министров СССР были созданы специализированные школы-интернаты физико-математического и химико-биологического профиля с целью воспитания научной элиты страны. Первые школы-интернаты были организованы при Московском, Новосибирском, Ленинградском и Киевском государственных университетах. Дальнейшее развитие проблемы одарённости осуществлялось в большей степени в психолого-педагогических исследованиях творчества и творческого мышления, а также в разработке систем проблемного обучения (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес и др.). Представитель этого направления А.М. Матюшкин считал основой развития одарённости творческий потенциал, заложенный в каждом ребенке и развивающийся по мере его взросления. Но действительно ли каждый ребенок может стать одарённым – этот вопрос дискутируется по сегодняшний день. В этом плане существуют два базовых подхода к работе с детьми и подростками. Первый подход – одарённость редкое и нестандартное явление. Педагогическая стратегия – выявление одарённых детей и целенаправленная работа по развитию таланта и одарённости. Второй подход – все дети

потенциально талантливой и одаренной. Педагогическая стратегия – создание условий для проявления потенциала детей, развития их способностей.

В конце XX начале XXI века прошлого столетия отмечается значительный рост интереса политиков, общественных деятелей и учёных к проблеме детской одарённости. В 2002 году была принята Федеральная целевая программа «Одарённые дети» в рамках Президентской Программы «Дети России». По заказу Министерства образования Российской Федерации в рамках этой целевой программы была создана авторским коллективом российских психологов под руководством профессора Б.Г.Богоявленской «Рабочая концепция одарённости», обобщающая современное состояние знаний в области одарённости. Авторы данной концепции рассматривают в качестве триединой задачи выявление, развитие и обучение одарённых детей [6].

В научной литературе существует множество научных определений одарённости. Они отличаются своими смысловыми аспектами. В исследованиях российских ученых в определении понятия «одарённость» фигурируют две категории: деятельность как вид человеческой активности, в которой формируется и проявляется индивидуальное дарование, и способность как совокупность личностных свойств, соответствующих требованиям деятельности. Как отмечает Б.Г. Богоявленская, одаренность – это системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [6]. Указанные теоретические положения определяют суть понятия «одарённый ребёнок». Очень успешный в учёбе ребёнок, способный и хорошо обучаемый, не всегда является ребёнком одарённым. Одарённый ребёнок приносит новизну, новаторство, оригинальность в деятельность или обладает потенциалом для этого. В этом контексте пересекаются две категории, обсуждаемые на Конгрессе МАГО в Витебске, - «одарённость» и «креативность».

Существуют различные классификации одарённости. Большинство исследователей выделяют лидерскую (социальную) одарённость, математическую одарённость, академическую и интеллектуальную одарённость, спортивную, творческую одарённость, художественную одарённость (В.С.Юркевич, Н.С.Лейтес и др.) [7]. Д.Б. Богоявленская определяет виды одарённости по 5 основным видам деятельности с учетом детского возраста. Каждому виду деятельности соответствуют определенные виды одарённости. Так, в практической деятельности проявляется одарённость индивидов в ремёслах, спортивная и организационная одарённость; в познавательной деятельности – интеллектуальная и техническая; в художественно-эстетической - хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, музыкальная и изобразительная; в коммуникативной – лидерская и способность к конструктивному общению; в духовно-ценностной – способность к созиданию новых духовных ценностей и служению людям [5].

По критерию «степень сформированности одарённости» различают актуальную и потенциальную одарённость. Об актуальной одарённости говорят в том случае, если ребёнок способен выполнять различные виды деятельности на более высоком уровне по сравнению со сверстниками или социальными нормами. Потенциальная одарённость предполагает лишь наличие предпосылок определённых психических возможностей для высоких достижений в том или ином виде деятельности.

По критерию «форма проявления одарённости» различают явную и скрытую одарённость. Если достижения ребенка очевидны и его способности проявляются даже в неблагоприятных условиях жизни, речь идет о явной одарённости. Когда одарённость проявляется в латентной форме и не замечается окружающими, мы говорим о скрытой одарённости. Выявление скрытой одарённости – важная педагогическая задача. При педагогической поддержке так называемые неперспективные дети (underachiever) могут добиваться значительных успехов в будущем. По некоторым данным в яркой, явно вы-

раженной форме, одаренность встречается в 1-3% случаев, в преходящей форме (возрастная) – в большинстве случаев, в скрытой, непроявленной форме – 20-25% [3].

По критерию «широта проявлений одарённости в различных видах деятельности» различают глобальную одарённость, основанную на высоком уровне развития общих способностей, и одарённость в отдельных видах деятельности, основанную на высоком уровне развития специальных способностей. Современные экспериментальные исследования показывают, что так называемая глобальная одарённость встречается в исключительно редких случаях. Как правило, выдающиеся способности проявляются в отдельных видах деятельности (Ю.Д.Бабаева, А.Е.Войскунский). Исследователи отмечают неправомерность распространенного представления о том, что интеллектуальная мощь одарённых детей позволяет им с легкостью добиваться успехов по всем школьным предметам [1]. Если, например, учитель иностранного языка считает, что ученик, проявивший яркие способности в математике, неуспешен в изучении английского языка только из-за лени, то такой учитель ошибается.

Представителей педагогической теории и практики всегда волновал вопрос о способах диагностики детской одарённости и отдельных её видов. Следует отметить, что диагностика одарённости должна служить не целям отбора, а средством выявления одарённых детей для обеспечения им благоприятных условий, позволяющих совершенствовать присущие им виды одарённости. Сегодня феномен одарённости требует новых методов диагностики. Психометрические методики (тесты интеллекта, креативности, выявления лидерских качеств и др.) не являются единственными критериями для идентификации одарённости. По мнению создателей «Рабочей концепции одарённости» такие методики не валидны по отношению к особенностям поведения и качественного своеобразия психических ресурсов одарённого ребёнка [6]. Выявление одарённости детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Наиболее адекватной формой идентификации признаков одарённости того или иного конкретного ребёнка является психолого-педагогический мониторинг. Данный мониторинг предполагает длительность процесса идентификации; анализ поведения ребёнка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере способствуют его склонностям и интересам; экспертную оценку продуктов деятельности детей (рисунков, стихотворений, способов решения задач и др.) с привлечением экспертов-специалистов соответствующей предметной области (математиков, филологов, шахматистов и т.д.). Для сравнения можно сказать, что приглашение экспертов в зарубежных школах является достаточно редким явлением. В Германии, например, экспертиза продуктов деятельности детей проводится по инициативе родителей.

Об одарённости ребёнка можно судить по двум аспектам его поведения: инструментальному и мотивационному, т.е. в единстве таких категорий, как «хочу» и «могу». Инструментальный аспект поведения одарённого ребёнка отражает способы его деятельности, а мотивационный – отношение ребёнка к своей деятельности. Говоря об инструментальном аспекте, следует упомянуть познавательную самостоятельность (надситуативную активность ребёнка), его стремление к постоянному углублению в проблему без внешних стимулов. Для одарённого ребенка решение задачи – это не завершение работы, а начало будущей новой работы, не угасание в ответе, а возгорание в новом вопросе [6]. А.Эйнштейну приписывают метафорическое описание способа выполнения интеллектуальной деятельности, присущее одарённым: «если люди ищут иголку в стоге сена, то большинство из них останавливаются, как только её найдут, но я продолжаю поиски, обнаруживаю вторую, третью и, возможно, если мне повезет, четвертую и пятую иголку». Для одарённого ребенка характерны индивидуальный стиль деятельности, выражающийся в склонности всё делать по-своему, независимость суждений и действий, приоритет содержания деятельности.

Мотивационный аспект проявляется в повышенной познавательной потребности, в любознательности, готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности. Следует отметить, что любопытство (жажда новизны, потребность в умственных впечатлениях и т.д.) характерно для каждого ребёнка, но далеко не всем детям свойственна любознательность. Как отмечал Декарт, «любопытный отыскивает редкости только затем, чтобы им удивляться, а любознательный затем, чтобы узнать и перестать удивляться».

В рамках проекта ТЕМПУС IV-VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» было проведено социологическое исследование одарённых детей. Данное исследование проводили 10 университетов России, Украины и Республики Беларусь. В опросе приняли участие 2865 учащихся, 1105 родителей, 775 педагогов.

Проведённый опрос подтвердил результаты выполненных ранее исследований. Для одарённых детей характерна автономность самообучения, поэтому излишнее вмешательство учителей может оказать негативное влияние на обучение одарённых учащихся, затормозить развитие процессов саморегуляции, привести к потере самостоятельности и мотивации к освоению нового [6]. Согласно данным опроса, только 44% опрошенных одарённых школьников испытывают потребность в обращении к учителю с очень сложными вопросами, 8% пробовали это делать, но не получили ответ.

Из научной литературы известно, что среди одарённых детей часто встречаются интроверты. Такие дети живут в собственном мире, где им не бывает одиноко и скучно, их внутренний мир не пересекается с миром реалий. Одарённые дети часто выпадают из общей картины. Их деятельность сложно регламентировать, с ними непросто наладить контакт [5]. По данным упомянутого ранее исследования, 74% опрошенных школьников утверждают, что часто или иногда они не находят понимания со стороны окружающих. 73% при этом сталкиваются с ситуациями, когда всё окружающее становится им не интересным. 66% полностью или частично потеряли интерес к общению со сверстниками, несмотря на то, что большинство сверстников (65%) в основном позитивно относятся к их оригинальным идеям, а критикуют эти идеи только 15%.

Способы познания мира у одарённых детей парадоксальны, не совпадают с учебной логикой и зачастую связаны с инсайтом, озарением. Для одарённых детей подобные озарения являются привычным явлением, которое органично вписывается в их систему постижения мира. Яркое воображение маленьких талантов погружает их в богатую и разнообразную фантастическую жизнь, в мир реально не существующих друзей. Еще долгие годы они сохраняют любовь к игре, изобретательность и креативность. Хорошо известно, что для одарённых детей характерно опережающее развитие познания, которое связано с повышенной концентрацией внимания, креативностью, хорошей памятью, развитым абстрактным мышлением. Вместе с тем, следует заметить, что наличие незаурядных природных данных не гарантирует юным талантам комфортного проживания и продуктивного взаимодействия с окружающим их миром. Одарённый ребенок сталкивается с целым рядом проблем. У некоторых детей наблюдается скрытое или явное отторжение от школы, связанное с отсутствием у них интереса к скучным и однообразным учебным программам и методам преподавания. По словам родителей, участвовавших в социологическом опросе, упомянутом выше, 65% их детей говорили им о том, что на уроках им не интересно («часто» - 10%, «иногда» - 55%). Одарённые дети не вписываются в стандартные рамки. Они не склонны к конформизму и испытывают поэтому адаптационные трудности. У одарённых детей часто наблюдается несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием, что является причиной многих коммуникативных трудностей и развития коммуникативных качеств, которые не нравятся окружающим и часто приводят к конфликтам. К таким ка-

чествам можно отнести: независимость суждений (отрицание авторитетов, мнения большинства), познавательный эгоцентризм (неспособность понять неспособных), перфекционизм (стремление к совершенству), лидерство, соревновательность (стремление к конкурентным формам взаимодействия со сверстниками), максимализм в оценке людей и событий, повышенные требования к себе и окружающим, неприятие любой несправедливости, преувеличенные страхи (страх перед неудачей, реальными и воображаемыми опасностями).

Подробно охарактеризовав признаки и проблемы одарённых детей, мы подошли к главным проблемным вопросам, решить которые призваны современная наука и практика.

Первый вопрос заключается в том, какой должна быть основная педагогическая стратегия работы с одарёнными детьми. Следует отдать предпочтение стратегии «выравнивания талантов» и их адаптации к существующей привычной школьной среде или стоит выбрать индивидуальную стратегию развития нестандартных учеников и поиска особых способов взаимодействия с ними? Учитель, для которого одарённый школьник является фактором стресса и фрустрации, предпочтёт первую стратегию. Именно благодаря «усилиям» таких педагогов в истории хорошо известны имена великих людей, ставших в своё время школьными неудачниками. Из-за полной «бездарности» из школы был исключен Т.Эдисон, хронически предпоследним учеником в классе был У.Черчилль, в 14 лет по неспособности покинул школу Ю.Либих, в будущем выдающийся ученый, основатель органической химии. В списках неуспевающих школьников были имена А.Швейцера и А.Эйнштейна.

Учителю первого типа более по душе комформный ученик, который не задаёт лишних вопросов, отличается послушанием, легко приспосабливается к требованиям педагога. Но даже в старой Австрийской армии существовал орден Марии Терезии для награждения тех офицеров, которые отличались самостоятельностью мышления, воинской смекалкой и добивались успеха вопреки ошибочным приказам командиров [8]. В Австрии до сих пор существует выражение «заслужить орден Марии Терезии», что означает действовать самостоятельно, инициативно, компетентно. Как отмечают многие авторы, нельзя создавать общество из одних только комформных людей, ибо такое общество остановится в своем развитии и неизбежно погибнет. Если творческое мышление одарённых детей не будет поощряться ни учителями, ни одноклассниками, ни родителями, ни обществом в целом, то способности творчески одарённых детей будут либо ими скрываться, либо постепенно угаснут [8].

Другой тип учителя – это педагог, который рассматривает одарённого ребенка как ресурс собственного профессионального развития, как некий педагогический вызов, на который он должен найти достойный ответ. По мнению Э.Г.Хаббарда, существует нечто более редкостное, более тонкое, более незаурядное, чем одарённость. Это способность признавать одарённость других. Согласно данным социологического исследования, проведенного в рамках названного выше проекта ТЕМПУС, как положительный можно отметить тот факт, что 77% опрошенных учителей часто отвечают учащимся на сложные вопросы, выходящие за пределы учебной программы, хотя только 21% из них имеют возможность обсуждать с детьми сложные и необычные темы на уроках. В последние годы в отечественной педагогике стали популярны такие направления, как инклюзивная педагогика и педагогика одарённых детей. Именно в таком сочетании они часто соседствуют в программных документах по развитию систем отечественного образования разного уровня. В этих двух направлениях есть нечто общее: педагогическая работа с одарёнными детьми, так же как и с детьми с особыми потребностями, требует специальных подходов и методов, особой подготовки педагогов [5].

Следующий проблемный вопрос: что является предпочтительнее - раздельное обучение одарённых детей или их инклюзия в рамках общеобразовательной школы? Однозначного ответа на этот вопрос нет. С одной стороны, общество испытывает потребность в элитном образовании как необходимом условии социального воспроизводства элит: административной, научной, экономической, военной и т.д. Примеры значимости элитного образования для научно-технического прогресса хорошо известны в различных странах мира. В начале 60-х годов прошлого столетия в США высказывалась неудовлетворенность национальной системой образования под впечатлением успехов Советского Союза в освоении космического пространства («спутниковый шок»). В те годы американцы в шутку говорили: «или нам нужно срочно заняться физикой и математикой, или всем нам придётся изучить русский язык». В итоге американцы предпочли первую альтернативу и решили мобилизовать собственные силы. Для поддержки научной элиты в США создавались специальные программы поддержки одарённых детей и студентов, для которых создавались особые благоприятные условия. Они обеспечивались стипендиями, субсидиями, принимались без экзаменов в лучшие колледжи. Благодаря элитному образованию в США был обеспечен качественный скачок в технологии, во многих точных и естественных науках и, конечно, в освоении космоса [8].

Современный исследователь элитного образования В.М.Лобзаров разделяет элитное и элитарное образование. Элитарное образование рассматривается как образование детей узкого круга, в который входят люди по критериям знатности и богатства. Элитное же образование трактуется как образование самого высокого уровня, критерием получения которого выступают способности и таланты детей, высокий уровень их духовного саморазвития и креативного самовыражения. Многие авторы объединяют элитное и элитарное образование и противопоставляют его эгалитарному (равному, доступному) [4].

Несмотря на преимущества раздельного образования, многие авторы отмечают недостатки отдельного обучения одарённых детей. Так, по мнению Д.Б.Богоявленской, когда одарённый ребенок уходит из простой средней школы, средняя успеваемость и интеллектуальный фон его прежнего класса заметно снижаются [6]. Из-за высокой конкуренции в новом классе может снизиться и уровень успеваемости самого ребенка, что может отрицательно повлиять на его психологическое состояние, привести к психическим и эмоциональным перегрузкам, стать причиной фрустраций.

Если одарённый ребенок всё-таки остается в общеобразовательной школе, то для его полноценной инклюзии в образовательную среду необходимы особые стратегии и организационные формы педагогической работы на основе принципа индивидуализации и дифференциации обучения. Российские и зарубежные авторы выделяют несколько стратегий обучения одарённых детей: ускорение, углубление, обогащение и проблематизацию. Стратегия ускорения позволяет учесть потребности и возможности категории детей, отличающихся ускоренным темпом развития, и предполагает ускоренное формирование базовых знаний и умений. На практике стратегия ускорения заключается в «перепрыгивании» через классы и более раннем окончании школы, что может иметь для одарённых детей негативный социальный эффект. Стратегия углубления является эффективной по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес к той или иной предметной области или виду деятельности, и имеют, как правило, ярко выраженные специальные способности. Данная стратегия предполагает более глубокое изучение школьниками предметных областей, учебных дисциплин или тематических модулей. Многие теоретики и практики критикуют слишком раннюю специализацию, поскольку она может нанести ущерб общему развитию ребёнка. Кроме того, далеко не все дети с глобальной одарённостью достаточно рано проявляют интерес к специальной области знаний. Они, как правило, обладают широким спектром интере-

сов. Стратегия обогащения предполагает выход за пределы изучения традиционных тем за счёт широкого использования междисциплинарных связей и выделения времени для свободных, нерегламентированных занятий любимой деятельностью. Стратегия проблематизации направлена на поиск новых смыслов и анализ альтернативных идей в имеющемся учебном материале. Следует отметить, что ни одну из перечисленных выше стратегий нельзя признать идеальной. Выбор стратегии во многом зависит от типа одарённости ребёнка, формы его проявления, его склонностей и интересов.

Стратегии взаимодействия с одарёнными детьми лежат в основе форм педагогической работы с данной категорией школьников. К таким формам относятся:

- разработка специальных учебных программ для одарённых детей;
- наставничество (тьюторство) – сопровождение одарённого ребенка значимым взрослым (ученый, поэт, художник и т.д.), который берет на себя ответственность за координацию содержания образования одарённого ребенка, раскрытие индивидуально-го своеобразия одарённости, а зачастую и образа жизни;
- занятия по свободному выбору, которые осуществляются как в традиционных формах (факультативы, научные общества), так и в инновационных – секции (объединения), в которых реализуется совместная деятельность детей разного возраста и педагогов.

Особую популярность приобретают вариативные секции, в частности, секции, объединяющие педагогов и учащихся (совместная исследовательская работа); межвозрастные группы (объединение детей разного возраста с общими интересами); дифференциация параллелей (профильность); перегруппировка параллелей (занятия в продвинутой и обычной группах); выделение группы одарённых учащихся из параллели; попеременное обучение (обучение со старшеклассниками и сверстниками); обогащенное обучение (за счет сокращения времени на прохождение обязательной программы); создание гомогенных малых групп в классе.

Применение различных дифференцированных форм организации учебного процесса для одарённых детей может быть эффективно только при условии изменения содержания и методов обучения. Ведущими методами обучения одарённых детей большинство исследователей (В.С.Юркевич, В.С.Ротенберг, А.И.Савенков и др.) считают методы творческого характера: проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные - в сочетании с формами самостоятельной индивидуальной и групповой работы. В противном случае, без использования творческих методов и форм обучение одарённых детей будет отличаться от традиционного только темпом прохождения учебной программы, что не является достаточным для действительного развития таких детей, удовлетворения их индивидуальных познавательных запросов [6].

Третьим проблемным вопросом является следующий: какой путь обучения одарённых детей является более продуктивным – путь медленного и постепенного выращивания таланта в щадящих комфортных условиях или путь создания познавательных барьеров, интеллектуальных препятствий, постановки сложных задач, побуждающих одарённого ребенка брать новые высоты на пути самосовершенствования? В этом вопросе сталкиваются две педагогические концепции: концепция «выращивания», получившая распространение в зарубежной педагогике, и концепция «барьерной педагогики», автором которой является новгородский учёный А.С.Гормин.

В центре первой концепции находится метафорический образ «заботливого садовника». Данный образ появился в работах Г.Фольмар по менеджменту знания. Опираясь на идеи реформаторской педагогики (М.Монтессори, Ж-Ж. Руссо и др.), данный образ может быть перенесен на работу с одарёнными детьми. В этом случае «заботливый садовник» должен решить следующие задачи: «позаботиться о достаточном солнечном свете», т.е. продумать индивидуальную траекторию развития одарённого ученика; «подобрать необходимое место посадки» – создать необходимые условия для вы-

рашивания таланта; «обильно поливать» – это означает использовать различные методы поддержки одарённости; «правильно удобрять» – заботиться о мотивации тех, кто учится; «готовить почву» – формировать развивающую образовательную среду учебного заведения [9;10].

Идея барьерной педагогики связана с разработкой и использованием в педагогической практике приёмов, методов и технологий образовательной деятельности, основанных на учёте внутренних барьеров личности, а также построении и развивающем использовании внешних барьеров в форме учебной или воспитательной задачи. При этом не всякая задача, поставленная перед учеником, может рассматриваться как барьер. Внешним барьером может служить только та задача, которая вызывает реальное и ощущаемое индивидом затруднение в деятельности и актуализирует внутренние барьеры. Преодоление трудностей в решении подобной задачи и вызывает эффект развития личности. Использование барьерной педагогики в работе с одарёнными детьми формирует такие ценные личностные качества, как толерантность к отрицательным, фрустрационным эмоциям, стрессоустойчивость, воля и др. [2].

Заключение. Уровень, качественное своеобразие и характер развития таланта и одарённости – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованной деятельностью ребенка (игровой, познавательной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования. Талант и одарённость в детском возрасте – потенциал психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности. Для того чтобы этот потенциал реализовался, необходимо создание комфортной и насыщенной развивающей среды, способствующей становлению одарённых и творчески мыслящих детей.

Литература

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одарённый ребёнок за компьютером. – М.: Сканрус, 2003. – 336 с.
2. Гормин А.С. Психологические основы барьерной педагогики. Теория развивающего образования одарённых подростков: Монография. – Великий Новгород, 2003. – 288 с.
3. Зеленина Е.Б. Одарённый ребёнок: как его воспитывать и обучать? // Народное образование. – Москва, 2010. - №8. - С. 201-206
4. Лобзаров В.М. Развитие элитного образования в России XVIII - XX вв. – М., 2008.
5. Одарённые дети – образовательный вызов XXI века: сб. статей / под общ. ред. С.В.Жолована, под науч. ред. Л.М.Ванюшкиной. – Вып. 1. – СПб.: СПбАППО, 2014. – 70 с.
6. Рабочая концепция одарённости. /Богоявленская Д.Б. и др. – 2-е изд., расш. и перераб. – М.: Министерство образования Российской Федерации. Федеральная целевая программа «Одарённые дети», 2003. – 95 с.
7. Рубцова Л.Н., Жуйкова Е.А. Проблемный педагогический совет по теме: «Одарённость: миф или реальность?» // Управление современной школой. Завуч. – Москва, 2012. - №7. - С.66-84
8. Эфроимсон В., Изюмова Е. На что мы надеемся, или нужно ли растить гениев? // Образовательная политика. – Москва, 2010. - № 7-8 (45-46). - С. 49-63
9. Vollmar, G. Knowledge Gardening. Wissensarbeit in intelligenten Organisationen / G.Vollmar. - Bielefeld. 2007. - S.113.
10. Müller, U. Kann man Bildung managen. In: Schweizer, Gerd / U. Müller, T.Adam. - Wert und Werte im Bildungsmanagement. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2010. - S. 13-26.

**ПРАВОВЫЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОЙ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Егоров А.В.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

В целях выявления, становления, развития, реализации и сохранения интеллектуального и творческого потенциала молодежи, обеспечения преемственности научных и культурных традиций Республики Беларусь государство реализует систему мер по поддержке талантливой и одаренной молодежи и созданию условий для ее плодотворной деятельности.

Правовую основу для формирования образовательной среды составляет образовательное законодательство Республики Беларусь, которое в настоящее время претендует на самостоятельный статус отрасли образовательного права. Основным источником образовательного права является Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 года (далее – Кодекс).

В соответствии со ст. 7 Кодекса, целями законодательства Республики Беларусь об образовании является обеспечение реализации конституционного права граждан на образование. В рамках реализации данного конституционного права в Республике Беларусь сложилась целая система нормативных правовых актов, направленная на поддержку и развитие одаренных личностей. К числу основных актов относятся:

– Положение о порядке формирования, ведения и использования банков данных одаренной и талантливой молодежи, утвержденное Указом Президента Республики Беларусь от 26 апреля 2010 г.;

– Указ Президента Республики Беларусь от 12 января 1996 г. «О специальном фонде Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов».

В самом Кодексе содержится целый ряд статей и нормативных положений, определяющих основы и порядок работы с одаренной личностью. Например, в статье 158 на нормативном уровне закреплено понятие стимулирующего занятия как занятия, направленного на развитие творческих способностей одаренных и талантливых учащихся. Данное положение касается общих требований к организации образовательного процесса при реализации образовательных программ общего среднего образования и является обязательным.

Статья 167 Кодекса содержит требования к индивидуальным учебным планам, которые должны устанавливать особенности получения общего среднего образования одаренными и талантливыми учащимися. То же касается индивидуальных учебных планов одаренных лиц, получающих среднее специальное образование (ст. 201) и дополнительное образование (ст. 239).

В Республике Беларусь организуются мероприятия, в том числе олимпиады и конкурсы, направленные на выявление талантливой и одаренной молодежи, проводится постоянный мониторинг работы с такой молодежью, ведутся банки данных талантливой и одаренной молодежи.

В 1996 году в Республике Беларусь созданы специальный фонд Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов и специальный фонд Президента Республики Беларусь по поддержке талантливой молодежи. Эти фонды осуществляют выплату стипендий и установленных видов премий, оказание

единовременной материальной помощи. Средства фондов используются при проведении национальных и международных студенческих научных конференций, конкурсов, семинаров, олимпиад, а также для финансирования участия творческой молодежи в международных конкурсах, выставках, симпозиумах и других акциях в области культуры и искусства.

За восемнадцать лет премии, стипендии, материальную помощь из фонда Президента Беларуси по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов получили более 20 тыс. человек, из фонда по поддержке талантливой молодежи – свыше двух тысяч юных дарований.

Звание стипендиата и лауреата президентского фонда – это свидетельство того, что государство берет на себя ответственность за дальнейшее профессиональное становление молодого таланта – школьника или студента. Судьба каждого лауреата внимательно отслеживается и после того, как он вступает во взрослую жизнь. Это делается для того, чтобы создать максимально благоприятные условия для самореализации творческой личности с наибольшей пользой для страны. Молодым людям оказывается поддержка в выборе рабочего места, в решении их жилищных и иных материальных проблем, а также в вопросах, связанных с их становлением в жизни.

Ведение банка данных талантливой молодежи осуществляется Министерством культуры Республики Беларусь. Ведение банка данных одаренной молодежи осуществляется Министерством образования Республики Беларусь.

В целях выявления молодежи, имеющей лидерские и организаторские качества, способной к управленческой деятельности в государственных органах и иных государственных организациях, создается перспективный кадровый резерв. Создание перспективного кадрового резерва и работа с ним проводятся республиканскими органами государственного управления и местными исполнительными и распорядительными органами.

Преобразования, происходящие в Республике Беларусь в настоящее время во всех сферах, актуализируют потребность общества в творчески мыслящих людях, способных к самостоятельному и нестандартному решению многообразных задач.

Креативность служит ресурсом в плане самореализации личности, выступает мощным стимулятором личностного роста человека в коммуникативной и профессиональной сфере, способствует активизации адаптационных резервов личности, более отчетливому проектированию стратегии жизненного самоопределения, эффективной социализации личности.

Период студенчества является одним из наиболее благоприятных для развития креативности. В этот период происходит осознанное социальное и жизненное взросление, самопознание, определение духовных ориентиров и профессиональных перспектив, а в целом – это этап формирования осознанной жизненной стратегии. Происходит формирование «специализированной» креативности: способности к творчеству, связанной с определенной профессиональной сферой человеческой деятельности.

Креативный образовательный процесс предоставляет возможность каждому студенту на каждом образовательном уровне не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать объективную самооценку.

С гуманистической позиции в функционировании современной системы образования как части социальной системы главным является ориентация на развитие личности и освоение базовой гуманитарной культуры. Важное педагогическое требование к креативному образовательному процессу - непрерывность, преемственность и включе-

ние студентов вуза в активную образовательную деятельность, в самостоятельное управление творческим процессом личной и профессиональной самореализации.

Образовательная среда вуза – это система возможностей, необходимых для успешного развития социально-личностной и профессиональной компетентности будущих специалистов. На наш взгляд, образовательная среда является системообразующим фактором развития креативности в студенческом возрасте.

В ВГУ имени П.М.Машерова функционирует и развивается модель креативной образовательной среды, основанная на взаимодействии правовых, экономических, организационных, психолого-педагогических факторов, реализованных на социальном, групповом и личностном уровнях. Перспективным направлением развития образовательной среды является совершенствования социально-управленческой деятельности на основе системы менеджмента качества, организующей взаимодействие всех субъектов образовательной среды.

Основными факторами, определяющими эффективность креативной образовательной среды в вузе, являются:

1. Концепция поддержки одаренной молодежи, принятая на государственном уровне.

2. Политика и стратегия вуза – четко сформулированная, нацеленная на соблюдение интересов всех заинтересованных сторон стратегия, поддерживаемая соответствующими политикой, планами, образовательными процессами внедрения и постоянного совершенствования креативного подхода в образовании.

3. Менеджмент персонала – управление персоналом, способствующее повышению уровня знаний, квалификации и полному раскрытию потенциала сотрудников на индивидуальном, групповом и организационном уровнях. В рамках данного фактора необходимо учитывать следующие направления деятельности:

- подготовка (переподготовка и повышение квалификации) преподавательских кадров способных к проектированию и моделированию авторских интеллектуальных продуктов в парадигме креативного образования;

- использование системы непрерывного повышения квалификации преподавательских кадров через проведение постоянно действующих методических, методологических семинаров, учебно-методических конференций;

- разработка механизмов мотивации, вовлечения и поощрения персонала за деятельность по внедрению креативного образования;

- обеспечение обратной связи и диалога между персоналом, студентами и руководством вуза.

4. Организация учебного процесса – планирование и совершенствование рабочих процессов с учетом того, что при переходе от традиционной образовательной системы к креативной отмечается тенденция к расширению связей между элементами системы (кафедрами, дисциплинами). Это приводит к образованию междисциплинарных интегрированных комплексов.

5. Научно-исследовательская работа студентов – осуществляемая в рамках учебного процесса, а также путем организации различных ее форм – научных семинаров, кружков, клубов, студенческих конференций, выполнения фундаментальных, прикладных, инновационных научных исследований и разработок и т.д.

6. Материальная база – комплекс дополнительных факторов и вспомогательных услуг, обеспечивающих студентам условия обучения: сбалансированное расписание, удобство и обеспеченность учебными помещениями, доступ к компьютерам и Интернету, возможность использования множительной техники, мультимедийных средств обучения, удобство пользования библиотекой и т. п.

7. Внеучебная работа со студентами – комплекс учебно-воспитательных программ, развивающих и дополняющих собственно учебный процесс. Широкое применение таких форм культурно-просветительской работы, ориентированных на связь с элективными курсами, как: посещение галерей, выставок, музыкальных концертов, литературно-музыкальных салонов, организация экскурсий, проведение интеллектуальных игр по дисциплинам, создание студенческих лабораторий, организация выставок работ студентов.

8. Аналитическая деятельность – сбор и анализ информации об удовлетворенности работодателей, студентов и выпускников через регулярное анкетирование студентов, организацию работы клуба выпускников.

9. Популяризация достижений ученых университета, студенческих творческих достижений в средствах массовой информации, использование международного опыта.

На сегодняшний день в ВГУ имени П.М.Машерова накоплен определенный опыт работы с одаренной молодежью, выстраиваемый в системе довузовской и вузовской подготовки.

Что касается работы с одаренными учащимися в процессе довузовской подготовки, то на этом этапе осуществляется сотрудничество университета со школами, гимназиями, учреждениями среднего специального образования города Витебска и области. С целью придания данному виду работы системного характера разработана программа «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся Витебской области», реализуемая совместно с Управлением образования Витебского облисполкома, Витебским областным институтом развития образования.

За период с 2010 года в рамках реализации программы сделано немало:

- создание при кафедрах университета научных кружков учащихся учреждений общего среднего образования, позволяющих последним заниматься исследовательской работой вместе со студентами;

- проведение сбалансированной системы мероприятий по развитию творческих способностей и креативности учащихся в процессе их научно-исследовательской деятельности (дистанционный конкурс научных проектов «Первый шаг в науку»; научно-практическая конференция «Эврика», получившая статус главного областного форума учащихся; олимпиада по выявлению одаренной молодежи в области математики, посвященная памяти профессора К.А.Ананченко и другие);

- проведение семинаров для руководителей научных обществ учащихся Витебской области по выявлению наиболее приоритетных направлений исследовательской деятельности учащихся по вопросам методологии и методики организации и проведения научных исследований школьников;

- создание из наиболее активных педагогов университета и Института развития образования координационного совета (бюро), выполняющего функцию консультирования педагогов и учащихся школ и гимназий области по вопросам организации проведения научных исследований и представления их результатов в форме докладов, выступлений, статей, тезисов на областных и республиканских конкурсах и конференциях.

Одной из важнейших форм по выявлению способных учащихся в процессе довузовской подготовки являются также олимпиады различного уровня: республиканские, областные, районные, школьные. Преподаватели университета ежегодно участвуют в разработке заданий и материалов для олимпиадных туров всех уровней, непосредственно участвуют в проведении областных олимпиад школьников. Отдельно следует отметить, что ежегодно в вузе проводятся олимпиады для абитуриентов по дисциплинам различного профиля. Победители олимпиад приглашаются для обучения на факультеты университета.

С целью выявления профессиональных намерений выпускников учреждений общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования Витебской области на факультете довузовской подготовки университета создан Центр анкетирования абитуриентов. По результатам проводимого анализа анкет составляется электронная база данных будущих абитуриентов.

Решая задачу об организации возможности удаленного общения преподавателей университета с наиболее одаренными учениками районных школ области. Центром информационных технологий была отработана технология удаленного общения «преподаватель-ученик» (технология «вебинар»), позволяющая установить контакт с учащимися 9 школ Витебской области.

Используя также интернет-ресурсы в университете в настоящее время организованы и работают интернет-курсы по подготовке учащихся школ Витебской, Гомельской, Могилевской областей к централизованному тестированию. Следует также отметить, что в работе вышеназванных курсов могут принимать участие и школьники Российской Федерации (г. Санкт-Петербург).

Анализ работы университета по организации поиска, отбора одаренных школьников позволил сделать вывод, что основными направлениями работы являются:

- организация олимпиадного движения школьников по различным направлениям, участие в этой работе преподавателей университета;
- участие преподавателей университета в организации и проведении научных исследований совместно со школьниками;
- привлечение талантливых учащихся к работе в научной инфраструктуре университета на факультетах, создание для них научных кружков на базе кафедр;
- создание базы данных о талантливых учащихся области, оказания им психолого-педагогической поддержки.

Однако следует отметить, что успешность реализации данных направлений зависит от ряда условий: знаний преподавателями университета, ведущими работу со школьной одаренной молодежью, их возрастных особенностей, характерных черт и свойств проявления детского творчества, критериев (показателей) его оценки: наличие представлений о структуре системы образования в Республике Беларусь; знаний принятых Министерством образования документов, обеспечивающих эффективность работы образовательных учреждений, педагогов с одаренной учащейся молодежью.

Успешное развитие творческих задатков школьников, их осмысленная ориентация на поступление в университет, выбор специальности в немалой степени зависят не только от школьного учителя (как правило, выпускника нашего университета), но и от университетского преподавателя, обладающего настоящей педагогической интуицией, серьезной психологической и профессиональной подготовкой, незаурядными личностными качествами, интеллектом.

Успешность развития одаренных детей зависит также от наличия в образовательном учреждении соответствующих условий, которые не могут быть созданы вне процесса интеграции основного и дополнительного образования, без тесного взаимодействия с вузовской наукой. Именно поэтому перед университетом, вузовской наукой сегодня стоит важная задача научить учителя «рассмотреть» одаренного ребенка среди других детей. Для этого необходимо серьезное повышение качества подготовки специалистов, работающих с одаренными детьми.

Овладение высшим образованием в университете предполагает подготовку специалиста качественно нового типа – специалиста-исследователя, способного, используя накопленный личностный потенциал и полученные компетенции, на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность.

Работа по выявлению, отбору талантливых студентов, созданию условий для развития их творческого потенциала, выбору средств оказания индивидуальной психолого-педагогической поддержки начинается с первого курса и ведется в учебной, научной, общественной, культурно-досуговой, спортивной сферах.

Содержание университетского образования, помимо общенаучной и специальной подготовки предусматривает:

- развитие у студентов критического, аналитического, проблемного и диалогического мышления;
- совершенствование способностей к стратегическому целеполаганию и сценарному анализу;
- закрепление навыков организационно-командного и межличностного группового взаимодействия;
- развитие навыков инновационной деятельности и опыта принятия решений в условиях нарастания неопределенности;
- получение навыков критического и рефлексивного осмысления глобальных проблем современности.

Ориентация на талантливых студентов предполагает разработку системы мер для оптимизации организационных условий образовательного процесса, что в свою очередь требует выявления отношений одаренных студентов к различным сторонам организации образовательной деятельности.

Одаренные студенты привержены к выбору профессионально-самореализационной модели обучения, сущность которой составляют:

- 1) интерес к профессии (высокий уровень профессиональной направленности);
- 2) ориентация на творческий труд, возможность проявлять инициативу, самостоятельность;
- 3) критичность мышления, предрасположенность к поиску нестандартных решений.

Такие студенты особо нуждаются в создании условий для самостоятельной работы, предпочитают не традиционные формы занятий.

В связи с этим положением одной из важнейших форм, внедряемых сегодня в вузе стала деятельность учебно-научно-консультационных центров, созданных на базе Государственной гимназии № 3 им. А.С. Пушкина, Государственной средней школы № 45, Государственной вспомогательной школы № 26, Государственного специализированного сада №18 для детей с нарушением речи, Государственного городского центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и др. Все центры сегодня получили репутации реально действующих.

Основу концепции взаимодействия университета выше названных учреждений дошкольного и среднего образования составляет представление об учреждениях как равноправных партнерах, усилия которых направлены на решение общей проблемы образованности региона, формирования его культуры. Исходя из концепции, целью сотрудничества является долгосрочное научно-исследовательское и учебно-методическое сотрудничество университета, гимназии и школы и других типов учебных заведений в целях подготовки всесторонней гармонически развитой личности школьника, высококвалифицированных специалистов для учреждений образования, максимально подготовленных к практической профессионально-педагогической деятельности, а также повышение профессионализма учителей, внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс университета, гимназии.

С этого года на базе вышеназванного Центра и УНКЦ на базе ГОСИ №45 реализуется инновационный проект «Внедрение модели тьюторского центра по подготовке будущих учителей». Участниками проекта являются методисты по педагогиче-

ской практике факультетов ВГУ, администрация и учителя высшей категории, руководитель Центра, научный консультант проекта, студенты 3-5 курсов. Основная цель модели – создание оптимальных условий для повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя. Суть модели заключается в том, что в общем процессе организации различных видов учебной и внеучебной деятельности студентов преподаватели вуза и учителя гимназии выступают в роли консультанта, методиста, наставника, преподавателя, что позволяет, в свою очередь, реализовать личностно-ориентированный подход как основу успешного обучения.

Отдельно следует отметить создание на базе УНКЦ ВГУ имени П.М. Машерова – гимназия № 3 имени А.С.Пушкина создание реально действующего Клуба молодого учителя для начинающих учителей Октябрьского района города Витебска.

Основной целью деятельности Клуба является оказание педагогической поддержки молодым учителям в профессиональном становлении. Преподавателями кафедры педагогики и учителями гимназии была разработана программа, которая обеспечивает: создание условий для развития индивидуального стиля педагогической творческой деятельности; оказание помощи в изучении и творческом внедрении в учебно-воспитательный процесс достижений педагогической науки и передового опыта; предупреждение типичных ошибок и затруднений в организации образовательного процесса, поиск возможных путей их преодоления; формирование потребности в непрерывном самообразовании. Формы работы Клуба разнообразны. Помимо тематических семинаров, конференций, круглых столов по проблемам педагогики и психологии, организованных преподавателями ВГУ, учителями гимназии проводятся мастер классы, презентации новых форм внешкольной работы с детьми, инновационных методик, педагогические игры, тренинги и др. В целом, участие молодых учителей в Клубе Молодого учителя способствует развитию их творческого потенциала, творческой самореализации, а следовательно, и профессиональному росту.

Что касается содержания образования, то его реформирование выступает в качестве ведущего фактора развития образовательной системы. Посредством обновления содержания образования реализуются его новые ценности и смыслы, обеспечивается гуманистическая направленность, усиливается учебная мотивация личности одаренного студента, создаются предпосылки для развертывания творческих возможностей педагогических работников. Важным отличием образовательных программ в современных условиях является постоянное обновление их содержания за счет получаемых научных результатов. В университете такая работа носит системный характер.

С учетом интересов и потребностей одаренных студентов сегодня в университете практически создана система дистанционного обучения MOODLE.

Основным преимуществом системы дистанционного обучения MOODLE является возможность ее бесплатного использования. При этом функциональность этой системы дистанционного обучения не уступает коммерческим аналогам.

Главнейшие возможности MOODLE: система реализует философию педагогики социального конструкционизма, то есть сотрудничество, действия, критического осмысления; большинство страниц могут быть отредактированы с помощью встроенного редактора; легкость инсталляции, а также обновления при переходе на новые версии.

Электронный формат позволяет использовать в качестве «учебника» не только текст, но и интерактивные ресурсы любого формата от статьи в Википедии до видеоролика на YouTube. Все материалы курса хранятся в системе, их можно организовать с помощью ярлыков, тегов или гипертекстовых ссылок.

Благодаря тому, что доступ к MOODLE осуществляется через интернет или другие сети, обучаемые не привязаны к конкретному месту и времени, могут двигаться по материалу в собственном темпе.

В рамках такого объединения молодежи решаются два тесно связанные и взаимобусловленные задачи – приращение научной грамотности молодой части населения и привлечение в науку молодых талантливых людей, обладающих высокой мотивацией, направленностью на профессиональную научную деятельность.

В современной вузовской практике активно используются такие формы научно-исследовательских занятий, как студенческие научные кружки, СНО, участие в научно-методических и социологических исследованиях, участие в международных программах, конкурсах, олимпиадах.

Важнейшим фактором развития одаренных студентов в системе вузовской подготовки является, конечно, студенческая наука.

Ведущей формой организации НИР, воспитания молодых ученых, по-прежнему является индивидуальная работа научного руководителя с талантливыми студентами.

Молодежная наука – это форма объединения молодых людей, проявляющих интерес к научному знанию и пытающихся овладеть способами его получения, объединения студентов и их наставников, а также особые методы и формы научной подготовки молодежи.

Одним из перспективных направлений совершенствования системы, научно – исследовательской работы как средства интеллектуального воспитания, развития одаренных студентов является расширение форм научного творчества, обогащение их новым содержанием

Одним из самых массовых научных мероприятий высшей школы является Республиканский конкурс на лучшую научную работу студентов, активно способствующий выявлению и поддержке талантливой молодежи.

Данный конкурс – это не только возможность проверить себя, заявить о себе, но и возможность участвовать в творческом соревновании. Результаты данного конкурса – это еще и свидетельство качества подготовки специалистов, уровня организации научной работы с одаренными студентами.

В процессе становления и развития сложились традиции в организации научных исследований, обеспечивающих интеграцию академических ценностей и инновационных подходов.

Помимо участия во внутривузовских олимпиадах по различным направлениям, студенты педагогического факультета приняли участие в V Республиканской олимпиаде по коррекционной педагогике и специальной психологии (с международным участием), студенты математического факультета – в Международной олимпиаде профессионального мастерства по направлению «Основы сетевых технологий» (г. Екатеринбург). Студенты этого же факультета также приняли участие в X Международной олимпиаде по информатике среди студентов и курсантов образовательных учреждений высшего профессионального образования (Смоленский государственный университет). Олимпиада проводилась по двум номинациям – «Программирование» и «Офисные прикладные программы», в которых все участники команды стали призерами, получив диплом 1-ой, 2-ой и 3-ей степени.

Особое внимание в условиях вузовской подготовки следует уделить и магистратуре как II ступени получения высшего учебного образования, являющейся средством отбора талантливых студентов и позволяющей вести обучение на высоком уровне трудности, совмещать разнообразные формы организации учебного процесса и научной деятельности: научные семинары, студенческие исследовательские лаборатории, защита исследовательских проектов.

Магистратура в университете – это база для подготовки не только преподавателей высшей школы, но также и будущих ученых, обладающих высоким уровнем научно-профессиональной компетентности.

Одаренность проявляется не только в опережающем развитии интеллекта, подтверждаемого успехами в академической, научно-исследовательской, информационно-поисковой деятельности. Сегодня особенно востребована социальная одаренность, находящая выражение в незаурядных организаторских способностях, в лидерских качествах.

Отличие лидера от интеллектуала в том, что, наряду с незаурядными умственными способностями он способен успешно проявлять себя в нескольких областях, то есть имеет разносторонние способности.

Социальная одаренность связана, прежде всего, с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений.

Социальная одаренность студентов должна быть замечена, оценена по таким параметрам, как его готовность к социальному познанию, просоциальное поведение, моральные суждения, лидерство (социальная инициатива, активность, гибкость, открытость, организаторские способности).

Студент, обладающий социальной одаренностью, имеет возможность проявить себя как лидер в студенческом самоуправлении, в общественных движениях, в деятельности молодежных организаций, в политической жизни города, края.

Благодаря незаурядным способностям студенты получают возможность для второй занятости, особо отличившиеся студенты приглашаются на работу, совмещая ее с учебой в университете: работают учителями в школах и других типах учебно-воспитательных учреждений.

Главная цель социокультурной работы в университете состоит в создании среды, условий, стимулирующих формирование у студентов социально значимых ценностей: патриотизма, гражданственности, духовности, инициативности, толерантности, креативности, готовности к социальной инициативе.

Таким образом, важнейшим итогом образовательной деятельности университета как областного научного и социокультурного центра является развитие творческого потенциала одаренных студентов в академической, научной, общественной, художественно-эстетической, спортивной и других сферах.

БЛОК 1. СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА И ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОСТИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Турковский В.И.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Инновационное развитие личности требует длительного времени, усилий многих людей из её социального окружения и напряжения самой личности. Наибольшее влияние на динамику процесса формирования инновационной личности оказывают школа и учитель. Дальнейшее развитие этот процесс получает в университете. Именно исследовательская компетентность будущих учителей определяет динамику данного процесса.

Цель: выявить содержание и теоретико-методические основы формирования исследовательской компетентности у магистров.

Материалы и методы: в основу организации материала положен системный подход, направленный на формирование теоретической и методической готовности магистров к исследовательской работе в профессионально-педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение: выявлены содержательно-процессуальные основы становления и развития у магистров исследовательской компетентности. Определены механизмы формирования – во взаимосвязи теоретической и практической готовности магистров - к формированию творческой личности.

Заключение: установлено, что формирование исследовательской компетентности способствует развитию у магистров готовности к воспитанию творческой личности.

Ключевые слова: компетентность, исследовательская компетентность, профессионально-педагогическое развитие.

RESEARCH COMPETENCE AS FACTOR OF MASTER STUDENTS' PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL READINESS FOR FORMING PUPILS' CREATIVE PERSONALITY

Turkovskiy V.I.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Innovative personality development requires a long period of time, efforts of many people who belong to the personality's immediate social surrounding and endeavor of the personality itself. The school and the teacher have the most significant influence on the dynamics of the forming of innovation personality. This process obtains further development in the university. It is future teachers' research competence that determines the dynamics of this process.

The purpose of the research is to reveal the content and the theoretical and methodological foundations of forming Master students' research competence.

Data and methods of the research: Systematic approach directed to forming Master students' theoretical and methodological readiness for research in professional and pedagogical activity has been used as the basis of material systematization.

Research findings and their discussion: Content- and process-related foundations of forming and development Master students' research competence have been revealed. The mechanisms of forming - have been defined in interrelation with Master students' theoretical and practical readiness - for forming creative personality.

Conclusion: it has been defined that forming innovation competence contributes to the development of Master students' readiness for the formation of creative personality.

Key words: competence, research competence, professional and pedagogical development.

Итоги работ российских исследователей Г.К. Селевко, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова позволяют определить сущность образовательных компетентностей школьников, раскрыть содержание и представить их классификацию. В частности, компетентность ученика рассматривается как его готовность применить усвоенные знания, учебные умения и навыки, способы деятельности для решения учебных и жизненных задач. Важно, чтобы практические решения базировались на понятийной основе и выступали как результат мышления. А.В. Хуторской вычленяет следующие виды компетенций школьников: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личного самосовершенствования. В соответствии с этапами социального развития Г.К. Селевко выделяет следующие компетентности: готовность ребенка к школе; компетентности выпускника, компетентности молодого специалиста, компетентности специалиста со стажем работы.

Под педагогической компетентностью Л.М. Митина понимает гармоничное сочетание знаний предмета, дидактики и методики преподавания, а также умения и навыки (культура) педагогического общения [1]. В этом определении структура педагогической компетентности представлена во взаимодействии подструктуры деятельностной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и подструктуры коммуникативной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

В.А. Сластенин рассматривает педагогическую компетентность как единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности. Теоретическая готовность предполагает развитость у учителя аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Содержание практической готовности выражается в организаторских и коммуникативных умениях. Организаторские умения включают мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные. Уровни сформированности готовности теоретической и практической и характер их взаимодействия характеризуют профессионализм учителя.

В основу организации материала положен компетентностный подход, реализованный во взаимодействии с системным подходом. Предмет исследования представлен в следующей логике: определение компонентного состава исследовательской компетентности; раскрытие психолого-педагогических механизмов, регулирующих движущие силы развития личностных новообразований у студентов и магистров; показ направлений деятельности, способствующих динамичному развитию исследовательской компетентности.

Цель: выявить содержание и теоретико-методические основы формирования исследовательской компетентности у магистров.

Материалы и методы: в основу организации материала положен системный подход, направленный на формирование теоретической и методической готовности магистров к исследовательской работе в профессионально-педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение: необходимо подчеркнуть, что основой становления и развития различных видов компетентностей является общая и педагогическая культура личности, тесно связанная с её методологической культурой.

Научная компетентность выступает как единство теоретической и практической деятельности. Теоретической основой для определения содержания научной компетентности и его структурирования явилась концепция многоуровневой методологии научных исследований [2, 93-94]. В качестве базовых компонентов содержания рассматриваемой научной компетентности, на наш взгляд, выступают следующие шесть групп компетентностей.

Философские компетентности

1. Знать философские критерии научного познания.
2. Знать содержание и роль философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического уровней методологии. Знать сущностные особенности взаимодействия уровней методологии как целостной системы и уметь их реализовать в проводимом исследовании.
3. Знать и уметь охарактеризовать следующие компоненты содержания предпосылочного знания: философские основания науки; научную картину исследуемой реальности; идеалы и нормы научного исследования; стили научного мышления.

Общенаучные компетентности

1. Знать критерии и структуру научного познания. Уметь охарактеризовать его уровни, формы и методы. Уметь сравнить (по объектам, источникам, способам и результатам исследования) эмпирический и теоретический уровни познания.
2. Знать основные формы развития научных знаний. Уметь раскрыть движущие силы этой динамики, показать общности и качественные различия этих форм.
3. Знать целевую направленность, функциональные свойства и уметь применить в проводимом исследовании следующие формы научного познания:
 - поисковые знания (вопрос, проблема, задача, идея, гипотеза);
 - предметные знания (научный факт, закон, категория, принцип, теория, научная картина исследуемой реальности);
 - нормативные знания (способ, метод, прием, алгоритм, программа, идеалы и нормы познания, стиль научного знания, познавательная традиция).

Теоретико-методологические компетентности

1. Знать сущностные черты понятия «методология педагогики» и уметь обосновать её как систему знания и систему деятельности.
2. Знать основные функции методологии педагогики и сферы их реализации.
3. Уметь сравнить (по объектам, источникам, способам и результатам исследования) эмпирический и теоретический уровни познания.
4. Уметь охарактеризовать теорию как наиболее совершенную форму научного познания и раскрыть – во взаимодействии – ее структурные компоненты. Уметь обосновать взаимосвязи теории с другими формами развития научных знаний.
5. Знать механизмы взаимодействия теории и метода, принципа и метода и уметь обосновать условия, соблюдение которых обеспечивает эффективность этих взаимодействий.

Конкретно-научные, педагогические компетентности

1. Уметь охарактеризовать (раскрыть цель, предмет, законы, принципы, результат) педагогику как науку, практику и учебную дисциплину.
2. Знать сущностные черты и специфические особенности понятийно-терминологической системы педагогики.
3. Знать сущность рассмотрения педагогической науки как системы знания и системы деятельности. Уметь выявить своеобразие каждого из этих аспектов и характер их взаимодействия. Уметь диагностировать свой уровень теоретической и практической готовности к профессионально-педагогической и научной работе и уметь разработать программу самосовершенствования.

Компетентности в проведении педагогических исследований

1. Знать содержание методологической части педагогического исследования и требования к следующим её компонентам: определение проблемы и темы; определение объекта и предмета; уточнение терминологии; формулировка цели, задач и гипотезы. Уметь обосновать правильность определения вышеуказанных компонентов в проводимом исследовании.

2. Знать содержание процедурной части педагогического исследования и требования к её основным компонентам: подготовка плана; выбор методов; обоснование техники сбора данных; формулирование результатов; выявление перспектив.

3. Уметь охарактеризовать уровневый подход в рассмотрении сущности методов исследования (философские методы в науке, методы общенаучного характера и конкретно-научные, педагогические методы). На примере проводимого исследования уметь раскрыть характер взаимодействия вышеуказанных методов.

4. Знать требования, предъявляемые к научному методу и уметь обосновать их соблюдение в проводимом исследовании.

5. Знать механизм предметного развертывания метода, его преобразования в методики, приемы и операции. Уметь доказать обоснованность этого механизма в проводимом исследовании.

6. Знать логику педагогического исследования. Уметь охарактеризовать его этапы, показать их специфику и взаимосвязь.

Методико-технологические компетентности

1. Знать факторы, определяющие эффективность методик педагогического исследования. Уметь обосновать полноту и эффективность их использования в проводимом исследовании.

2. Знать детерминанты, обуславливающие выбор методик педагогического исследования. Уметь обосновать правильность использования методик в проводимом исследовании.

3. Знать содержательные и процессуальные аспекты информационного обеспечения педагогических исследований. Уметь обосновать достаточную полноту и качество информационного обеспечения проводимого исследования.

4. Знать и уметь применять логические законы и правила, необходимые при изложении хода исследования и его результатов.

Определение содержания исследовательских компетенций предполагает обоснование психолого-педагогического механизма их становления и развития, что включает: раскрытие определяющей цели всей системы целостного непрерывного образования взрослеющей личности; установление системообразующей основы, реализация которой активизирует и направляет развитие исследовательских компетентностей; выявление деятельности, обеспечивающих целенаправленность и взаимодействие процессов формирования у личности исследовательских компетентностей.

Определяющая цель системы общего среднего и высшего профессионального образования – формирование инновационной личности школьника, студента и магистранта. Ведущим фактором достижения данной цели выступает развитие у вышеуказанных субъектов исследовательских компетентностей, базирующихся на их обученности и сформированности творческих качеств.

Необходимо выявить системообразующую основу становления и развития (в условиях университета) исследовательской компетентности как психолого-педагогического новообразования личности. В роли данной основы, на наш взгляд, выступает профессионально-педагогическое и связанное с ним творческое и научное развитие студентов и магистрантов. Интенсивность этого процесса обусловлена непрерывным профессионально-педагогическим и научным развитием преподавателей университета.

Многоаспектность и многоуровневость содержания исследовательских компетентностей, очевидная длительность процессов их формирования предполагают выяв-

ление исходных детерминант, выступающих в роли начальных движущих сил данной сложно-структурированной целостности. Эти детерминанты раскрыты в психофизиологии (проблема «ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность»). Так, ориентировочно-исследовательская деятельность человека побуждается особой потребностью в получении новой информации. П.В. Симонов относит её к группе идеальных потребностей, создающих основу для саморазвития индивида. Подчеркивается, что исследовательская деятельность активизируется неопределенностью ранее полученной информации. Это стимулирует особую форму активности в виде целенаправленной любознательности, ориентированной на получение недостающих уточняющих сведений и снижение неопределенности ситуации [3, 189-190].

Студенты, начиная обучение в университете, обладают определенным потенциалом, включающим развитые личностные сферы (интеллектуальную, эмоционально-волевою, действенно-практическую). Этот потенциал сформирован в системе семейного воспитания, дошкольного воспитания, общего среднего, среднего специального образования. Он выступает сущностной предпосылкой развития творческих способностей студентов и их исследовательских компетентностей.

Ведущее значение в многоаспектном развитии личности школьника принадлежит становлению его [4] научного сознания, которое в своем развитии проходит три стадии. Первая стадия (5-10 лет) - развивается познавательный интерес, любознательность, пытливость, воображение, общелогические и рефлексивные умения. На второй стадии (11-17 лет) идет становление общеучебных, общемыслительных, общеинтеллектуальных знаний и навыков. На стадии вузовского обучения у будущих преподавателей формируются основы теоретической и практической готовности к педагогической и научной деятельности. Но в качестве главной выступает задача формирования у студентов основ педагогического сознания. В процессе выполнения курсовых, дипломных работ, учебных и исследовательских проектов у студентов развиваются исследовательские умения и навыки, формируются основы профессионально-педагогического и методологического сознания.

Заключение. Формирование у студентов и магистрантов научной компетентности выступает сущностным фактором инновационного развития личности и социума. Подготовка к проведению педагогических исследований повышает эффективность профессионально-педагогической деятельности. Студентов, магистрантов и учителей необходимо включать в исследовательскую практику и в коммуникативные межнаучные связи. Следует учитывать специфику целей деятельности на тех этапах личностно-психологического роста, которые сензитивны к формированию научных компетентностей как личностного новообразования. Так, на этапе получения общего образования важной задачей выступает интеллектуальное и творческое развитие учащегося. На этапе обучения в университете приоритетными задачами в работе с будущими преподавателями являются: формирование культуры жизнедеятельности личности; становление основ педагогической культуры и профессионального мастерства; развитие теоретической и практической готовности к проведению педагогических исследований. Главное на этапе самостоятельной педагогической деятельности – динамичное личностно-профессиональное развитие и непрерывное повышение уровня исследовательской компетентности.

Литература

1. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
3. Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2010. – 464 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
4. Самоненко, Ю.А. Психология и педагогика: Учеб. Пособие для вузов. – М.: ЮНИТИДАНА, 2001. – 277 с.

ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Орлова А.П.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Образовательная политика Республики Беларусь, ориентированная на возрождение народной педагогики, делает возможным реализацию её потенциала в решении приоритетной задачи современности – развитии одарённости личности. Цель статьи – представить этнопедагогизацию образования как фактор развития одарённости личности.

Материал и методы. Материалом послужили исследования в области этнопедагогики, этнографии, фольклора, психологии творчества (креативности). Основным является метод научного этнопедагогического исследования.

Результаты и их обсуждение. В статье показано, что народная педагогика, с одной стороны, свидетельство одарённости народа в педагогическом отношении, с другой стороны, ориентирована на формирование одарённой личности. Доказана актуальность и значимость решения проблемы развития одарённой личности путём этнопедагогизации образования а, следовательно, формирования личности в контексте народной педагогики.

Заключение. Этнопедагогизацию образования, в том числе в системе профессиональной подготовки, следует рассматривать как действенный фактор развития одарённости личности.

Ключевые слова: этнопедагогизация образования, народная педагогика, одарённая личность.

EHTNOPEDAGOGIZATCIJA EDUCATION – A FACTOR OF GIFTED PERSON

Orlova A.P.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

The educational policy of the Republic of Belarus, focused on the revival of folk pedagogy, makes it possible to realize its potential in addressing priority of our time – the development of gifted personality. The purpose of the article – submit ehtnopedagogizatsija education as a factor in the development of gifted personality.

Material and methods. Material the research in the field ethnopedagogics, ethnography, folklore, psychology, creative. The core is the method of scientific research ethnopedagogical.

Results and discussion. The paper shows that folk pedagogy, on the one hand, the evidence of gifted people in pedagogical terms, on the other hand, is focused on the formation of a gifted person. The urgency and importance of addressing the problems of gifted personality by ethnopedagogization education and, consequently, the formation of personality in the context of folk pedagogy.

Conclusion. Ehtnopedagogizatsija education, including vocational training system should be considered as an effective factor in the development of gifted personality.

Keywords: ehtnopedagogizatsija education, folk pedagogy, endowed with personality.

В современном мире одарённую личность рассматривают как стратегический ресурс, будущее государства. В Республике Беларусь приоритетом государственной политики является поддержка и воспитание талантов, о чём свидетельствует, в частности, Государственная программа «Одаренные дети». Несмотря на это проблема воспитания одарённой личности остаётся до конца не разрешённой. Между тем на протяжении веков белорусы успешно решали данную проблему путём обращения к народной педагогике. В Беларуси создаются особые условия, способствующие реализации потенциала народной педагогики в решении злободневных проблем. Это четко определе-

но Министерством образования Республики Беларусь, поставившим задачу возрождения народной педагогики. Всё вышесказанное актуализирует задачу формирования одарённости личности путём этнопедагогизации образования. Цель статьи – представить этнопедагогизацию образования как фактор развития одарённости личности.

Материал и методы. Материалом послужили исследования в области этнопедагогики, этнографии, фольклора, психологии творчества (креативности). Основным методом исследования является метод научного этнопедагогического исследования.

Результаты и их обсуждение. Одной из приоритетных и актуальных проблем современного поликультурного мира является этнопедагогизация образования, что подтверждает анализ проводимых научно-исследований, выполненных на уровне диссертационных работ. Изучаются методологические аспекты образования в контексте этнопедагогического знания (Г.В.Палаткина, 2003; Ф.Г.Ялалов, 2001), научные основы этнопедагогизации образования личности в разных странах (Ж.К.Жаулыбаев, 2006; И.В.Муханова, 2012). Исследуется проблема этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в национальной школе в современных социокультурных условиях (А.Д.Семенова, 2005; И.А.Сивцева, 2008; З.Ц.Чокаева, 2005). Особое внимание отводится этнопедагогическим проблемам этнической социализации в условиях поликультурного социума (А.Н.Яковлева, 2002; Ю.В.Филиппов, 2006). В рамках этнопедагогизации акцентируется внимание на этнокультурное образование в условиях поликультурного социума (М.И.Богомолова, 2003; А.П.Елисеева, 2008; Р.Х.Кузнецова, 2005; И.В.Малиновский, 2004; Е.Н.Ненькина, 2006; Т.К.Солодухина, 2005; О.А.Третьяков, 2002). Наметила тенденция рассмотрения регионализации образования в контексте этнопедагогики (А.А.Абуталимова, 2010; И.Н. Дарижапова, 2001; Б.Б.Дякиева, 2006; Р.Б.Карабашева, 2002; М.Б.Кожанова, 2007; А.А.Койчуев, 2001; Н.А.Садовский, 2004; П.Г.Семенов, 2001). Особое место в связи с этнопедагогизацией образования отводится дошкольному образованию (М.В. Абдрахманова, 2004; Л.Г.Зенкова, 2012; И.А.Иванова, 2006; М.Б. Кожанова, 2007; Л.М.Захарова, 2011; И.Б.Лебедева, 2006; Н.Н.Лебедева, 2003; С.В.Мажаренко, 2009; Н.А.Минулина, 2009; В.В.Новиков, 2004; О.Н.Степанова, 2007).

В ряду исследований, посвященных этнопедагогизации образования выделяется группа, касающаяся подготовке специалистов социальной и образовательной сфер: формирование поликультурной компетентности студентов средствами народной педагогики (Ю.В.Ломакина, 2012) и этнопедагогической культуры учителя (Г.П.Вайгулт, 2004; Ю.М.Махмутов, 2009; С.Г.Тишулина, 2006); педагогические технологии использования народной педагогики в процессе повышения квалификации учителя (И.М.Хамитов, 2000); теория и практика этнопедагогической подготовки социальных работников (Н.Л.Максимова, 2006), социальных педагогов (Р.В.Комраков, 2005; Л.И.Магомедова, 2008), валеологов (Е.Б.Плотникова, 2000), учителей технологии (Б.И.Беляева, 2000), работников системы дошкольного образования (Л.С.Берсенева, 2002; Р.М.Мубаракшина, 2006; Р.М.Рамазанова, 2001) и школы (Л.С.Берсенева, 2002; Е.В.Юдина, 2008).

Проецирование внимания учёных на проблеме этнопедагогизации образования свидетельствует о признании актуальности и значимости развития одарённой личности в контексте этнопедагогики, поскольку народная педагогика – свидетельство высокой одарённости её создателя – народных масс. Справедлив К.Д.Ушинский, который, рассматривая сказку как одно из средств народной педагогики, подчёркивал педагогический гений народа. С научной точки зрения, при трактовке понятия «народная педагогика» необходимо учитывать преэминентность знаний, умений и навыков во временном и функциональном преломлении, носителя данных сведений, а именно народ и его творчество, а также целевой компонент, т.е. воспитание согласно общественно установленным нормам народной морали. Таким образом, народная педагогика – взаимосвязь и

взаимодействие знаний, идей, опыта по вопросам воспитания личности, отраженных в народном творчестве. В широком смысле слова народная педагогика – все из народного творчества, что прямо или опосредованно может служить или служит воспитанию.

Вышесказанное доказывает, что, говоря о народной педагогике, мы напрямую выходим на одну из важнейших характеристик одарённости – творчество. Творческость (креативность) как относительно автономную, универсальную способность признают не все отечественные и зарубежные учёные. Отдельные представители науки утверждают, что творческость жёстко связана с каким-то определённым видом деятельности. Однако большинство исследователей утверждает, что способность к творчеству универсальна. В отношении народной педагогики эти две точки зрения обретают единство. С одной стороны, народная педагогика – народное творчество, связанное с педагогическим видом деятельности. С другой, само народное творчество явление широкое, предполагающее, в контексте народной педагогики, реализацию педагогических идей и воспитательного опыта народа в разнообразных видах творчества народа. Параметры (продуктивность, гибкость, оригинальность, «разработанность»), которые предлагают современные исследователи психологии творчества для определения характеристик творческости, приемлемы в отношении народной педагогики. В частности, если говорить о продуктивности, то следует отметить, что именно народ как творец создает (продуцирует) наибольшее количество («продуктов») педагогических идей, а затем отбирает и шлифует их на протяжении порой ряда столетий, оставляя ограненные бриллианты, способные эффективно и действенно влиять на формирование личности.

Говоря об одарённости народа в области воспитания и образования личности следует напомнить обычай «дзядзькованне», получивший в своё время широкое распространение в Беларуси. Данный обычай реально доказывает одарённость белорусских крестьян, поскольку именитая шляхта не только не брезговала их педагогическими находками, а считала необходимым определять своих детей в семьи простых белорусских крестьян для того, чтобы они переняли лучшие нравственные качества народа. Следует напомнить, что в народной педагогике всё направлено на формирование идеальной (совершенной) личности. Уже само это говорит об изначальной ориентации народа на развитие одарённости личности. Не углубляясь в исследование народной педагогики, следует отметить, что одаренность белорусов проявляется в представлении об идеале личности. Это, по мнению народа, человек совершенный, сочетающий в себе прежде всего ценности нравственные, интеллектуальные и физические. И здесь народ в оценке качеств совершенного человека исходит из критерия самого высшего порядка.

Известные общественные деятели, историки, этнографы, литераторы неоднократно отмечали высокую одарённость белорусского народа, в том числе в области воспитания, и прилагали усилия для того, чтобы раскрыть богатейший духовный потенциал белорусского народа. Показателен в этом плане опыт белорусских просветителей периода формирования белорусской нации, т.е. второй половины XIX – начала XX века. В трудах отечественных просветителей, занимающихся этнографией и фольклором (А.Е.Богданович, Ф.Б.Богушевич, М.В. Довнар-Запольский, Е.Ф.Карский, Якуб Колас (К.М.Мицкевич), Ю.Ф.Крачковский, Н.Я.Никифоровский, И.И.Носович, Е.Р.Романов, И.Я.Сербов, А.К.Сержпутовский, М.А.Федаровский, Тётка (А. С. Пашкевич), П.В.Шейн), были заложены методологические основы этнопедагогики белорусов. Данные этнографических и фольклорных экспедиций, обработанные и представленные в фундаментальных трудах исследователей белорусской материальной и духовной культуры, явились составной частью методологического аппарата этнопедагогики, послужили методологической основой этнопедагогики белорусов, поскольку позволили определить цель, совокупный идеал личности, важнейшие принципы, средства и методы народной педагогики.

В настоящее время в Республике Беларусь наблюдается переход на качественно новый уровень этнообразования. В основе этнообразования – этническая идентичность и культурная толерантность, что является основой этнопедагогизации образования. Главное достоинство этнопедагогизации образования с учетом этнопедагогической подготовки в свете синергетического подхода – формирование личностных и профессиональных качеств, позволяющих современному специалисту органически войти в мировую цивилизацию и культуру. Формирование одарённой личности путём этнопедагогизации образования особо значимо в связи с тем, что интеллект нации рассматривается в качестве решающего фактора в конкурентной борьбе, определяющим место и перспективы той или иной страны в современном мире. В этой связи значимо профессиональное становление специалиста в контексте этнопедагогизации образования, где особое внимание следует обратить на *социально-психологический блок* (здоровьесберегающий компонент (знания и умения, в том числе и этнопедагогические, по основам здоровьесбережения); индивидуально-личностный компонент (личностноориентированная научная и воспитательная работа со студентами, индивидуальное личностное развитие с учетом специфики социума, ментальности, предыдущего социального опыта)); *этнопедагогический блок* (этносоциальный компонент (представления о своей культуре, менталитете, традициях); этносоциальный компонент (этнокомпетенции, полезные в будущей профессиональной деятельности); этнознаниевый компонент (знания практических основ этнопедагогики)) [1].

Заключение. Народная педагогика – свидетельство одарённости народа в педагогическом отношении и апробированное средство развития одарённости личности. Этнопедагогизации образования, позволяющая реализовывать неиспользованный потенциал народной педагогики, является активным элементом воздействия, т.е. фактором, способствующим развитию одарённости личности.

Литература

1. Профессиональное становление будущего специалиста в поликультурной среде вуза: реализация индивидуальной траектории: монография /под общей ред. В.В. Гриценко, А.П. Орловой. – Смоленск: изд-во «Универсум», 2011. – 220 с.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ОРГАНИЗАЦИИ

Федотова Г.А.

*Учреждение образования «Новгородский государственный
университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород,
Российская Федерация*

Ценностная ориентация современного профессионального образования – подготовка конкурентоспособного специалиста, способного активно взаимодействовать с окружающей средой, реализуя свой творческий потенциал.

Цель статьи – на основе анализа исследований в области творческого саморазвития личности и сопровождения данного процесса раскрыть возможности актуализации интеллектуально-творческого потенциала будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Материалы и методы. Источниками исследования явились психолого-педагогические исследования о социальной обусловленности развития личности в деятельности; труды отечественных ученых, раскрывающих процесс саморазвития творчества и интеллекта личности. С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы системно-комплексный и структурный методы.

Результаты и их обсуждение. В статье раскрываются эвристические приемы сопровождения актуализации интеллектуально-творческого потенциала студентов посредством их субъектной включенности в образовательном процессе вуза.

Заключение. Использование на практических занятиях предложенных автором эвристические средства актуализирует интеллектуально-творческий потенциал студентов посредством их субъектной включенности в образовательный процесс.

Ключевые слова: интеллектуально-творческий потенциал, актуализация, субъектная включенность, эвристические подходы.

ACTUALIZATION INTELLECTUAL AND CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE SPECIALISTS IN PERSONNEL MANAGEMENT ORGANIZATION

Fedotova G.A.

Educational establishment «Novgorod State University named after Yaroslav the Wise», Veliky Novgorod, Russia

Value orientation of modern professional education - preparing a competitive specialist who can actively interact with the environment, realizing their creative potential.

The purpose of the article - based on analysis of research in the field of creative self-development and maintenance of this process to reveal the possibilities of actualization intellectual and creative potential of future professionals in the educational process of the university.

Materials and Methods. Sources of research were the psycho-pedagogical research logo on the social conditioning of personal development activities; works of Russian scientists, revealing the process of self-creativity and intelligence of the person. In order to achieve reliability in the examination of the problem were used systemically integrated and structured methods.

Results and discussion. The article describes the methods of heuristic support mainstreaming intellectual and creative potential of students through their inclusion of a subject in the educational process of the university.

Conclusion. Use in practical classes proposed by the author updates the heuristic tools and intellectual creativity of students through their inclusion of a subject in the educational process.

Keywords: intellectual creativity, actualization, subjective involvement, heuristic approaches.

Ценностная ориентация современного профессионального образования – подготовка конкурентоспособного специалиста, способного активно взаимодействовать с окружающей средой, реализуя свой творческий потенциал. Следовательно, перспективной задачей высшей школы выступает организация образовательного процесса, обеспечивающий становление субъектной позиции будущего специалиста и его обращение к рефлексии, саморазвитию и актуализацию интеллектуально-творческих возможностей студентов.

Материалы и методы. Источниками исследования явились психолого-педагогические исследования о социальной обусловленности развития личности в деятельности; труды отечественных ученых, раскрывающих процесс саморазвития творчества и интеллекта личности. С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы системно-комплексный и структурный методы.

Результаты и их обсуждение. Интеллектуально-творческой деятельности студентов понимается нами как специфическая форма активного взаимодействия субъекта с окружающей средой, в результате которого реализуются его внутренние возможности, потребности и ценности, проектируются средства самостоятельного творческого преобразования и применения знаний, умений и навыков. Данный вид деятельности стимулирует становление позиции субъекта деятельности и обращает будущего специалиста к смысловой сфере, рефлексии, саморазвитию. В этом аспекте особую значимость приобретает фундаментальный закон гарантированного качества образования В.И. Андреева, суть которого заключается в переходе образования в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие в творческое саморазвитие личности [1].

В научных исследованиях проблема творческого саморазвития студентов раскрывается с различных аспектов: направлено на обоснование развития отдельных креативных качеств личности, которые помогают человеку адаптироваться в сложных жизненных ситуациях (А.К. Маркова) [2]; рассматривается в виде трехмерной модели в осях – творчество, интеллект, саморазвитие (И.А. Шаршов) [3]; непрерывный, сознательный, целенаправленный процесс личностного и профессионального совершенствования, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов и направленный на повышение уровня его профессионализма (Каверин Ю.А.) (4); процесс непрерывного самосозидания и самосовершенствования творческих качеств личности (Г.А.Медник) [5]. В содержании исследований предложены условия для наиболее эффективного профессионально-творческого саморазвития студентов: положительный эмоциональный фон, атмосфера доверительности, сотворчества и взаимопомощи, самостоятельная поисково-познавательная деятельность и творческое решение профессиональных проблем. Мы разделяем позицию А.В. Хуторского в том, что эффективность познавательной и самоорганизующей деятельности обучающихся обеспечит реализация в образовательном процессе эвристической парадигмы, что и гарантирует их личностную творческую самореализацию с одновременным качественным усвоением заданных стандартов [6].

Процесс актуализации интеллектуально-творческого саморазвития будущих специалистов в области управления человеческими ресурсами сложный и многогранный, что и предопределяет необходимость его сопровождения. Под педагогическим сопровождением интеллектуально-творческого саморазвития будущих специалистов мы понимаем многовариантный образовательный процесс, включающий комплекс условий, направленных на создание творческого образовательного пространства студента, развитие рефлексивной культуры и готовности к творческой самореализации. Система интеллектуальной поддержки развития творческого мышления в профессиональном образовании содержит три основные функции: инновационная, дидактическая и коммуникативная [7].

На наш взгляд, в рамках педагогического сопровождения представляет особый интерес эвристический и технологический подходы. Первый – эвристический – обеспечивает проблемность, диалогичность, прогностичность и рефлексивность образовательного процесса. Эвристические задачи как педагогическое средство актуализации интеллектуально-творческого потенциала личности представляют собой объективизированную в знаковой модели проблемную социально-экономическую ситуацию. Структура задачи содержит элементы, которые необходимы и достаточны для ее решения наличными средствами знания, опыта и интуиции обучающихся: описание проблемной ситуации; взаимосвязь между объектами социально-экономической действительности; уровень, значимость, адресность и вариативность решения [8]. Технологический подход позволит овладеть студентам определенными приемами развития собственного интеллекта, становления субъектной позиции, самоуправления и саморазвития. Именно этот подход позволит создать педагогически целесообразные взаимоотношения преподавателей и студентов, основанных на педагогическом сотрудничестве и субъект-субъектном взаимодействии.

Необходимо отметить, что субъект-субъектное общение предопределяет активное участие и высокую степень включенности каждого в процесс деятельности и обмена информацией. Основанием для возникновения субъект-субъектных отношений является субъектная позиция участников педагогических взаимоотношений. Субъектная позиция характеризует студента как личность, которая сознательно и деятельно относится к образовательному процессу, прилагает активные усилия для саморазвития жизненной способности. Результатом субъект-субъектных отношений выступает формирование высокого уровня активности, в сочетании с ответственностью за результаты своих соз-

нательных выборов и поступков; адекватной оценки основных целей деятельности, своей роли в ней и ролей других субъектов; самоотношение человека к самому себе как к субъекту («Я – причина себя»).

В современных педагогических контекстах развитие отношений педагогов и обучающихся представляется в определенной последовательности: субъект-объектные, субъект-объект-субъектные, субъект-субъектные. Вслед за субъект-субъектными отношениями, по закону развития систем, должна последовать стадия (фаза) преобразования – «субъектная включенность», которая рассматривается нами как процесс, явление, условие и принцип (рис.).

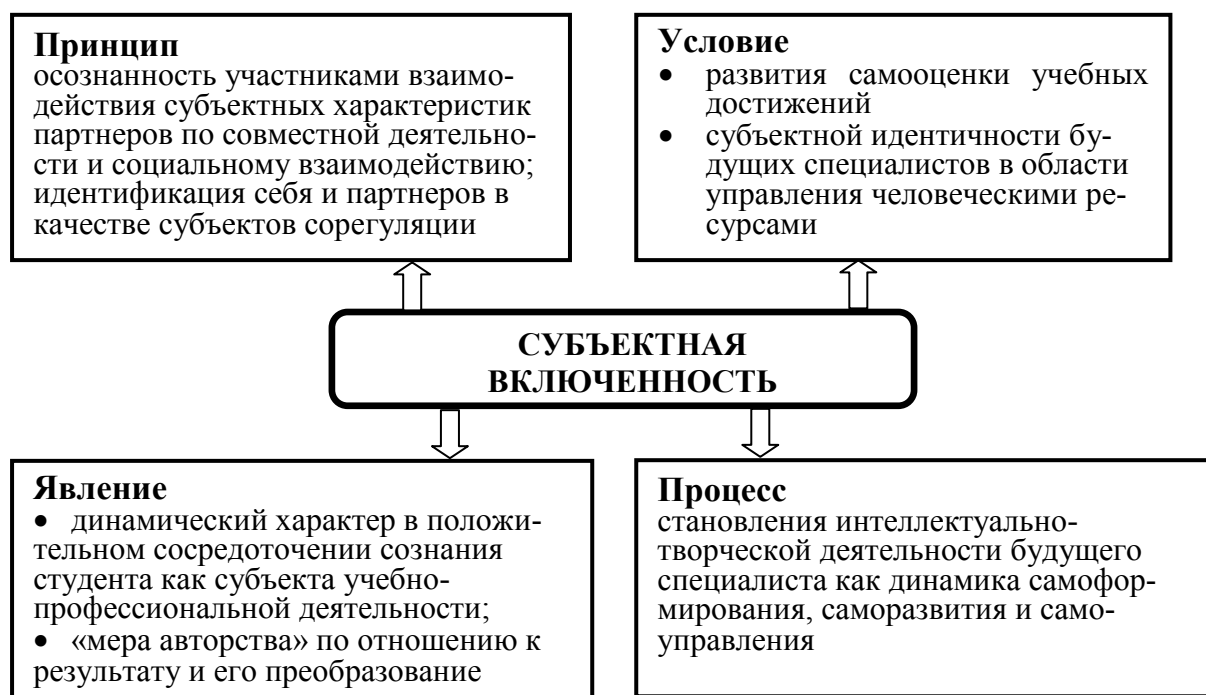


Рис. Субъектная включенность студента.

Необходимо отметить, что переход обучающегося от субъекта непроизвольной активности к субъекту своей деятельности, предопределяет наличие у него простейших умений рефлексии, направленных на самоорганизацию. То есть, формирование рефлексии – это магистральный путь развития субъектной включенности, обеспечивающей инициирование у них на высоком уровне качества «самости». Причем содержание рефлексии постоянно должно меняться в зависимости от развития субъектной включенности. Потребность в рефлексии возникает тогда, когда создаются определенные условия-ситуации, требующие внутренней борьбы и преодоления собственного стереотипа. Рефлексия несет в себе не только аналитический, но и серьезный развивающий потенциал, меняя и развивая свое отношение к опыту, закладывается основа изменения и развития любой своей деятельности. При этом рефлексия становится неотъемлемой составляющей актуализации интеллектуально-творческого потенциала студента. В данной ситуации рефлексия выполняет следующие функции: проектировочная (проектирование и моделирование деятельности); организаторская (выбор наиболее эффективных способов взаимодействия в группе); коммуникативная (продуктивное общение участников процесса); смыслотворческая (осмысленность деятельности и взаимодействия); мотивационная (направленность совместной деятельности на результат); коррекционная (побуждение к изменению во взаимодействии). В процессе своего становления

интеллектуально-творческая деятельность последовательно проходит уровни - отрицания, избегания, нормативный, ценностный и смысловой.

Как пример занятия, позволяющего актуализировать интеллектуально-творческую деятельность будущих специалистов в области управления персоналом, рассмотрим эвристический семинар «Нематериальная мотивация персонала организации»:

в микрогруппах с учетом индивидуальных предпочтений разрабатываются способы и приемы нематериальной мотивации;

рефлексия полученного результата – вывод (определенные мотиваторы востребованы для конкретного типа темперамента);

систематизация с учетом темперамента – вновь определенная неудовлетворенность - рефлексия – вывод (каждый человек обладает конкретным видом мышления и под него необходимо отбирать соответствующие мотивационные мероприятия);

поиск характерных особенностей для каждого вида интеллекта – систематизация мотивирующих факторов для каждого – результат (система мотивационных факторов с учетом типа темперамента и вида мышления работника) – неудовлетворенность (а если я начальник? а если я подчиненный?)

коррекция системы мотиваторов с учетом занимаемой должности, типа темперамента и вида интеллекта.

Заключение. Использование подобных занятий создадут ту творческую среду, в рамках которой актуализируется интеллектуально-творческий потенциал студентов.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. /В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Шаршов, И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности, сущность и технологии. Учебное пособие. /И.А. Шаршов. Тамбов: Изд-во Тамб. Ун-та, 2003.-146 с.
4. Каверин, Ю.А. Акмеологические условия творческого саморазвития учителя сельской школы / Ю.А. Каверин // Акмеология. - 2009. - № 2. - С.28-33.
5. Медяник Г.А. Творческое саморазвитие будущего учителя // Полиаспектная подготовка современного педагога / Г.А. Медяник. – М.: Академия Естествознания, 2011. – 343 с.
6. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
7. Гареев Р.Т. Системы интеллектуальной поддержки развития творческого мышления и инженерных умений в непрерывном креативном профессиональном образовании. Монография. /Р.Т. Гареев. - М.: Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2002. – 190 с.
8. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач / И.И. Ильясов. – М.: Психология, 2001 – 154 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Лышко О.П.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Перемены в области образования никого не оставляют равнодушными. Одно из таких изменений – политика инклюзивного образования, то есть обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с обычными детьми.

Цель статьи: дать системную характеристику современной модели образования в Республике Беларусь - инклюзивного образования.

Материал и методы. Методы, относящиеся к теоретическому уровню научного познания: анализ научной и методической литературы по изучаемой проблеме, анализ нормативной

правовой базы по инклюзивному образованию Республики Беларусь; изучение опыта учреждений образования России и Республики Беларусь по проблеме инклюзивной практики.

Результаты и их обсуждение. Отмечается развитие нормативной правовой базы Республики Беларусь для инклюзивного образования. Изучены предпосылки, особенности и принципы инклюзивного образования. Определена проблема неготовности учителей массовой школы к работе в инклюзивной среде, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Заключение. Выявлено, что цель инклюзивного образования заключается в ликвидации социальной изоляции, которая является следствием негативного отношения не только к лицам с особенностями психофизического развития, но и к разнообразию с точки зрения расы, социального положения, этнического происхождения, религии, пола и способностей. Инклюзивность в образовании означает, что система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему.

Ключевые слова: инклюзивное образование, «инклюзивная готовность», социальная изоляция, лица с особенностями психического развития.

INCLUSIVE EDUCATION A MODERN MODEL OF EDUCATION

Lyshko O.P.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masharov University»,
Republic of Belarus*

Changes in education do not leave anyone indifferent. One of these changes - the policy of inclusive education, that is, the education of children with disabilities together with ordinary children.

Purpose of the article to give a systematic characterization of the modern model of education in the Republic of Belarus - inclusive education.

Material and methods. Methods related to the theoretical level of scientific knowledge: analysis of scientific and methodological literature on the problem under study, the analysis of the legal and regulatory framework for inclusive education of the Republic of Belarus; study of the experience of educational institutions of Russia and Belarus on the issue of inclusive practices.

Findings and their discussion. Indicated the development of the regulatory and legal framework of the Republic of Belarus for inclusive education. Studied premise features and principles of inclusive education. Defined the problem of unavailability of regular school teachers to work in an inclusive environment.

Conclusion. Revealed that the goal of inclusive education is to eliminate social exclusion, which is a consequence of the negative attitude not only to persons with special needs, but also to the diversity in terms of race, social status, ethnicity, religion, gender and ability. Inclusion in education means that the system adapts to the child's education, not a child under the system.

Key words. inclusive education, "inclusive preparedness", social isolation, people with mental development features.

Основным требованием, предъявляемым к современному образованию, является обеспечение гуманистической направленности, восприятие человека, его жизни как основной ценности. И в этой связи инклюзивное образование, создающее для каждого ребёнка, в том числе и детей с особенностями психофизического развития, возможности наиболее полной и естественной социализации, является оптимальной моделью организации образовательного процесса.

Цель статьи: дать системную характеристику современной модели образования в Республике Беларусь - инклюзивного образования. Под «системной характеристикой» подразумеваются наиболее важные, принципиальные особенности инклюзивного образования, находящиеся во взаимообуславливающей связи.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели нами использовались методы, относящиеся к теоретическому уровню научного познания: анализ научной и методической литературы по изучаемой проблеме, анализ нормативной правовой

базы по инклюзивному образованию в Республике Беларусь; изучение опыта учреждений образования России и Республики Беларусь по проблеме инклюзивной практики.

Результаты и их обсуждение. Результаты проведённого теоретического анализа указывают на то, что инклюзивное образование является одним из ведущих преобразований последних десятилетий в мировом образовательном пространстве. Приоритет практики инклюзивного образования закреплён в Саламанкской декларации ЮНЕСКО, которая утверждает, что каждый ребёнок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей [1, с. 18].

Отмечается развитие нормативной правовой базы Республики Беларусь для инклюзивного образования: подготавливается проект Закона Республики Беларусь о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов; разработан проект Концепции реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь, подготовлен проект основных индикаторов инклюзивного образования, который был принят за основу для 5 стран ЕврАзЭС.

В специальной педагогике инклюзивное образование определяется как 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.

Для развития инклюзивного образования в нашей стране в отношении лиц с особенностями психофизического развития имеется ряд предпосылок:

- ✓ безбарьерная среда, созданная в ряде учреждений основного образования;
- ✓ функционирующие в ряде учреждений специального образования ресурсные центры;
- ✓ выстраиваемая система подготовки педагогов;
- ✓ развёрнутая работа по формированию толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития;
- ✓ устоявшееся интегрированное обучение и воспитание.

Инклюзивное образование, являясь логическим продолжением системы интегрированного образования, предлагает новые, более совершенные и гибкие подходы к организации учебного процесса и взаимодействия с каждым ребёнком и характеризуется следующими особенностями:

- ✓ внимание направлено на всех детей детского сада, школы;
- ✓ изменение условий, образовательной системы; детского сада, школы - с учётом образовательных потребностей детей;
- ✓ преимущества получают все дети;
- ✓ образовательный процесс строится с помощью творческой командной работы всех его участников (детей, родителей, педагогов, специалистов);
- ✓ качественное обучение и воспитание всех детей;
- ✓ трансформация социальных условий, включающих всех участников социальной системы.

Инклюзивное образование строится на следующих принципах:

Принцип нормализации предполагает, что жизнь людей определяется совсем не нарушениями, а тем, что мешает им вести полноценную жизнь. В основе социальной модели лежит концепция равных прав и возможностей для всех членов общества и концепция нормализации жизни человека с функциональными нарушениями.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью дости-

жения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Приоритет интересов ребёнка во всех сферах его жизнедеятельности и социального взаимодействия. Реализация индивидуального подхода предполагает учёт запросов и потребностей детей; выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учётом индивидуальных образовательных потребностей каждого члена ученической группы, в том числе соблюдение прав на образование детей с нормативным темпом развития.

Стимуляция самостоятельной активности ребёнка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности.

Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (учитель-дефектолог, воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог и др.), работающие в группе, регулярно проводят диагностику динамики развития детей и в процессе обсуждения составляют коррекционно-развивающие программы [2, с.17].

Следует отметить, что инклюзивное образование ставит перед современной школой много сложных вопросов и новых задач. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встаёт проблема неготовности учителей массовой школы к работе в инклюзивной среде, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [3, с. 74].

Готовность к работе учителя - это сложная структура, состоящая из многих компонентов. Хитрюк В.В. было введено понятие «инклюзивная готовность» (инклюзивный аттитюд), которое определяется как «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [4, с. 82].

Заключение. Таким образом, цель инклюзивного образования заключается в ликвидации социальной изоляции, которая является следствием негативного отношения не только к лицам с особенностями психофизического развития, но и к разнообразию с точки зрения расы, социального положения, этнического происхождения, религии, пола и способностей. Исходя из того, что образование является одним из конституционных прав человека и основой справедливого общества, инклюзивность в образовании можно рассматривать как признание ценности различий всех детей и их способности к обучению. Инклюзивность в образовании означает, что система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему.

Литература

1. Бут, Т. Показатели инклюзии: Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев. М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
2. Варёнова Т.В. Основные подходы к развитию инклюзивного образования в РБ / Т.В. Варёнова, Т.В. Лисовская // Открытая школа: ежемесячный информационно-методический журнал. – 2012. - № 10 (120). – С. 16-19.
3. Загумённов Ю.Л. Развитие инклюзивного образования: сущность, проблемы, перспективы/ Ю.Л. Загумённов // Адукацыя і выхаванне: штомесячны навукова-тэарэтычны і інфармацыйна-метадычны часопіс. - 2009. - № 2. - С. 71-77.
4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. - 2012. - №11. - С. 80 - 84.

ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Савельева Т.М.

*Национальный институт образования
Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск*

Увеличение численности одаренных людей в современном мире содействует решению глобальной задачи по формированию творческого потенциала общества, обеспечению возможностей для прогресса, развития науки и культуры, производства и социальной жизни человека.

Цель статьи – на основе анализа трудов отечественных исследователей определить факторы, детерминирующие процесс развития личности одаренного человека.

Материал и методы. Материалом послужили данные, полученные в исследованиях отечественных психологов по проблеме развития личности одаренного человека. Основным методом исследования – метод теоретического анализа.

Результаты и их обсуждение. В статье раскрываются факторы, детерминирующие процесс развития личности одаренного человека. Показан подход белорусских психологов к реализации данной проблемы.

Заключение. Одаренные люди способны отвечать на вызовы современного глобального мира и задавать направления его развития. Процесс развития личности одаренного человека детерминируется природными и социальными факторами.

Ключевые слова: одаренность, общая и специальная одаренность, компоненты одаренности, природные и социальные факторы.

FACTORS THAT DETERMINE THE PROCESS OF GIFTED PERSON'S PERSONALITY DEVELOPMENT

Savelyeva T.M.

*National Institute of Education of the Ministry of Education
Republic of Belarus, Minsk*

The increase in number of gifted people in the modern world contributes to the solution of global problems in formation of creative potential of society providing opportunities for the progress of science and culture, production and social life.

The purpose of the article is to identify factors that determine gifted person's personality development based on the analysis of domestic researchers' works.

Material and methods. The material is based on data obtained in domestic psychologists' studies on the issue of gifted person's personality. The main research method is the method of theoretical analysis.

Results and their discussion. The article describes factors that determine the process of gifted person's personality development. It shows Belarusian psychologists' approach to this problem.

Conclusion. Gifted people are able to meet the challenges of the modern global world and set the direction of its development. The process of gifted person's personality development is determined by natural and social factors.

Keywords: giftedness, general and special giftedness, giftedness components, natural and social factors.

Одаренные люди содействуют решению глобальной задачи по формированию творческого потенциала общества, обеспечению возможностей для прогресса, развития науки и культуры, производства и социальной жизни человека.

В системе непрерывного образования необходимо опираться на факторы, детерминирующие процесс развития личности одаренного человека.

Цель статьи – на основе анализа трудов отечественных исследователей определить факторы, детерминирующие процесс развития личности одаренного человека.

Материалы и методы. Материалом послужили данные, полученные в исследованиях отечественных психологов по проблеме развития личности одаренного человека.

Одаренность рассматривается в исследовании «... как системное качество работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности и имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [1, с. 7].

Сегодня выделяют общую и специальную одаренность. Общая одаренность (от англ. *general aptitude girt*) рассматривается как «уровень развития общих способностей, определяющий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов» [2, с. 347]. Общая одаренность является фундаментом для развития специальной одаренности. Она выражается в более быстром обнаружении решения задач, проблем.

Основными структурными компонентами одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития и становления творческой личности выступают факторы, включающие:

- доминирующую роль познавательной мотивации;
- исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- возможности достижения оригинальных решений;
- возможности прогнозирования и предвосхищения;
- способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки [3]. Они составляют единую интегральную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития человека.

Одаренность рассматривается также как предпосылка творческого развития человека в обучении и воспитании.

У одаренных детей обнаруживается высокий энергетический уровень, малая продолжительность сна, повышенная познавательная активность, интеллектуальная инициатива, склонность ставить перед собой новые сложные задачи [4, 5].

Результаты и их обсуждение. В своих исследованиях [6] мы руководствуемся тем, что одаренность детерминируется рядом природных и социальных факторов. К числу природных факторов мы относим «свойства нервной системы», которые рассматриваются в психологии, как «... основные, преимущественно генетически детерминированные особенности функционирования нервной системы, определяющие различия в поведении и в отношении к одним и тем же воздействиям физической и социальной среды» [2, с. 489].

«Свойства нервной системы» включают: силу, подвижность, динамичность, лабильность, активированность, концентрированность и три уровня свойств нервной системы.

Динамичность – это способность мозговых структур быстро генерировать возбудительные и тормозные процессы в ходе формирования условных реакций. Это свойство нервной системы лежит в основе обучаемости. *Лабильность* (от лат. *ladilis* – скользящий, неустойчивый), рассматривается как свойство нервной системы, характеризующиеся скоростью возникновения и прекращения нервных процессов. Обладатели этого свойства быстрее совершают моторные акты в единицу времени. *Активированность* характеризует индивидуальный уровень реакции активации процессов возбуждения и торможения, что является основой для развития у человека мнемических способностей. *Концентрированность* нервных процессов не зависит от особенностей сохранения следов памяти, что указывает на самостоятельность названного показателя нервной деятельности.

Раскроем содержание трех уровней свойств нервной системы: 1. Общие (системные) свойства нервной системы, определяющие индивидуальные различия в общеличных характеристиках – темпераменте и общем интеллекте. 2. Комплексно-структурные свойства нервной системы, определяющие особенности интеграции нервных процессов в отдельных структурах мозга (полушариях, лобных отделах, анализаторах, подкорковых структурах). 3. Элементарные свойства нервной системы проявляются в особенностях интеграции нервных процессов в отдельных элементах нервной системы (т.е. в нейронах) и являются компонентами свойств более высокого порядка.

Развитие личности одаренного человека детерминировано также рядом социальных факторов, важнейшим из которых является *собственная активность* человека. Она соотносится с его деятельностью. Быть активным – означает находиться в состоянии «действия». Деятельность одаренного человека побуждается его *интенсивной познавательной потребностью*, которая выступает основой развития сенсомоторной, познавательной и исследовательской активности одаренного человека, его склонностей, общей и специальной одаренности.

Процесс развития личности одаренного человека детерминирован также *мотивацией, ценностными ориентациями, личностным смыслом, познавательными интересами, влечениями, желаниями, возрастной сензитивностью, чертами характера, перцептивными действиями, интеллектом, обучаемостью, рефлексией, самосознанием, интуицией, креативностью, развивающей образовательной средой*.

Мотивация является системным образованием, включающим потребности, мотивы, цели, интересы. Ценностные ориентации выражают внутреннюю основу отношений одаренного человека к различным ценностям, а личностный смысл определяет отношение субъекта к явлениям объективной действительности. Смысл, по данным исследования А.Н. Леонтьева, всегда создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что действия направлены, как на свой непосредственный результат (или цель). Именно отношение мотива к цели порождает личностный смысл. Возникая в деятельности, смысл становится единицей человеческого сознания, в рамках которого он вступает в отношение с другими его образующими и особенно, со значениями.

Познавательные интересы одаренного человека всегда имеют свои психологические предпосылки развития. Началом этого процесса выступают «широкие мотивы учения». Одаренный человек постоянно нуждается также в «свободе» при реализации своих творческих замыслов.

Возрастная сензитивность с особой силой проявляется в сензитивные периоды (от лат. *sensus* – чувство, ощущение). Сензитивные периоды – это периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики [2, с. 499], включая и одаренность.

Черты характера – целеустремленность, трудолюбие, настойчивость, волевая активность, самоорганизация, инициативность, ответственность, самокритичность, особая чувствительность, эмоциональная впечатлительность, актуализированные признания и многие другие, которые связаны с волей и волевыми усилиями – являются важными социальными факторами, детерминирующими процесс развития личности одаренного человека.

Перцептивные действия одаренного человека как основные структурные единицы процесса восприятия связаны с сознательным выделением определенной стороны чувственно заданной ситуации. В их состав входят следующие перцептивные операции: обнаружение сигнала, выделение информационных признаков и ознакомление с ними, идентификация, опознание и категоризация.

Интеллект (от лат. *intellectus* – понимание, познание) – важный фактор социальной детерминации процесса развития личности одаренного человека рассматривается

как «... совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения» [9, с. 136]. Функциями интеллекта являются: 1) способность к обучению; 2) оперирование символами; 3) способность к активному овладению закономерностями окружающей нас действительности. Существенным признаком интеллекта одаренного человека является то, что он позволяет отражать закономерные связи об отношениях предметов и явлений окружающего мира и тем самым творчески преобразовывать саму действительность.

Фактор «*обучаемость*» рассматривается как проявление общих способностей человека, выражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий и сложных форм деятельности. Она включает ряд показателей: особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи, особенности личности – мотивации, характера, эмоциональных проявлений, отношение ученика к усваиваемому учебному материалу, к сверстникам и учителю.

Фактор «*рефлексия*» рассматривается как осознание индивидом оснований собственных действий, а фактор «*самосознание*» – как осознанное отношение одаренного человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям; фактор «*интуиция*» рассматривается как эвристический процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически или не достаточных для получения логического вывода [9, с. 140].

Фактор социальной детерминации процесса развития личности одаренного человека – «*креативность*» – рассматривается (от англ. creativity – творческие возможности (способности), которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом [2, с. 248]. Креативность определяется общей восприимчивостью одаренного человека к новым идеям.

Развивающая образовательная среда, с которой активно взаимодействует субъект, также является важным социальным фактором, детерминирующим процесс развития личности одаренного человека.

Заключение. Таким образом, процесс развития личности одаренного человека детерминируется раскрытыми в статье природными и социальными факторами.

Одаренные люди способны отвечать на вызовы современного глобального мира и задавать направления его развития.

Литература

1. Щадриков, В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал, – 1983. № 5. – с. 5–13.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Олма-Пресс, 2003. – 666 с.
3. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. № 6. – с. 32–43.
4. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству. – М., 1981. – 224 с.
5. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону. 1983. – 176 с.
6. Савельева, Т.М., Родионова, И.А. Как развивать талант? О факторах, детерминирующих процесс развития личности одаренного человека // Пралеска, 2009, № 9, с. 26–31.
7. Теплов, Б.М. Способность и одаренность // Избран, труды в 2-х т. –т. 1.–М., 1985.
8. Небылицин, В.Д. Психологические исследования индивидуальных различий. – М., 1976. – 426 с.
9. Психологический словарь // под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гуренко О.И.

*Бердянский государственный педагогический университет,
г. Бердянск, Украина*

Статья посвящена одной из важных проблем социальной педагогики – социально-педагогическое сопровождение творчески одаренных подростков в условиях общеобразовательной школы.

Одной из задач социально-педагогической деятельности в общеобразовательном учебном заведении является работа с одаренными детьми, их социально-педагогическое сопровождение и оптимизация учебно-воспитательного процесса. Социальный педагог воспринимает ученика как целостного индивида, способствует его участию в научном, техническом, художественном творчестве, спортивной, общественно-полезной деятельности, выявлению его задатков, дарований, раскрытию способностей и талантов.

Целью нашей статьи является рассмотрение особенностей социально-педагогического сопровождения творчески одаренных подростков в условиях общеобразовательной школы.

Материал и методы. На современном этапе в рамках изучения одаренности проведено значительное количество исследований, в каждом из которых акцент сделан на тех или иных аспектах развития, характеристике качеств одаренной личности. Сравнительный анализ результатов исследований различных авторов позволяет дать такую обобщенную характеристику творчески одаренного подростка: это личность, способная выходить за пределы достигнутого уровня, результатом чего является самоизменение, самотворчество; которой присуще дивергентное (творческое) мышление, предусматривающее оригинальность, гибкость, креативность мыслительных процессов; в которой сформировано умение продуцировать разноплановые гипотезы и оперировать идеальными объектами, умение моделировать творческие продукты, заниматься изобретательством; для которой характерен высокий по сравнению с другими темп обучения, уровень запоминания, исключительная любознательность, длительная концентрация внимания на интересующих объектах, широкая общая эрудиция, стремление к решению проблем; пропуск промежуточных шагов в аргументации и получении оригинальных связей; необычное и яркое воображение; чувство юмора; высокие стандарты и максимализм; потеря интереса к однообразным действиям.

Результаты и их обсуждение. Обобщение психолого-педагогических и социально-педагогических исследований о сущности и структуре творческой одаренности подростков и социально-педагогического сопровождения позволило представить авторское понимание этого феномена.

Заключение. Социально-педагогическое сопровождение творчески одаренных подростков является одним из направлений в работе социального педагога общеобразовательной школы и включает следующие этапы: подготовительный (диагностика; формулировка социально-педагогической проблемы; социально-педагогическое прогнозирование возможного социального развития личности, определение целей и задач педагогической деятельности; моделирование, выбор направления работы и способа реализации, планирование социально-педагогической деятельности; материальная подготовка); этап непосредственной деятельности (апробация социальной работы; адаптация субъекта и объекта, включение объекта в процесс саморазвития, самовоспитания); итоговый этап социально-педагогического сопровождения (предварительная оценка и анализ результативности социально-педагогической работы).

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, творчески одаренные подростки, общеобразовательная школа.

SOCIAL PEDAGOGICAL SUPPORT OF CREATIVELY GIFTED TEENAGERS IN SECONDARY SCHOOLS

Gurenko O.I.

Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine

The article is dedicated to one of the most important problems of social pedagogy as social pedagogical support of creatively gifted teenagers in the conditions of secondary school.

One of the objectives of social pedagogical activities in secondary schools is work with gifted children, their social pedagogical support and optimization of the educational process. Social teacher perceives a student as a complete individual and contributes to his participation in the scientific, technical, artistic, athletic, socially useful activity, understanding of his inclinations, talents, disclosure of his abilities and talents.

The purpose of this article is to examine the features of the social pedagogical support of creatively gifted teenagers in secondary school

Material and methods. At the present stage in the study of giftedness, a considerable amount of researches is carried out in each of which the emphasis is made on various aspects of development, quality characteristics of a gifted person. Comparative analysis of results of different authors' researches allows us to give a generalized characteristic of a creatively gifted teenager: this is a personality that can go beyond the level achieved, resulting in a self-change, self-creation; which is inherent in divergent (creative) thinking, providing originality, flexibility, creativity of thought processes; in which the ability to produce and operate diverse hypotheses of ideal objects is formed, the ability to simulate creative products, to be an inventor; which is characterized by high learning pace compared to others, the level of memory, exceptional curiosity, continuous focus on the object of interest, broad general erudition, commitment to solving problems; skipping the intermediate steps in the argument and getting the original connections; unusual and vivid imagination; sense of humor; high standards and perfectionism; loss of interest in repetitive actions.

Findings and their discussion. Generalization of psycho-pedagogical and social educational researches about the nature and structure of creative talent of teenagers and social pedagogical support allowed to present the author's understanding of this phenomenon.

Conclusion. Social pedagogical support of gifted teenagers is one of the directions in the work of social teacher of secondary school and it includes the following stages: preparation (diagnosis, formulation of social and educational problems, social pedagogical forecasting of possible social development of an individual, the definition of goals and objectives of teaching activities, modeling, choice of direction and method of implementation, planning of social and educational activities; material preparation); the direct activities stage (testing of social work; adaptation of subject and object, including the object in the process of self-development, self-knowledge); the final stage of social pedagogical support (preliminary assessment and analysis of the impact of social pedagogical work).

Key words: social pedagogical support, creatively gifted teenagers, secondary school.

Реформирование национальной системы образования в Украине на современном этапе обусловлено необходимостью развития интеллектуального, духовного потенциала граждан, выхода отечественной науки, техники и культуры на мировой уровень. В связи с этим особую значимость приобретает проблема поиска, развития, обучения и воспитания одаренной личности.

Сегодня решение этой проблемы стоит перед социальной педагогией. В приказе Министерства образования и науки Украины «Об особенностях деятельности социальных педагогов в общеобразовательных учебных заведениях» сделано акцент на том, что одной из задач социально-педагогической деятельности является работа с одаренными детьми и детьми с творческими способностями, их социально-педагогическое сопровождение и оптимизация учебно-воспитательного процесса. Социальный педагог воспринимает ученика как целостного индивида, способствует его участию в научном, техническом, художественном творчестве, спортивной, общественно-полезной деятельности, выявлению его задатков, дарований, раскрытию способностей и талантов [5].

Целью нашей статьи является рассмотрение особенностей социально-педагогического сопровождения творчески одаренных подростков в условиях общеобразовательной школы.

Материал и методы. В научной литературе рассмотрены разные аспекты этой проблемы: сущность и структура творческой одаренности (Р. Вайнола, Г. Галкина, А. Капская и др.), содержание социально-педагогической работы с творчески одаренными детьми, в том числе подросткового возраста (Е. Солдатова, Н. Тюрьмина, В. Хазратова, Е. Яковлева и др.), специфика осуществления социально-педагогического сопровождения творчески одаренных подростков (Е. Елисеева, М. Кочева, В. Лазарев, И. Майданник, Н. Сидорина, Т. Щелина, Е. Щебланова и др.).

Феномен одаренности является одним из самых загадочных явлений человеческой природы. Вопрос гениальности, генетический и онтологический аспекты одаренности человека остаются открытыми. Мировой опыт свидетельствует о том, что XXI век – это век информации, соревнования за интеллект [1, с. 67-74].

На современном этапе в рамках изучения одаренности проведено значительное количество исследований, в каждом из которых акцент сделан на тех или иных аспектах развития, характеристике качеств одаренной личности. Анализ научной литературы по данной проблеме свидетельствует о том, что ведущие ученые (Е. Бархатова, Д. Богоявленская, А. Капская, В. Косова, Л. Ризнык и др.) по-разному толкуют понятие «одаренность», «творческая одаренность» и раскрывают их природу. Украинская исследовательница Л. Ризнык, различает следующие виды одаренности: социальную или лидерскую, художественную (музыкальную, изобразительную, сценическую), психомоторную, академическую, интеллектуальную, творческую. По ее мнению, наибольшего внимания требуют именно творчески одаренные дети [6]. Во взрослой жизни люди сдерживают свое творческое воображение, в них пропадает желание экспериментировать и исследовать. Поэтому они не могут реализовать свой творческий потенциал и преодолеть препятствия на пути к творчеству. Это не значит, что взрослым не хватает способностей, просто они мало используют свой творческий потенциал. Чем взрослее человек, тем больше снижается уровень его творческих способностей. Например, А. Матюшкин, Д. Сиск дают такую характеристику творчески одаренного ребенка: ребенок, у которого высоко развиты творческие способности, есть склонность и стремление к творческой работе [4, с. 156].

Сравнительный анализ результатов исследований различных авторов (Д. Богоявленская, А. Капская, Н. Лейтес, В. Моляко и др.) позволяет дать такую обобщенную характеристику творчески одаренного подростка: это личность, способная выходить за пределы достигнутого уровня развития, результатом чего является самоизменение, самотворчество; которой присуще дивергентное (творческое) мышление, предусматривающее оригинальность, гибкость, креативность мыслительных процессов; в которой сформировано умение продуцировать разноплановые гипотезы и оперировать идеальными объектами, умение моделировать творческие продукты, заниматься изобретательством; для которой характерен высокий по сравнению с другими темп обучения, уровень запоминания, исключительная любознательность, длительная концентрация внимания на интересующих объектах, широкая общая эрудиция, стремление к решению проблем; пропуск промежуточных шагов в аргументации и получении оригинальных связей; необычное и яркое воображение; чувство юмора; высокие стандарты и максимализм; потеря интереса к однообразным действиям.

Особое значение для разработки современной теории социально-педагогического сопровождения одаренных подростков имеют исследования ученых, которые рассматривают его как процесс создания оптимальных условий развития и проявления индивидуального сочетания имеющихся у старшего школьника способностей и нейтрализации

(либо коррекции) факторов, негативно влияющих на реализацию способностей одаренных школьников, как процесс, который включает в себя также деятельность по оказанию адекватной помощи школьнику в решении возникающих проблем различного характера (В. Лазарев [3]); процесс взаимодействия педагогов с подростком или группой подростков с целью определения траектории и последующего развития одаренности подростков в специально созданных для этого условиях (Н. Сидорина [7]); метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора при непосредственном взаимодействии сопровождающего и сопровождаемого (М. Рожков); система социально-педагогической поддержки одаренных детей, направленную на развитие индивидуальных особенностей ребенка, оказания ему своевременной помощи, а также осуществление социального сопровождения семьи (А. Капская [8]); система, созданная на основе индивидуальных учебно-воспитательных планов работы с творчески одаренными подростками, основу которых составляют оптимальные технологии социально-педагогической деятельности: консультирование родителей и учителей по вопросам организации отдыха и рабочего места творчески одаренного подростка, проведение бесед с родителями и подростком, наблюдения за родителями творчески одаренных подростков; организация и проведение коррекционной работы с творчески одаренными детьми (Е. Елисеева, Л. Ермолаева-Томина и др. [2, с. 23-26]).

Результаты и их обсуждение. В результате обобщения психолого-педагогических и социально-педагогических исследований о сущности, структуре творческой одаренности подростков (Дж. Гилфорд, Е. Кульчицкая, Н. Лейтес, А. Матюшкин, В. Моляко, П. Торренс и др.) и социально-педагогического сопровождения (Л. Алексеева, Н. Анчукова, А. Капская, В. Лазарев, Л. Ризнык, Н. Сидорина, А. Уманский, Е. Щепланова и др.) мы представляем свое понимание социально-педагогического сопровождения творчески одаренных подростков в общеобразовательном учебном заведении. Итак, социально-педагогическое сопровождение творчески одаренных подростков должно осуществляться такими субъектами, как родители, социальные педагоги, психологи, учителя школ и внешкольных учебных заведений (Е. Щепланова). Результатом такого сотрудничества может быть сбор объективной информации о творческой одаренности подростков. Социальному педагогу необходимо направлять собственные усилия на постепенный поэтапный поиск творчески одаренных подростков. Для выявления этих личностей следует параллельно проводить работу и с их родителями. Семья одаренного подростка имеет непосредственное отношение к развитию его личности и одаренности. Кроме работы с семьей подростка, необходимо изучать развивающую среду внешкольных учебных заведений. Сотрудничество с руководителями кружков, психологами, другими педагогами будет способствовать сбору данных о творческих способностях ребенка.

Социально-педагогическое сопровождение творчески одаренных подростков осуществляется в 3 этапа: подготовительный, непосредственной деятельности, итоговый. Задачи подготовительного этапа реализуются с помощью диагностической программы творческой одаренности, состоящей из: оценочных листов для учителей и родителей, которые представляют собой перечень характеристик творческой одаренности; Теста Гилфорда (модифицированного) для изучения креативности, творческого мышления; «Методики исследования активности мышления» И. Лушихиной; методик определения уровня воображения.

На этапе непосредственной деятельности осуществляется: 1) проектирование, разработка и реализация индивидуальной программы развития творчески одаренного подростка; 2) индивидуальная работа с творчески одаренным подростком с целью пре-

одоления проблем, которые могут у него возникнуть в коллективе сверстников, в условиях семьи и внешкольных учреждений.

Индивидуальная программа развития творчески одаренного подростка включает в себя: ролевой тренинг, тренинг сензитивности, упражнения по самоактуализации, основанные на традиционных проблемах гуманистической психологии и, согласно данных исследований, положительно влияют на самооценку и межличностные отношения; упражнения на обеспечение возможностей самовыражения и самореализации одаренных подростков в различных видах творчества; факультативы для группы творчески одаренных подростков «Психология творчества» и «Психология личности»; деятельность в кружках по интересам при школах, клубах, библиотеках, музеях и т.п.; индивидуальные занятия учителей с учеником с акцентом на его самостоятельную работу с материалом; беседы психолога с одаренными детьми на предмет самоактуализации и саморазвития.

Индивидуальная программа развития творчески одаренного подростка реализуется в такой последовательности: 1) обеспечение условий реализации программы (организация, координация, контроль и принятие участия социального педагога в реализации индивидуальной программы; 2) отслеживание результатов, информирование о ходе выполнения программы; 3) консультирование лиц, заинтересованных в решении социально-педагогических проблем творчески одаренных подростков; межведомственные связи (социально-педагогическая деятельность осуществляется в тесном контакте с психологом и другими задействованными в этой работе лицами).

Одаренные подростки быстрее своих сверстников проходят социальную адаптацию. В подростковом возрасте одаренные личности часто обходят конформизм и сопротивляются правилам, групповым нормам и ориентациям на авторитарных лидеров. Поэтому, на наш взгляд, реализация индивидуальной программы развития творчески одаренного подростка будет эффективной при следующих условиях: гармоничные взаимоотношения между родителями и детьми; поощрения самостоятельности и инициативы в семье и в учебном заведении; социальное подкрепление творческого поведения; благоприятный климат в коллективе; положительная самооценка; внутренняя мотивация к творчеству. Указанные условия нельзя разделить на главные и второстепенные, каждое из них играет важную роль в развитии одаренного человека.

На последнем этапе социально-педагогического сопровождения творчески одаренных подростков, итоговом, осуществляется оценка действенности социально-педагогической работы, выявляются недостатки и дальнейшая поддержка одаренного подростка.

Заключение. Итак, социально-педагогическое сопровождение творчески одаренных подростков является одним из направлений в работе социального педагога и включает в себя следующие этапы: подготовительный (диагностика; формулировка социально-педагогической проблемы; социально-педагогическое прогнозирование возможного социального развития личности, определение целей и задач педагогической деятельности; моделирование, выбор направления работы и способа реализации, планирование социально-педагогической деятельности; материальная подготовка); этап непосредственной деятельности (апробация социальной работы; включение творчески одаренного подростка в процесс саморазвития, самовоспитания); итоговый этап социально-педагогического патронажа (предварительная оценка действенности социальной работы, анализ проведенной работы и ее результативности).

Литература

1. Букатов В. Тяжкая ноша одарённости / В. Букатов. // Директор школы. – 2005. – № 10. – С. 67-74.
2. Ермолаева-Томина Л. Д. Проблемы развития творческих способностей / Л. Д. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 23-26.
3. Лазарев В. А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников / В. А. Лазарев : дисс. д-ра пед. наук. – Ярославль, 2005. – 329 с.

-
4. Матюшкин А. М. Одарённые дети / А. М. Матюшкин, Д. А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 156.
 5. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1/9-272 від 02.08.2001 року «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів».
 6. Різник Л. М. Проблема обдарованості дітей у сучасних умовах / Л. М. Різник // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – №4. – 2003.
 7. Сидорина Н. А. Социально-педагогическое сопровождение развития одаренности подростков в детском оздоровительном лагере / Сидорина Наталия Александровна: автореф. дис. канд. пед. наук – Кострома : Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2006. – 22 с.
 8. Соціальна робота : технологічний аспект : Навчальний посібник / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

ФРИЛАНС КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Колбышева С.И.

*Учреждение образования «Республиканский институт профессионального
образования», г. Минск, Республика Беларусь*

В сфере труда и занятости населения в начале XXI века в профессиональной сфере значительно расширился круг профессиональных приоритетов и возможностей. Особенно изменения коснулись наиболее гибкой и неустойчивой в психологическом отношении части населения – учащейся молодежи.

Цель статьи – проанализировать фриланс как молодежную субкультуру и как новую альтернативную модель занятости для выявления потенциала фриланса в профессиональной деятельности современных молодых людей.

Материал и методы. Материалом для статьи послужили научные труды философов, культурологов и психологов, занимающихся выявлением социально-психологических проблем в молодежной субкультуре. Основной метод исследования – метод теоретического анализа проблем профессиональной деятельности молодежи.

Результаты и их обсуждение. В статье проанализированы факторы, обуславливающие появление фриланса как социокультурного феномена и как современной формы организации профессиональной деятельности молодежи; рассмотрены роль и значение фриланса в психолого-педагогическом аспекте.

Заключение. Негативные последствия фриланса для личностного и профессионального развития молодых людей значительно превалируют над положительными, в связи с чем считаем, что изучение данного феномена психологами и педагогами для разработки методов психологической защиты фрилансеров – важная социально-педагогическая задача.

Ключевые слова: фриланс, сфера свободной занятости, форма организации профессиональной деятельности.

FREELANCE AS A WAY OF THE PROFESSIONAL AMONG TODAY'S YOUTH

Kolbysheva S.I.

*Educational establishment «Republican Institute for Vocational Education»,
Minsk, Republic of Belarus*

In the field of labor and employment at the beginning of the XXI century in the professional field has expanded range of professional priorities and opportunities. Especially changes were the most flexible and psychologically unstable part of the population - young students.

The purpose of the article - analyze freelancing as youth subculture and as a new alternative model to identify potential employment freelance professional activities of a modern young people.

Material and methods. Material for the article was scholarly works of philosophy, cultural and psychologists involved in the identification of social and psychological problems in youth

subculture. The main research method - the method of theoretical analysis of the problems of professional activity of young people.

Findings and their discussion. The paper analyzes the factors that contribute to the emergence of freelancing as a sociocultural phenomenon and as a modern form of organization of professional youth activities; shows the role and importance of freelancing in psycho-pedagogical aspect.

Conclusion. Negative consequences of freelancing for personal and professional development of young people significantly prevail over the positive, and therefore believe that the study of this phenomenon psychologists and educators to develop methods of psychological defense freelancers - an important social problem.

Keywords: freelance, free sphere of employment, form of organization of professional activities.

В сфере труда и занятости населения в начале XXI века в профессиональной сфере значительно расширился круг профессиональных приоритетов и возможностей. Особенно изменения коснулись наиболее гибкой и неустойчивой в психологическом отношении части населения – учащейся молодежи.

Цель статьи – проанализировать фриланс как молодежную субкультуру и как новую альтернативную модель занятости для выявления потенциала фриланса в профессиональной деятельности современных молодых людей.

Материал и методы. Материалом для статьи послужили научные труды философов, культурологов и психологов, занимающихся выявлением социально-психологических проблем в молодежной субкультуре. Основной метод исследования – метод теоретического анализа проблем профессиональной деятельности молодежи.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время, по сравнению с прошлым столетием, существенно меняются многие составляющие образа жизни молодых людей. Кризис культуры, о котором впервые заявил О. Шпенглер в середине XX века, повлек за собой перенос акцентов в системе ценностей молодых людей, переориентацию и смещение ее приоритетов [1].

В условиях «текущей современности» (по выражению Зигмунда Баумана), характеризующейся высокой степенью неопределенности и рисков, колоссальной открытостью, проницаемостью и динамичностью, непредсказуемостью жизни, отсутствием четко определенных векторов эволюции личности и общества [2], затруднены процессы прогнозирования результатов – личных и профессиональных, то есть, в условиях «открытости» общества гораздо сложнее найти, понять и сформулировать свою жизненную цель (несмотря на наличие широких возможностей ее реализации).

Данное затруднение постепенно привело к необратимому процессу инверсии выбранных личностью жизненных траекторий: возможности и средства решения проблемы есть, а сама проблема (цель) – отсутствует. Это и обусловило появление новых «ответов» на «вызовы» общества – развития у молодых людей новых личностных качеств: готовности быстро ориентироваться в создавшейся жизненной ситуации, выстраивать короткие жизненные проекты, ориентируясь на краткосрочные перспективы [3].

Кроме того, весьма заметны искажения в межличностной коммуникации юношей и девушек. Многие ученые (З. Бауман, Д. Белл, М. Грановеттер, М. Кастельс, О. Тоффлер и др.) обращают внимание на ослабление связей между субъектами общения – они становятся поверхностными, не глубокими, не устойчивыми, кратковременными. В реальной жизни это проявляется в легкости пространственных передвижений, отсутствии территориальных привязок, частой смене рабочего места.

На основании вышеперечисленных социальных изменений можно предположить, что прежнее социальное устройство, социальные институты, социальные структуры находятся в фазе трансформации.

В первую очередь, изменилась сфера труда и занятости населения. Стандартизированный порядок организации 8-часового трудового дня под воздействием глобализа-

ционных и информационных процессов позволил индивидуализировать не только сферу межличностного пространства, но и сферу практик занятости современных людей, в том числе, вне официальных организаций.

Примером яркой социальной трансформации в сфере труда и занятости населения является появление фриланса, рассматриваемого в психолого-педагогической литературе как новой субкультуры и как модели занятости.

Несмотря на то, что в странах Западной Европы и США фриланс как форма свободной занятости населения существует более пятидесяти лет, на постсоветском пространстве, в том числе, и в Республике Беларусь, данная форма организации профессиональной деятельности получила развитие в течение последних семи-восьми лет. В первую очередь распространение фриланса связано с изменениями в экономической и социальной жизни: недоверие институциональным органам, отсутствие гарантированного дохода, социальных гарантий и постоянного рабочего места уступили место снижению зависимости работника от работодателя, что, в свою очередь, повлекло за собой ужесточение форм занятости и появление такого феномена как удаленная занятость.

К сожалению, в настоящее время в научной литературе еще не появилось достаточного количества научных работ по рассмотрению сущности, особенностей и роли фриланса в общественной жизни. Существуют исследования фриланса с точки зрения экономики, кадровой политики, менеджмента, социологии, которые не затрагивают факторы, обуславливающие общественный интерес к данной форме организации рабочего пространства, и, следовательно, не отвечают на важный вопрос распространения формы свободной занятости среди наиболее активной части населения – молодежи. В связи с этим считаем, что явление фриланса требует к себе пристального внимания педагогической общественности для изучения данного объекта как явления, в некоторой степени противоречащего социально-экономическим задачам общества, и, в частности, трудовому законодательству.

При рассмотрении психолого-педагогических аспектов фриланса, следует отметить, что, несмотря на широкое распространение данного явления (в начале 2013 года на крупнейшем интернет-портале free-lance.ru было зарегистрировано более 1 млн. пользователей), как форма свободной занятости, фриланс находится в стадии становления. По результатам социологических исследований Чаплашкина Н.В., более половины фрилансеров – мужчины, занятые в таких профессиях, как программирование, дизайн, веб-дизайн, графика. Женщины большей частью представлены в работе с текстами, копирайте, переводах и фотографировании. Средний возраст фрилансеров – от 18 до 30 лет. При этом наличие высшего образования значения не имеет – 20 % фрилансеров либо не имеют и не хотят получить высшее образование, либо планируют учебу в высших учебных заведениях. Более половины работников фриланса считают доход, получаемый от данной формы занятости, достаточным для успешной жизни, и не предполагают работу в иных организационных условиях [4].

Для молодежной аудитории фриланс имеет как положительные, так и отрицательные стороны. В качестве положительных следует отметить: удобный график работы; выбор характера, интенсивности и места трудовой деятельности; возможность большего заработка. В качестве отрицательных – нестабильность; ненормированный рабочий график; риск неполучения оплаты; отсутствие обмена опытом и недостаток общения; конкуренция; риск выбора ненужной профессии; проблема легализации доходов; отсутствие социальных гарантий работодателя и социального пакета. Каждая из перечисленных сторон отражает проблемный характер рассматриваемой формы занятости населения.

Но главная проблема заключается в психолого-педагогической составляющей – количество и качество коммуникации. Фрилансер «выпадает из команды» уже в тот момент, когда впервые задумывается о переходе на свободную форму занятости. Эко-

номя затраты на организацию работы и на право коллег вмешиваться в рабочий процесс, молодые люди, уходя на фриланс и повышая, таким образом, эффективность своей работы, теряют в общении, а значит, рискуют психическим здоровьем, так как отсутствие социума неминуемо приводит к истощению мозга и нервной системы.

Есть определенная зависимость: «эффективная коммуникация – эффективное профессиональное сотрудничество – эффективный профессиональный результат». Нарушение данной триады может нарушить целостность важнейшего компонента процесса коммуникации – получение радости от творческого процесса, что, в свою очередь, не является стимулом для выполнения следующего заказа и вступления в новый творческий процесс. Заметим, что состояние депрессии и безразличия может затянуться на бесконечно длительный период. Далее эта проблема начинает выражаться в неумении и нежелании организовать, структурировать свой рабочий день (соблюдать режим дня, не работать в ночное время и др.).

Безусловно, рассмотренные проблемы имеют опосредованный характер. Поскольку «мотивы, побуждающие людей к переходу на свободную занятость, свидетельствуют о том, что сами фрилансеры основными целями своей работы считают реализацию своих творческих способностей, экономическую свободу» [4, с. 8], а число фрилансеров, желающих творчески развиваться, неуклонно растет, интерес государства (СМК, кризисные психологи) к данной форме организации профессиональной деятельности населения меняется в положительную сторону, что дает надежду на постепенное выравнивание всехсопутствующих рассматриваемому в данной статье механизму XXI века.

Заключение. Негативные последствия фриланса для личностного и профессионального развития молодых людей значительно превалируют над положительными, в связи с чем считаем, что изучение данного феномена психологами и педагогами для разработки методов психологической защиты фрилансеров – важная социально-педагогическая задача.

Литература

1. Шпенглер, О. Закат Европы : очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер; Пер. с нем. И.И. Маханькова. – В 2-х тт. – М. : Айрис-пресс, 2004.
2. Бауман, З. Текучая современность / З. Бауман. – СПб.: Питер, 2008. – 350 с.
3. Харченко, В.С. Фриланс: подходы к определению и проблемы исследования / В.С. Харченко // Российское общество: история и современность: сб. науч. работ студентов и асп. – Вып. 4. – ФГАОУ ВПО «РГПУ», Екатеринбург, 2010. – С. 88-91.
4. Чаплашкин, Н.В. Фриланс как социальное явление / Н.В. Чаплашкин // Человек и труд. – 2012. – №7. – С. 48-51.

КИНОДИСКУРС: ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА

Глазырина Л.Д.¹, Колбышева С.И.²

¹Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

²Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь

В настоящее время киноискусство является важнейшим фактором развития и становления личности. Современный человек, вступая в диалог с кинотекстом, находится в рамках ме-такоммуникативного акта, результативность которого тем выше, чем большими техниками восприятия владеет зритель.

Цель статьи – проанализировать роль кинодискурса в процессе восприятия кино и раскрыть значение кинодискурса как креолизованного текста в мыслительной деятельности современных зрителей.

Материал и методы. Для изучения обозначенной проблемы были использованы научные труды известных философов, культурологов, искусствоведов, ученых в области семиотики, нейролингвистики, герменевтики. В качестве основного метода исследования при написании статьи применен метод теоретического анализа.

Результаты и их обсуждение. В статье рассмотрен кинодискурс как педагогический метод; показаны компоненты кинодискурса (как креолизованного текста) и их значение в мыслительной деятельности зрителей.

Заключение. Результатом исследования является утверждение о необходимости изучения кинодискурса для его активного включения педагогами в образовательный процесс в связи с его широкими интегральными возможностями.

Ключевые слова: кино, кинодискурс, кинотекст, креолизованный текст.

KINODISKURS: FEATURES OF PERCEPTION CREOLIZED TEXT

Glazyrina L.D.¹, Kolbysheva S.I.²

¹*Educational establishment «Belorussian State Pedagogical University
named after Maxim Tank», Minsk, Republic of Belarus*

²*Educational establishment «Republican Institute for Vocational Education»,
Minsk, Republic of Belarus*

Currently, cinema is the most important factor in the development and formation of the person. Modern man, engaging in dialogue with the film text is within the Metacommunicative act whose performance is higher, the greater the perception of technicians has the viewer.

The purpose of the article - to analyze the role kinodiskursa during perception of cinema and uncover the meaning kinodiskursa as creolized text in mental activity modern audiences.

Material and methods. To study indicated problems were used scientific works of famous philosophers, culture, art historians, scholars in the field of semiotics, neurolinguistics, hermeneutics. As the main method of research when writing the article, the method of theoretical analysis.

Findings and their discussion. The article describes the kinodiskurs as a pedagogical method; shows the components kinodiskursa (creolized as text) and their importance in mental activity spectators.

Conclusion. The result of the study is the assertion of the necessity of studying kinodiskursa for his active involvement of teachers in the educational process in connection with its integrated features.

Keywords: movie, kinodiskurs, film text, creolized text.

В настоящее время киноискусство является важнейшим фактором развития и становления личности. Современный человек, вступая в диалог с кинотекстом, находится в рамках метакоммуникативного акта, результативность которого тем выше, чем большими техниками восприятия владеет зритель.

Цель статьи – проанализировать роль кинодискурса в процессе восприятия кино и раскрыть значение кинодискурса как креолизованного текста в мыслительной деятельности современных зрителей.

Материал и методы. Для изучения обозначенной проблемы были использованы научные труды известных философов, культурологов, искусствоведов, ученых в области семиотики, нейролингвистики, герменевтики. В качестве основного метода исследования при написании статьи применен метод теоретического анализа.

Результаты и их обсуждение. Особенностью кино (в отличие от других медиа) является почти мгновенное вовлечение зрителя с помощью специфических средств выразительности в условия так называемого кинодискурса, поскольку процесс восприятия вне метакоммуникативных структур почти сразу отталкивает зрителя от наблюдаемой картинки.

Механизм кинодискурса включает в себя три основные составляющие: автор – кинотекст – зритель (или новый автор). На позицию «новый автор» следует обратить внимание как на ключевую в понимании сущности и специфики кинодискурса, означающую, что киноинформация не только читается, воспринимается и обрабатывается реципиентом.

зрителем, но и находится в состоянии активного смыслообразования. Зритель, являясь не пассивной, а активной стороной кинодискурса, допускает множественность интерпретаций, глубина содержания которых зависит от целого ряда причин – уровня культуры и образованности личности, социокультурного контекста, средовых особенностей и др.

Многоуровневость и многоаспектность кинодискурса, таким образом, предполагает его неразрывность с мыслительными процессами личности – от интимно-личностных и эмоционально-оценочных до состояния воссоздания целостности, структуры и системности кинопродукта.

Именно поэтому изучение кинодискурса как социокультурного феномена так актуально сегодня. Обладая суггестивной силой, кинодискурс формирует мировоззренческие и потребительские установки современных людей; заставляет войти в новую ирреальную плоскость (в некоторых случаях путая ее с реальной); репрезентирует новые модели и техники поведения и деятельности.

Выделение кино в особый ряд наиболее мощных средств развития личности связано, прежде всего, со сложностью кино как вида искусства. В этой связи в научной литературе появился термин «креолизованные тексты», то есть, тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей – вербальной (языковой или речевой) и невербальной (другие знаковые системы в отличие от естественного языка). В некоторых случаях термин «креолизованный» заменяется терминами «поликодовый», «полисемический».

Особенностью креолизованного текста (а именно, кинотекста) является необходимость его поэтапного декодирования – на уровне текста (вербальность) и на уровне остальных средств выразительности (не вербальность). Подобного рода сложность восприятия обеспечивает активную суггестивную природу кинотекста, что, в свою очередь, напрямую влияет на активность мыслительных процессов личности.

Кроме того, традиционное линейное восприятие, благодаря современным информационным технологиям, заменяется на нелинейное, предлагая зрителю новые возможности (например, повторный или фрагментарный просмотр). Это обстоятельство поднимает кинодискурс на качественно новый уровень и делает его важнейшей составляющей информальной образовательной среды.

Не учитывать кинодискурс как средство формирования мировоззренческих установок личности невозможно, в связи с чем концентрацию внимания на научной рационализации данного феномена (с теоретических и практико-прикладных позиций) для его расширения и интеграции в систему образования, считаем целесообразным и необходимым. Кинодискурс – процесс бесконечный, самоорганизующийся и самоструктурирующийся. Это, одновременно, процесс творческого исследования и творческой самореализации, соединяющий воедино вербальную и невербальную составляющие, которые, непрерывно взаимодействуя и взаимопересекаясь, позволяют зрителю «войти» в континуум, постоянно обновляя и совершенствуя свои личностные, профессиональные, коммуникативные, технико-информационные знания и умения.

Заключение. Результатом исследования является утверждение о необходимости изучения кинодискурса для его активного включения педагогами в образовательный процесс в связи с его широкими интегральными возможностями.

Литература

1. Ерофеева, Е.В. К вопросу о соотношении понятий «текст» и «дискурс» / Е.В. Ерофеева, А.Н. Кудлаева // Проблемы социо- и психолингвистики : сб. ст. / под ред. Т. И. Ерофеевой. – Пермь : Перм. гос. ун-т, 2003. – Вып. 3. – С. 28–36.
2. Кайда, Л.Г. Стилистика текста: от теории композиции – к декодированию / Л.Г. Кайда. – М., 2004. – 208 с.
3. Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю.М. Лотман // Избранные статьи : Т. 1 : Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллинн : Александра, 1992. – С. 129–132.
4. Лотман, Ю.М. Диалог с экраном / Ю.М. Лотман, Ю.Г. Цивьян. – Таллинн : Александра, 1994. – 416 с.
5. Почепцов, Г.Г. История русской семиотики до и после 1917 года / Г.Г. Почепцов. – М. : Лабиринт, 1998. – 336 с.

-
6. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М. :Рефл-бук, 2001. – 656 с.
 7. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 180–181.
 8. Тодоров, Ц. Семиотика литературы / Ц. Тодоров // Семиотика. – М. : Радуга, 1983. – С. 350–354.
 9. Федоров, А.В. Медиаобразование в ведущих странах Запада / А.В. Федоров. – Таганрог : Кучма, 2005. – 270 с.
 10. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – М. : ОЛМА–ПРЕСС, 2002. – 448 с.
 11. Хилько, Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности / Н.Ф. Хилько. – Омск : Сибирский ф-л Рос.ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
 12. Якобсон, Р.О. Лингвистика и поэтика / Р.О. Якобсон // Структурализм : «за» и «против». – М. : Прогресс, 1975. – С. 193–230.
 13. Ямпольский, М.Б. Память Тиресия : Интертекстуальность и кинематограф / М.Б. Ямпольский. – М. : Культура, 1993. – 464 с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО АНАЛИЗА

Малахова И.А.

*Учреждение образования «Белорусский государственный университет
культуры и искусств», г. Минск, Республика Беларусь*

Научное осмысление феномена креативности характеризуется отсутствием на сегодняшний день четко сформулированного определения сути креативности, ее структуры и механизмов развития, что порождает множество различных подходов, направлений и теорий креативности в науке.

Цель статьи – анализ существующих в науке теорий креативности как феномена творческого развития личности и презентация авторской педагогической трактовки сущности и структуры креативности.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых по проблеме креативности и личный исследовательский опыт.

Методы, используемые в данной работе: анализ, сравнение, сопоставление, формализация, обобщение и интерпретация научных источников и экспериментальных данных; двадцатипятилетняя авторская опытно-экспериментальная работа.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен генезис психолого-педагогических знаний по проблеме креативности. Проанализированы существующие в науке подходы к определению сущности и структуры креативности. Дана авторская трактовка сущности креативности, подчеркивающая ее дуальную природу.

Заключение. Креативность как личностная характеристика включает взаимосвязанные элементы, количество и содержание которых различно в зависимости от доминирования научного подхода к определению ее сущности. Авторское понимание структуры креативности как единства показателей и поведенческих форм ее проявления, подчеркивает дуальную природу ее сущности как продуктивного аспекта личности, выражающегося в способности к творчеству.

Ключевые слова: сущность креативность, структура креативности личности.

THE CREATIVE DEVELOPMENT OF PERSONALITY AS A PROBLEM OF SCIENTIFIC ANALYSIS

Malakhova I.A.

*Educational establishment «Belarusian State University of Culture and Arts»,
Minsk, Republic of Belarus*

Scientific understanding of the phenomenon of creativity is characterized by the absence to date clearly worded definition of the essence of creativity, of its structure and mechanisms of development that generates a lot of different approaches, directions and theories of creativity in science.

The purpose of the article is the analysis of existing science theories of creativity as a phenomenon of creative personality development and presentation of the author's pedagogical interpretation of the essence and structure of creativity.

Material and methods. Material were works of well-known foreign and Russian scientists on the problem of creativity and personal research experience.

The methods used in this work: analysis, comparison, formalization, compilation and interpretation of literature and experimental data; twenty-five years of the author's experimental work.

Results and their discussion. The article presents the Genesis of psychological and pedagogical knowledge on the problem of creativity. Analyzed existing in science approaches to definition of essence and structure of creativity. Given the author's interpretation of the essence of creativity, underlining its dual nature.

Conclusion. Creativity as a personal characteristic includes interrelated elements, the number and content of which varies depending on the dominance of the scientific approach to determining its essence. Author's understanding of the structure of creativity as the unity of indicators and behavioral forms of its manifestation, emphasizes the dual nature of its nature as productive aspect of personality, expressed in creativity.

Key words: the essence of creativity, the structure of the creative personality.

Усложнение жизненного и социокультурного пространства обуславливает необходимость поиска резервных возможностей человека с учетом его сегодняшних особенностей. Такими неиссякаемыми резервами являются творческая деятельность и созидательная активность личности, поэтому развитие креативности личности – задача остроактуальная и социально значимая, решением которой призваны заниматься учреждения образования и социокультурной сферы. Важно научить подрастающее поколение умению сопоставлять и анализировать, комбинировать и находить новые связи, зависимости и закономерности, продуцировать нестандартные идеи и подходы, проявлять инициативу и активность, что в совокупности и составляет способность к творчеству, или креативность.

Проблема креативности – это широкомасштабная тема, изучение которой связано с решением вопросов о творческих качествах личности, творческом мышлении, творческой деятельности, творческом процессе, творческом потенциале, что представляется особенно ценным для понимания механизмов как личностного развития, так и социальных преобразований. Креативность проявляется при решении профессиональных, коммуникативных, бытовых и других проблем повседневной жизни человека и, как интегративное свойство личности, лежит в основе творческой индивидуальности создателей научных открытий и новых направлений в искусстве, новых изобретений и социокультурных проектов, что подчёркивает актуальность проблемы развития креативности каждого человека в современном мире.

Научное осмысление феномена креативности характеризуется отсутствием на сегодняшний день единого, четко сформулированного определения сути креативности, ее структуры и механизмов развития, что порождает множество различных подходов, направлений и теорий креативности в науке.

Цель данной работы – анализ существующих в науке теорий креативности как феномена творческого развития личности.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых по проблеме креативности и личный исследовательский опыт.

Методы, используемые в данной работе: анализ, сравнение, сопоставление, формализация, обобщение и интерпретация научных источников и экспериментальных данных; двадцатипятилетняя авторская опытно-экспериментальная работа.

Результаты и их обсуждение. К первым в психологии, собственно научным исследованиям креативности, можно отнести опубликованные в начале девятнадцатого века работы английского ученого Ф. Гальтона, занимавшегося изучением интеллектуальной одаренности на основе статистического анализа результатов деятельности чело-

века. Как известно, до середины прошлого столетия творческая одаренность отождествлялась с интеллектом и измерялась с помощью коэффициента интеллекта. И только после президентской речи Дж. Гилфорда на заседании Американской психологической ассоциации в 1950 г., начинаются экспериментальные исследования в области творчества, и термин «креативность» (в англоязычной транскрипции creative – творческий) приобретает свою популярность в научных работах, а затем и в повседневной жизни. Именно с середины прошлого века отмечается всплеск исследовательской активности к изучению проблемы креативности.

В разное время в зарубежных исследованиях доминировали различные подходы к пониманию сущности творчества и креативности. Это мистифицирующий творческую деятельность подход, представленный в трудах Платона и Аристотеля; прагматический подход, в рамках которого разрабатывались методы развития творческого мышления (Э. де Боно, А. Осборн, В. Гордон, Дж. Адамс и др.); психоаналитический подход, согласно которому причиной творческой деятельности являются противоречия между осознанной реальностью и неосознанными побуждениями человека (З. Фрейд, Э. Крис, Л. Куби, П. Ноу, А. Ротенберг и др.); психометрический подход, в рамках которого создавались стандартизированные инструменты, измеряющие креативность как универсальную способность к творчеству (Дж. Гилфорд, Е. Торранс и др.); когнитивный подход, в рамках которого исследуются механизмы возникновения творческой мысли (Р. Финке, Т. Вард, С. Смит, Дж. Дэвидсон и др.); социально-личностный подход, изучающий индивидуальные различия, разнообразную мотивацию и социокультурное окружение как источники творческой деятельности человека (Ф. Баррон, Д. МакКиннон, Д. Харрингтон, А. Маслоу, К. Роджерс и др.); интегративный подход, в рамках которого разрабатываются теории креативности, основанные на междисциплинарных исследованиях (Т. Амабайл, М. Кшикежентмихалый, Х. Грубер, Т. Любарт, Р. Стернберг и др.) [1; 2].

Наиболее продуктивным, по нашему мнению, является системно-структурный подход (Р. Муни, Е.Л. Яковлева, К.А. Торошина и др.), согласно которому проблема творчества и креативности изучается системно как комплексное сочетание четырех аспектов рассмотрения: процесса, продукта, личности и среды, в которой осуществляется творческая деятельность человека [3].

Анализируя исследования проблемы креативности, проведенные с 1970 г. по 1980 г., Ф.Баррон и Д.Харрингтон [4] отмечают, что креативность представляет собой способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах и новых продуктах, способность создавать новое, хотя процесс может быть неосознаваемым или частично осознаваемым. Создание творческого продукта является результатом процесса, осуществляемого личностью творца, т.е. креативность необходимо изучать в трех аспектах: процесс, продукт, человек.

В работах белорусских авторов исследуются психолого-педагогические аспекты воспитания творческой личности, методики развития творческих качеств школьников и студентов под воздействием специально организованного обучения, семейного воспитания, художественной деятельности (С.Я.Астрейко, И.А.Борейша, С.А.Валаханович, Н.Ф.Вишнякова, Л.П.Гимпель, О.П.Котикова, В.Г.Кухаренок, И.П.Марченко, В.Н.Наумчик, В.П.Пархоменко, Л.Н.Рожина, И.М.Розет, А.В.Торхова и др.).

Диапазон разнообразных трактовок сущности и структуры креативности, представленных в зарубежных исследованиях, достаточно широк. Если Е.Торранс в структуру креативности включил беглость, гибкость, оригинальность мышления, ощущение трудности, способность к поиску решения задачи, к возникновению и проверке гипотез, то Дж. Гилфорд рассматривал структуру креативности как сочетание легкости в поиске проблемы, чувствительности к проблемам, широты категоризации, беглости, гибкости, оригинальности и нестандартности мышления, богатства фантазии, развитого воображения и способности к творческому вдохновению.

Обобщая трактовки сущности креативности, представленные в исследованиях, мы определяем понятие «креативность» как совокупность качественных характеристик мыслительного процесса (дивергентность, конвергентность, беглость, гибкость, оригинальность, широта категоризации, чувствительность к проблеме, абстрагирование, конкретизация, перегруппировка идей) и личностных свойств (динамизм, направленность, активность, творческое самочувствие, воображение, фантазия), которые реализуются в творческой деятельности человека [5, с. 30]. Сущность креативности личности в данном контексте рассматривается не как набор определенных критериев и показателей, а как системно-структурное образование, интегрирующее взаимообусловленные компоненты.

Реализация креативности отражает потребность личности в гармонии со средой, в создании оптимальных условий для жизнедеятельности, определяя ее успешность, комфортность, уровень и качество результатов деятельности, отношение к себе и к окружающей действительности. Суть креативности личности проявляется в умении открывать новые пути, вырабатывать новые идеи, делать оригинальные выводы, принимать нестандартные решения.

Структурно-содержательные компоненты креативности, по нашему мнению, включают показатели креативности как универсальной способности личности к творчеству и поведенческие формы проявления креативности как интегративной личностной характеристики [5, с. 31]. К показателям креативности относятся такие качества мыслительного процесса как дивергентность, конвергентность, широта категоризации, беглость, гибкость, оригинальность, а также воссоздающее и творческое воображение, фантазия, интеллектуальное и эмоциональное творческое самочувствие, интеллектуальная инициатива, проявляющаяся в творческой активности, чувствительности к проблеме, легкости в поиске проблемы.

Наиболее существенные поведенческие формы проявления креативности личности предполагают наличие склонностей к рискованным действиям, к исследованию разных возможностей, к визуализации и созданию мысленных образов, а так же любознательность и решительность, терпимость к неопределенности, интерес к новому и необычному, интуитивное предвидение результата, импровизационность решения.

Итак, креативность как личностная характеристика включает взаимосвязанные элементы, количество и содержание которых различно в зависимости от доминирования научного подхода к определению ее сущности. Креативность составляет продуктивный аспект личности, выражающийся в способности к творчеству.

Заключение. Таким образом, анализ исследований по проблеме развития креативности личности показывает, что процесс развития креативности детерминирован социально-культурными канонами, сензитивностью возраста, индивидуальной предрасположенностью к определенным видам деятельности, склонностями, задатками человека и предполагает поступательное движение от менее высокого к более высокому уровню проявления его творческих качеств.

Представленная нами структура креативности включает основные компоненты, характеризующие ее как универсальную способность к творчеству, необходимую в любом виде деятельности человека. Отличительная особенность креативности заключается в том, что ее развитие в каком-либо одном виде деятельности личности влечет за собой перенос творческих качеств на другие ее виды, что открывает широкие возможности для педагогического регулирования этого процесса.

Литература

1. Lubart, T.I. An investment approach to creativity : Theory and data / T.I. Lubart, R.J. Sternberg // The creative cognition approaches / S.M. Smith, T.B. Ward, R.A. Finke (Eds.). – Cambridge, MA : MIT Press, 1995.
2. Sternberg, R.J. Delving the crowd : Cultivating creativity in a culture of conformity / R.J. Sternberg, T.I. Lubart – N.Y. : Free Press, 1995.

-
3. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М. : МПСИ, 1997. – 224 с.
 4. Barron, F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439–476.
 5. Малахова, И.А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект : монография / И.А. Малахова. – Минск : БГУ культуры искусств, 2006. – 327 с.

АРХИТЕКТОНИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лещинская Т.Л.

*Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь*

Цель статьи – определение элективных характеристик архитектоники исследования современного образования лиц с нарушениями психофизического развития.

Материал и методы. Проанализированы работы отечественных философов по методологии социальных наук, отечественных и зарубежных ученых по специальной психологии, общей и коррекционной педагогике. Применены: эвристика; методы: наблюдение, анализ, беседа, интроспекция.

Результаты и их обсуждение. Определены элективные характеристики архитектоники исследования: поликультурная методология; критериально-диагностический инструментарий; трансдисциплинарность; новые педагогические феномены; опережающий характер исследования.

Заключение. Педагогический поиск в современных исследованиях обеспечивает сохранение этнонациональной идентичности и формирование поликультуральности, развитие интеллекта и практическую подготовку ребенка к функционированию в различных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: архитектоника, поликультурная методология, трансдисциплинарность, синергетика, герменевтика, деятельность, инклюзия.

ARCHITECTONICS STUDY OF MODERN EDUCATION OFFICERS WITH SPECIAL NEEDS

Leschinskaya T.L.

*Scientifically-methodical institution «National Institute of Education»
of the Ministry of Education of Belarus, Minsk, Belarus*

The purpose of the article - the definition of elective studies architectonic characteristics of modern education of persons with impaired mental and physical development.

Material and methods. Analyzed the work of domestic philosophers on the methodology of the social sciences, domestic and foreign scholars on the special psychology, general and correctional pedagogy. Apply heuristics; methods: observation, analysis, discussion, introspection.

Findings and their discussion. Defined architectonic characteristics of elective studies: Trinitarian, multicultural methodology; extrapolated to meet the requirements of humanistic education relevant methodological approaches.

Conclusion. Teachers find current research provides preservation of ethno-national identity and the formation of polikulturalnosti, intellectual development and practical training of the child to function in different spheres of life.

Key words: architectonics, multicultural methodology, transdisciplinarity, Synergetics, hermeneutics, inclusion, activity-based education.

Архитектоника исследования современного образования, обеспечивает гуманизацию инновационного поиска, минимизирует риски вводимых инноваций. Ребенок признается в качестве главного фактора образовательного процесса. Ценность используемой инновации зависит от максимальной реализации интеллектуального потенциала

ребенка, развития его творческих способностей, подготовки к самостоятельной жизни. Новые задачи образовательной практики определяют новую архитектуру современных педагогических исследований.

Целью предпринятого научного поиска являлось определение элективных характеристик архитектуры с учетом современных социальных реалий, познавательных возможностей и потребностей лиц с особенностями психофизического развития.

Материал и методы. Проанализированы работы отечественных философов по методологии социальных наук, отечественных и зарубежных ученых по специальной психологии, общей и коррекционной педагогике. Применены: эвристика; методы: наблюдение, анализ, беседа, интроспекция.

Результаты и их обсуждение. Особое значение в современных условиях приобретает методология исследования. Монистическая методология трансформируется в тринитарную, «культуросообразно-многомерную» [1, с. 159]. В области образования лиц с особенностями психофизического развития особую значимость приобретает реализация требований синергетики, герменевтики, деятельности. Синергетика в педагогических исследованиях выражается в подключении и объединении различных специалистов (философов, социологов, медиков, психологов, педагогов), что позволяет реализовать требования открытости, нелинейности, нестандартности научного поиска. Нарушение гомеостаза в образовательной системе, дает возможность выйти в точках бифуркации на новые решения. Педагогическая герменевтика обязывает глубоко проникать в личностный смысл получаемого образования каждым учащимся, учитывать национальные традиции, эмоционально-духовный опыт человечества и личный опыт обучаемого. Учащихся с особенностями психофизического развития называют еще особыми детьми, тем самым признавая наличие и ценность их особого мира и состояния, которые педагог постигает, изучает, адаптируясь к потребностям ребенка и адаптируя его к общим требованиям. Ученика включает в деятельность. Правильность действий позволяет проверить истинность знаний. Деятельность социальна по своему происхождению и содержанию, что позволяет обогащать социальный опыт учащегося и формировать у него операции, действия, способы деятельности. Применительно к учащимся с интеллектуальной недостаточностью и тяжелыми множественными нарушениями все чаще структурной единицей содержания образования становятся способы деятельности. Феномены педагогики получают новое осмысление.

Среди лиц с особенностями психофизического развития могут быть с выраженными креативными способностями. В современных условиях образование становится не только процессом и результатом усвоения сложившегося социального опыта, но и процессом развития и формирования личности. Информационно-адаптивная функция меняется на опережающую по подготовке учащихся в возможной мере к самостоятельной жизни. Современное образование многофункционально. У отдельных категорий лиц с особенностями психофизического развития совершенствуется интеллектуально-творческий потенциал. У других, с интеллектуальной недостаточностью, усиливается прагматическая, практическая направленность образования. В последние годы активно развивается понятийно-категориальный аппарат специальной педагогики: доминирование медицинской «диагностной» терминологии, характеризующей причины и симптоматику отклонений психического и физического развития, вытесняется использованием социально-педагогических категорий на гуманистической основе. Использование в педагогических исследованиях терминологии, отражающей признание ограниченных возможностей учащихся, изживает себя.

Усиление миграционных процессов, социально-экономического преобразования делают общество изменчивым, мобильным. Глобализационные процессы ведут к формированию нового типа социальной реальности и определяют необходимость инклю-

живного образования. Образовательный процесс не может оставаться прежним. Актуальным становится определение в единстве методологии и практики нового, инклюзивного образования, условий его эффективного развития. Совместность обучения признается ценным только в том случае, если оно обеспечивает включение всех учащихся в единый образовательный поток. Дети с особенностями психофизического развития получают полноценное образование только в том случае, если они будут включены в социальное взаимодействие с обычными детьми и самое главное – научиться ощущать себя личностями, с которыми считаются, признают равноправными единомышленниками, партнерами. Инклюзивное образование рассматривается как процесс всеобщего, совместного, многоуровневого обучения и воспитания в соответствии с возможностями и потребностями каждого индивидуума, развития его личности, сбережения здоровья, социальной адаптации и интеграции в обществе. В условиях образовательной интеграции могут эффективно обучаться как учащиеся с нормальным развитием, так и с различной степенью отклонений, но при условии обеспечения гетерогенности получаемого образования. Это потребует выделения содержания, образующего инвариантную (общую для всех учащихся) составляющую образования, и вариативную, которая определяется особыми потребностями школьников с особенностями психофизического развития. Различный уровень изучения учебных предметов обеспечит подготовку учащихся как к творческой, креативной деятельности, так и практической, жизненно необходимой.

Учащиеся включаются в процессе учебной деятельности в диалоговое взаимодействие и деятельностное партнерство. В современных условиях становится важной проблема сосуществования, поиска гармонии совместного бытия. Сформировать умение взаимодействовать, вести продуктивный диалог и нести ответственность за совершаемые действия – это важные задачи современного образования. Неуважительное отношение к культуре другого народа, к другой образовательной культуре может иметь далеко идущие последствия, непредсказуемо осложнить положение человека в обществе.

Новыми феноменами современного образования становятся *экологичность, эмоциогенность, информатизационность обучения*. Субъекты образования включаются в экологически ориентированное общение. Создается положительная *эмоциогенная среда*. В педагогических исследованиях специально отслеживается, насколько обеспечивается и поддерживается положительное эмоциональное самочувствие всех школьников, формируется социально привлекательное поведение. Образование приобретает новые характеристики, соответствующие социальной реальности. Тотальная *информатизация* меняет все структурные компоненты общества и обязывает менять содержание образования. Учащимся должны быть доступны знаково-символические средства современного коммуникативного обмена. Одновременно особого внимания требует сохранение этнонационального своеобразия, чтобы противостоять усредненной, безликой повседневности и денационализации. Универсализм социальной реальности может представлять определенную угрозу для развития учащихся. Они могут утратить этнокультурную идентичность. Освоение ценностей национальной культуры является определяющим, поскольку основывается на сложившихся биологических генотипах и архетипах, что не исключает изучение достижений мировой культуры. Национальные традиции позволяют устанавливать встречу прошлого и настоящего в будущем, предоставляют многообразные возможности для воспитательной работы, духовного очищения и эмоционально-радостного мироощущения. Архитектоника современных педагогических исследований сохраняет лучшее в национальном опыте страны и одновременно преодолевает автономию педагогической науки. Это обеспечивает оптимизм в оценке будущего и подготовке учащихся к самостоятельной жизни в новой социальной реальности.

Предметом научного поиска становится не только определение нового содержания образования, но и нового научно-методического обеспечения, которое создается на

основе интеграции психолого-педагогических и социологических обобщений по решению проблем социальной адаптации и социализации учащихся и подготовки их к самостоятельной жизни в современных условиях. Реализуется задача приобретения жизненного опыта, в процессе разнообразных видов деятельности, выработка у обучаемых достаточного уровня самостоятельности при выборе социально приемлемых решений в экстремальных и обыденных проблемных ситуациях [2, с.74.]. С этой целью выделены актуальные для выпускников сферы жизнедеятельности: социально-трудовая, социально-экономическая, социально-культурная, социально-правовая, смоделированы ситуации, научно обоснована эвристика (творческая методика) формирования жизнеспособного поведения.

Изложенные материалы отражают результаты научного поиска, предпринятого в Национальном институте образования по стандартизации специального образования и разработке теоретических основ учебно-методического обеспечения интегрированного обучения: философских, психологических, педагогических (2011 – 2014 годы). Основопологающим являлось рассмотрение особенностей психофизического развития ребенка как варианта нормы и признание того, что каждый человек может быть талантливым при создании для этого надлежащих условий.

Заключение. Таким образом, для архитектоники исследования современного образования лиц с особенностями психофизического развития характерны: тринитарная поликультурная методология, трансдисциплинарность научного поиска, выявление личностного потенциала ребенка, опережающий характер получаемого образования.

Литература

1. Лисейчиков, О.Е. Культурсообразно-многომерный подход к проектированию содержания общего среднего образования в условиях информационного общества / О.Е. Лисейчиков //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми //Зб. наук. пр. –Випуск 29 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ- Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. –523 с. – С. 159 – 165.
2. Лещинская, Т. Л. Эвристика формирования жизнеспособного поведения учащихся вспомогательной школы /Т. Л. Лещинская, О. В. Конюх //Педагогическая наука и образование, 2013. -- № 4(5). – С. 70 – 78. – Минск: Национальный институт образования, 2013.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГЕНЕЗИСА ФОРМ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ПОДДЕРЖКИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ НА БЕЛАРУСИ

Романенко Л.Е.

Учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», г. Минск, Республика Беларусь

Необходимость передачи из поколения в поколение художественного опыта в различных видах искусства привела к мысли об использовании искусства в образовательных учреждениях. Важным фактором и институтом выявления одаренности личности и развития ее творческих способностей в исторической ретроспективе выступает школьный театр.

Цель статьи: показать роль и значение школьного театра в поддержке художественно одаренной молодежи.

Материал и методы: историко-культурный анализ институализации системы поддержки одаренности в Беларуси. Материалом послужили работы известных просветителей, отечественных ученых по проблеме поддержки одаренности личности и развития ее творческих способностей.

Результаты и их обсуждение. Школьный театр, как педагогическое явление, является одной из форм, средств и методов воспитания личности через искусство и художественно-творческую деятельность. Как культурное явление он стал очередным этапом на пути становления профессионального белорусского театра. Практика использования театрального иску-

ва в школьной жизни явилась основой для разработки теории педагогики искусства и дальнейшего совершенствования театрально-педагогической практики, в том числе и в системе работы с одаренными детьми и молодежью.

Заключение. Прочная взаимосвязь искусства, культуры и художественного образования явилась основополагающим фактором в динамике культурных процессов и социокультурной практики, определила характер развития художественной культуры Беларуси. Историко-культурный анализ институализации системы поддержки одаренности в Беларуси позволяет выявить и использовать социально-культурный и художественно-педагогический потенциал ее форм и технологий.

Ключевые слова: школьный театр, формы выявления и поддержки одаренности детей и молодежи, художественное образование и эстетическое воспитания.

SOME ASPECTS OF ORIGIN FORM SUPPORT INSTITUTIONALIZATION OF ARTISTICALLY GIFTED IN BELARUS

Romanenko L.E.

*Educational establishment «Belarusian State University of Culture and Arts»,
Minsk, Republic of Belarus*

The need to transfer from one generation to the artistic experience in various forms of art led to the idea of using art in educational institutions. An important factor and the Institute identify giftedness and personality development of its creative abilities in historical retrospect appears school theater.

Article aims to demonstrate the role and importance of the school theater to support artistically gifted young people.

Material and methods: The historical and cultural analysis of the institutionalization of the support system of giftedness in Belarus. Material was the work of well-known educators, scientists on the issue of domestic support talented individuals and development of its creative abilities.

Findings and their discussion. School theater, as a pedagogical phenomenon, is one of the forms, means and methods of education of the individual through art and artistic and creative activity. As a cultural phenomenon, he became the next step in becoming a professional Belarusian theater. The practice of using theater arts in school life was the basis for the development of the theory of pedagogy of art and theater and further improvement of teaching practice, including the system of working with gifted children and youth.

Conclusion. Strong correlation of art, culture and art education was a fundamental factor in the dynamics of cultural processes and socio-cultural practices, defining the nature of the artistic culture of Belarus. Historical and cultural analysis of the institutionalization of the support system of giftedness in Belarus allows you to identify and exploit the socio-cultural, artistic and pedagogical potential of its forms and technologies.

Key words: school theater forms to identify and support gifted children and youth, arts education and aesthetic education.

В каждой культуре любая историческая эпоха накапливала определенный опыт отношения к одаренной личности и ее развитию. Уровень общественных отношений и культурных процессов существенно влиял на выбор социокультурных институтов и форм поддержки одаренности. Изменения условий и образа жизни, развитие системы образования, совершенствование научного и педагогического сопровождения одаренной личности позволял каждому новому поколению повышать и уровень своих возможностей в этих процессах. Существует неоспоримая закономерность: чем более развито общество, тем более оно обращает внимание на использование творческого потенциала своих членов, выявление и поддержки их одаренности. Выявление и использование творческого потенциала в различных сферах деятельности человека является основополагающим способом сохранения и стабилизации жизнеспособности общества и уровня развития его культуры.

Необходимость передачи из поколения в поколение художественного опыта в различных видах искусства привела к мысли об использовании искусства в образовательных учреждениях. Важным фактором и институтом выявления одаренности личности и развития ее творческих способностей в исторической ретроспективе выступает школьный театр.

Это один из видов драматического театра, постановки в котором осуществлялись силами учеников. Школьный театр – один из самых ранних театров на белорусских землях, первоначальная форма театра на Беларуси.

Цель статьи: показать роль и значение школьного театра в поддержке художественно одаренной молодежи.

Материал и методы. Проведён историко-теоретический анализ художественно-творческой деятельности школьного театра на Беларуси как педагогического и культурного явления. Были реализованы методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научных исследований, монографической литературы, периодических изданий; методы культурологического анализа фактов, ситуаций и документации.

Результаты и их обсуждение. Как форма школьный театр начал свое существование в странах Западной Европы. В конце XV века в западноевропейской драматургии родилась школьная драма, а в школах наибольшую популярность стали приобретать спектакли-представления, которые были поставлены школярами под наблюдением учителей. Их основной задачей было распространение религиозно-нравственных установок и формирование на их основе мировоззрения, как школяров, так и населения. Авторами текстов и музыки к спектаклям были педагоги. Сотворчество как основа трансляции художественного опыта и педагогическая технология превалировала в развитии одаренности учеников школы.

Школьный театр Германии, Франции, Австрии и других стран Западной Европы через Польшу распространился на земли Украины и Беларуси. С конца XVI – начала XVII в. в Беларуси начинается деятельность школьного театра. Общеευропейские барочные тенденции столкнулись с местными народными традициями белорусов и не были отвергнуты. Западноевропейская идея прижилась на белорусской почве и приобрела национальный колорит. На развитие школьного театра Беларуси и становление его национального своеобразия в разное время повлияли творческая деятельность скоморохов и древний кукольный театр «батлейка», некоторое время существовавшая параллельно с ним. На протяжении двух столетий на Беларуси школьные театральные действия оставались, почти что, единственным видом драматической культуры. В жанровом отношении репертуар школьного театра состоял из трагедий, комедий, трагикомедий, литургических драм, инсценированных диспутов, судебных заседаний. В перерывах между действиями разыгрывались так называемые интермедии – короткие сценки бытового сатирического характера, пародировавшие содержание драм. Их обычно ставили на белорусском языке и включали в них элементы поэтического, музыкального, танцевального фольклора белорусов. Авторами интермедий, чаще всего, были не преподаватели (в отличие от школьной драмы), а учащиеся духовных школ. Часто интермедии оттесняли на второй план сами драмы и пользовались большим успехом у зрителей. Особенно быстрыми темпами школьный театр развивался во второй половине XVII–XVIII в. Как правило, школьные спектакли носили воспитательный характер, решали моральные проблемы, призывали учиться, развивали творческую учеников, возвышали науки, осуждали пороки.

Школьные театры действовали в разное время по всей территории Беларуси: Полоцк (1585-1819), Пинск (1632-1764), Гродно (1650-1754), Витебск (1671-1766), Новогрудок (1685-1761), Минск (1689-1727), Несвиж (1695-1758), Брест (1696-1760), Орша (к. XVIIст), Слуцк (1715-1736), Жодишки (1716-1730), Могилев (1722-1732), Мсти-

славль (1729-?), Слоним (1744-1769), Бобруйск (1760-1768). Однако в конце XVIII века остался существовать только один школьный театр – в доминиканском колледже в Забелах (под Полоцком), где местные авторы (К. Марашевский, М. Тетерский, И. Юревич) писали для учеников трагедии, комедии, оперетты и орации (публичное выступление, речь, торжественное слово) на польском и белорусском языках. Постепенно в нач. XIX в.в. школьный театр прекратил свое существование: новая эпоха требовала нового содержания и форм [1].

Школьный театр на Беларуси был теоретически осмысленным и нормативно определенным явлением. Подчиняясь существующему художественному направлению периода контрреформации и стилю барокко, он приобрёл двойственную природу: как часть учебного процесса, форма работы по выявлению и поддержки одаренности учеников и как культурное явление с развитой эстетической программой, впитавшей, в значительной степени, художественные особенности эпохи. Учитывая существовавшие условия его развития на Беларуси, назначение и культурно-историческую обусловленность, определились две основные цели его существования: дидактическая и политическая. Дидактическая цель предполагала его утилитарное назначение: содействовала освоению учениками латинского языка, риторики, овладению учебным материалом, выявлению задатков и развитию способностей, приобретению навыков чтения проповедей. Политическая цель использовала школьный театр в решении задач религиозно-пропагандистского характера. Спектакли-представления использовались для идеологического воздействия на массы: при помощи средств искусства шло приобщение населения к церкви и сохранение славянской культуры. Школьная сцена стала звеном между театральной культурой прошлого и базой для ее дальнейшего развития.

Таки образом, школьный театр, как педагогическое явление, является одной из форм, средств и методов воспитания личности через искусство и художественно-творческую деятельность. Как культурное явление он стал очередным этапом на пути становления профессионального белорусского театра. Практика использования театрального искусства в школьной жизни явилась основой для разработки теории педагогики искусства и дальнейшего совершенствования театрально-педагогической практики, в том числе и в системе работы с одаренными детьми и молодежью.

Наряду с социальными формами выявления и поддержки одаренности детей и молодежи, существовали частновладельческие формы. К ним относятся балетные и музыкальные школы. Их возникновение в культурном пространстве было обосновано потребностью в обеспечении театрального действия, поскольку неотъемлемой частью любого спектакля был балет и музыка, которые усиливали зрелище, решали рекреативные и эстетические задачи. Балет был представлен в виде простых неторопливых движений хористов, которые составляли разного вида геометрические фигуры. Функция музыки в театрах была вспомогательной. В спектаклях использовались номера – сольные, хоровые, в жанре канта, инструментальные.

В историко-культурном процессе балетные школы как форма института поддержки одаренности, стали прототипом не только образовательных учреждений, совмещающих специальное балетное и общее образование, но и способствовали накоплению опыта развития одаренной личности и профессионального балетного образования в Беларуси.

Слонимская балетная школа действовала во 2-ой половине 18 в. при Слонимском театре Огинского. Она была основана на базе небольшого балетного ансамбля (8 человек), который существовал с 1777 года, под руководством балетмайстера Ноака. В 1781 году Ноак укомплектовал школу (в 1785 году – 18 учеников, после 1790 года количество их увеличилось). Первыми учениками школы были дети придворных музыкантов, позднее – крепостные крестьяне. Кроме обучения танцам ученики получали и некоторое общее образование (чтение, письмо). К концу 18 ст. школа и подготовленная

ею труппа достигли своего расцвета. Он был связан с деятельностью балетмейстера и композитора Ф. Марини (1781-1788г.г.), балетмейстеров мужа и жены Экеров, а также польского танцовщика, солиста, балетмейстера и педагога слонимского балета Ф. Шлянцовского (работал в 1785-1792 годах). Последний был учеником французского артиста, балетмейстера Жана Жоржа *Новера* (1727-1810). В 1788 году четыре воспитанника школы выступали в Варшаве в балете “Рыбаки”. Слонимский балет успешно конкурировал с королевским балетом в Варшаве. В сезон 1790-1791 годов труппа (около 20 человек) показала 4 спектакля на гастролях в городе Дубно (Украина). С 1792 года балетная школа и балетная труппа были переведены в местечко Телеханы (теперь Ивацевичский район Брестской области), а в 1800 году после смерти гетмана Михала Казимижа Агинского была закрыта[2].

Результаты деятельности школы оказали влияние не только на дальнейшее развитие народной хореографии и белорусского сценического искусства, но и повлияли на развитие мировых тенденций балетного искусства. В конце XVIII века Слонимская труппа, подготовленная из учеников балетной школы стала основой польского «Общества танцовщиков его королевского величества».

Аналогичная балетная школа функционировала с 1751 по 1760 гг. при Слуцком театре, который принадлежал Герониму Радзивиллу. Для создания профессионального балета из Вены был выпущен танцор и балетмейстер Антони Путини и Луи Дюпре из Франции – блестящий французский танцор и балетмейстер, солист парижской оперы, один из первых лиц в истории создания мужского классического танца. В своем «Дневнике» от 11 марта 1756 года князь Героним писал: «Я принял балетмейстера Путини для уроков домашнего танца, обещал ему за это 30 дукатов. Просится ко мне еще один балетмейстер, но еще не решил принять его, потому что кажется мне, что он совсем стар». На тот момент Дюпре имел 30-летний опыт танцора, балетмейстера и либреттиста. Героним Флориан наказал им в короткие сроки создать в Слуцке труппу. Но воплотить наказ князя в жизнь было нереально – в городе практически не было профессиональных исполнителей. Тогда было принято решение об открытии балетной школы, которой в дальнейшем руководили А. Путини и Л. Дюпре. Владетельный князь не только хотел украсить балетом свой быт, но и стремился подготовить своих собственных танцовщиков и танцовщиц, которые должны были обходиться ему намного дешевле, чем иностранцы, содержание которых требовало больших денег. Исходя из этого, приглашение такого отличного педагога, каким был итальянский балетмейстер Антони Путини, являлось несомненным успехом. Балетной школе выделили специальное помещение в одном из флигелей возле театра. Балетная труппа состояла из 8-10-летних наиболее одаренных детей из семей слущких мещан – подданных князя, к которым присоединили выпущенных из Западной Европы негритят. Всего учились балету 10 юношей и мальчиков, в том числе два негритенка, и 8 девушек, из них 1 негритянка. Некоторые из них быстро выдвинулись благодаря своему таланту (например, Катя Михневич). К «детям балетным» были приставлены гувернер, экономка, портной и сапожник с учениками, три девушки-служанки и слуга. Выбирая детей, балетмейстеры обращали внимание на их ноги и фигуру. Высоко ценил способности крепостных детей балетмейстер А.Путини, который говорил князю, что никогда не учил таких умных детей и не слышал о таких, прибавляя, что «через три года он сам бы стоял с позором за занавесом, так как не смог более удивить своих учеников». Это высказывание – свидетельство талантливости слущких деток, их артистических способностей, которые выявились даже в тяжелых условиях балетной муштры. Воспитанники Слуцкой балетной школы жили за «закрытыми дверями». Детей заставляли танцевать по 6 часов в день, жестоко наказывали за самую незначительную провинность (в школе был карцер), кормили бедно. В балетных классах вводился жесткий дух прусской казармы, который очень

нравился князю, а надзирателям позволялось употреблять розги. Среди детей были и будущие «звезды». Один из них – Антон Лойка – первый белорусский балетмейстер. В балетной школе Слуцка начали обучать и маленьких негров, детей крепостных, которых князь закупал в Вене. Артисты исполняли балет плана «Балет с Арлекином», «Венгерский балет» и «Турецкий балет». Фигурировали танцы немецкие, швейцарские и тирольские. Популярностью пользовались танцы «стрелков», «садовников», «чертей», «цветочниц», «трубочистов» и «сельчанок». После смерти Г. Радзивилла в мае 1760 года школу перевели в Несвиж, а балетную труппу объединили с несвижской. В процессе функционирования этой балетной школы из её выпускников была создана первая в истории Беларуси балетная труппа, которая в дальнейшем стала одной из основ развития профессионального балета [3].

Развитию музыкально-одаренных детей в 18 веке способствовало создание и музыкальных школ. Как правило, они создавались для обеспечения музыкальной составляющей театральных постановок. Слуцкая музыкальная школа – была создана в 1746 году в г.Слуцке. Она готовила музыкантов для Слуцкой капеллы Радзивилов – придворного оркестра. Сведений об организации учебного процесса сохранилось мало. Известно, что учеников набирали из наиболее талантливых жителей городов и сельской местности. Преподавание в школе осуществляли исполнители капеллы. Один из тех, кто осуществлял «...обучение крепостных капеллистов» был придворный капельмейстер оркестра Радзивилов, известный музыкант Ф. Витман. Существуют сведения, что с ним был заключен контракт в 1756 г. После смерти Г.Радзивила в 1760 г. прекратила свое существование Слуцкая капелла, а вместе с ней и музыкальная школа. Капельмейстры и некоторые музыканты были переведены в Несвижскую музыкальную школу и Несвижскую капеллу Радзивилов. Тем не менее, Слуцкая музыкальная школа сыграла свою, хоть и маленькую роль в распространении и развитии музыкальной культуры и становлении системы музыкального образования Беларуси.

Слонимская музыкальная школа действовала в 1770-1780-ых годах при Слонимском театре Огинского. Основной ее целью являлась подготовка будущих певцов и музыкантов для пополнения труппы Слонимского театра Огинского и Слонимской капеллы Огинского, которая обслуживала показы театра. В школе обучались мальчики и девочки. Среди учеников школы были и наиболее талантливые дети крепостных. В дальнейшем они входили в основной состав труппы театра. Их готовили квалифицированные, приглашенные из-за рубежа педагоги. Период упадка слонимского двора М.Огинского повлиял и на деятельность школы. Она прекратила своё существование в 80-х годах 18 ст. Её существование в комплексе театра Огинского, Слонимской музыкальной капеллы и Слонимской балетной школы позволили в 70-е годы XVIII в Слонимскому двору великого литовского гетмана М. Огинского стать главным центром театрально-музыкальной жизни Беларуси того времени. Открытие этой школы является значительной вехой в институализации форм поддержки одаренности, в развитии профессионального музыкального образования и музыкальной культуры Беларуси.

Заключение. Деятельность школьного театра, частновладельческих музыкальных и балетных школ в историко-культурном процессе Беларуси, осуществлявших художественное образование и эстетическое воспитание детей и молодежи в различных видах искусства повлияла на развитие профессионального музыкального образования и развитие педагогики искусства.

Прочная взаимосвязь искусства, культуры и художественного образования являлась основополагающим фактором в динамике культурных процессов и социокультурной практики, определила характер развития художественной культуры. Беларуси. Историко-культурный анализ институализации системы поддержки одаренности в Бела-

руси позволяет выявить и использовать социально-культурный и художественно-педагогический потенциал ее форм и технологий.

Литература

1. Гісторыя беларускага тэатра: у 3 т.- Мн., 1983.-т. 1.-496 с.
2. Цеханавецкі, А. Міхал Казімір Агінскі і яго “сядзіба музаў” у Слоніме / Пераклад з нямецкай мовы У. Сакалоўскага/ А. Цеханавецкі. - Мн.: Выдавецтва "Про Хрысто", 2006. - 272 с.
3. Грицкевич, А. П. *Древний город* на Случи /А. П.Гринкевич. - Мн.: Полымя, 1985. - С. 3-6.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В СИСТЕМЕ МАЛОЙ АКАДЕМИИ НАУК УКРАИНЫ

Отрох Н.В.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина*

В статье рассмотрен феномен одаренности с философской и психолого-педагогической точки зрения, дана характеристика современной системы работы с одаренной молодежью в Украине на примере общегосударственной научно-общественной организации – Малая академия наук.

Материал и методы. В результате исследования было изучено трактование феномена одаренности в научной философской и психолого-педагогической литературе. Проанализирована законодательная база Украины в сфере работы с одаренными детьми. А также рассмотрен опыт работы с талантливой молодежью в системе Малой академии наук Украины.

Результаты и их обсуждение. В Украине проводится системная работа по выявлению, развитию и воспитанию одаренной молодежи как в сфере искусства, так и науки. Многолетний опыт работы Малой академии наук Украины показал, что при систематической поддержке и работе с одаренными учениками можно достичь высоких результатов – дети не только успешно представляют свои научные проекты за рубежом, выигрывают международные соревнования, но и плотно сотрудничают с Академией наук Украины, с бизнес-структурами для создания новых технических и научных разработок.

Заключение. Деятельность такой структуры как МАН не может решить проблем инклюзивного образования в Украине, так как структура действует в сектора внешкольного образования, но ее опыт работы с одаренной молодежью может помочь педагогам общеобразовательных школ понять и в дальнейшем поддержать одаренную молодежь нашего государства.

Ключевые слова: одаренность, талант, способности, Малая академия наук Украины.

FEATURES OF WORK WITH GIFTED YOUTH IN THE SYSTEM OF SMALL ACADEMY OF SCIENCES OF UKRAINE

Otroh N.V.

National pedagogical Dragomanov university, Kiev, Ukraine

In the article the phenomenon of genius from a philosophical and psychological-pedagogical point of view, the characteristic of the modern system of work with gifted youth in Ukraine by the example of the national scientific and public organization of Small Academy of Sciences.

Material and methods. The study was studied interpretation of the phenomenon of genius in scientific, philosophical and psychological-pedagogical literature. Analyzed the legislative base of Ukraine in the sphere of work with gifted children. As well as the experience of the work with talented youth in the system of Small Academy of Sciences of Ukraine.

Results and their discussion. In Ukraine carries out systematic work on identification, development and education of talented youth in the field of art and science. Long experience of the

Small Academy of Sciences of Ukraine showed that the systematic support and work with gifted students can be achieved high results – children not only successfully present their research projects abroad, win international competitions, but also closely cooperate with the Academy of Sciences of Ukraine, with business structures to create new technical and scientific developments.

Conclusion. The activities of this institution as a SAS can not solve problems of inclusive education in Ukraine, since the structure operates in the sector of non-formal education, but her experience of work with talented youth can help to teachers of General education schools to understand and further support of talented young people of our state.

Key words: talent, ability, Small academia of Sciences of Ukraine.

Сегодня для создания перспектив дальнейшего развития государства одной из первоочередных и неотложных проблем является обеспечение достойных условий обучения, развития способностей и создание условий самореализации интеллектуально одаренной молодежи, которая будет определять возможности и перспективы государства в будущем.

Цель статьи – рассмотреть феномен одаренности с философской и психолого-педагогической точки зрения, дать характеристику современной системы работы с одаренной молодежью в Украине на примере общегосударственной научно-общественной организации – Малая академия наук.

Материал и методы. В результате исследования было изучено трактование феномена одаренности в научной философской и психолого-педагогической литературе. Проанализирована законодательная база Украины в сфере работы с одаренными детьми. А также рассмотрен опыт работы с талантливой молодежью в системе Малой академии наук Украины.

Результаты и их обсуждение. В течение длительного времени философов беспокоил вопрос природы феномена одаренности. В древние времена никаких других объяснений, кроме «божественного озарения», не существовало. Одновременно понятие «одаренность» до XIX века не употреблялось. Широкое употреблялось слово «гений» (от латинского – *genius* – дух) [1; 9].

Философская мысль подразумевает под гениальностью (от лат. *Genialis* – свойственный гению, плодотворный) высшее проявление творческих сил человека, деятельность, которой имеет всемирно историческое значение. Термин «гениальность» употребляют, как для обозначения способности человека достичь выдающихся результатов в определенной области, так и для оценки результатов творчества.

Взгляды представителей античной философии можно разделить на два направления. Первые (Платон, Посидоний, Сенека, Плотин) отрицали существование свободы. Они верили в предопределенность развития человека, существование судьбы, детерминированность человеческих проявлений. Представители второго лагеря (Гераклит, Эпикур, Аристотель) отмечали активности воли человека, которая проявляется в способности управлять своими талантами [1; 10].

В эпоху классицизма имеет место более активное обсуждение божественной и земной природы происхождения таланта.

В изучении проблем одаренности эпохи философии Нового времени особое место занимает фигура Джона Локка, который выдвинул ряд фундаментальных теоретических положений. Главными из них можно назвать следующие: знание общего и истина построены на опыте; разум человека изначально является «чистой доской» («*tabularasa*»); нет ничего в уме, чего не было до этого в ощущениях.

Многие ученые подчеркивают противоречивость взглядов теоретиков эпохи Просвещения. С одной стороны, Ф. Хатчесон, Г. Лейбниц, Декарт считали одаренность феноменом, обусловленным природой. С другой, К. Гельвеций, Д. Дидро утверждали, что природа свои дары распределяет поровну. Отсюда следует необходимость общего образования и воспитания.

Представители немецкой классической философии также интересовались происхождением феномена одаренности. Так, И. Кант считал, что гений – это способность создавать то, к чему нет определенных правил. Гений является противоположностью подражанию, и то, что мы называем «академической одаренностью» (или способность легко усваивать учебный материал), противоположное одаренности.

Анализ научной литературы по психологии показал, что среди психологов бытует две противоположные точки зрения. По социальной концепции определяется, что все дети от рождения наделены одинаковыми способностями, а их дальнейшее развитие зависит от среды (Дж. Локк, К.А. Гальперин, В.П. Ефрои́мсон). Сторонники другой теории утверждают, что одаренность это наследственное редкое явление (Ф. Гальтон, Г. Стернберг).

Современный этап разработки проблемы одаренности характеризуется созданием так называемых факторных моделей одаренности, среди которых есть модели как западных (Дж. Рензулли, Ф. Монкса, П. Торранса, Д. Фельдхьюсена и др.), так и отечественных (А. Матюшкин, В.Моляко, А. Кульчицкая, А. Музыка и др.) ученых. Среди них наиболее используемой является модель, которая состоит из трех основных компонентов: 1) способностей (общих и специальных) на уровне выше среднего; 2) креативности личности; 3) мотивации (направленности, настойчивости) личности к определенному виду деятельности. Но все исследователи единодушны во мнении, что таким детям необходимо предоставлять особую поддержку.

Первым документом независимой Украины, который был посвящен работе с одаренной молодежью, стала «Комплексная программа поиска, обучения и воспитания одаренных детей и молодежи «Творческая одаренность», разработанная с участием Президиума АН Украины, МОН Украины и ряда других министерств и ведомств, принятая в конце 1991 года. Указанная программа охватывала разные возрастные этапы развития ребенка от дошкольного возраста до начала профессиональной деятельности и предусматривала реализацию конкретных подпрограмм. Несмотря на название "творческая одаренность" программой было предусмотрено работу с технически одаренной молодежью, поощрения победителей олимпиад, конкурсов научных работ и т.п. Программа была несовершенной, но для того времени весьма прогрессивной и необходимой.

Указом Президента Украины от 24 января 2001 года № 42 «Дополнительные меры по обеспечению выполнения Национальной программы «Дети Украины» на период до 2005 года» было предусмотрено совершенствование сети общеобразовательных учебных заведений, а также разработка и внедрение различных вариативных учебных программ в соответствии с потребностями развития индивидуальных способностей детей [2].

Указом Президента Украины от 9 октября 2001 года № 941 «Дополнительные меры по обеспечению развития образования в Украине» было предусмотрена разработка комплексных программ привлечения одаренной молодежи к научным исследованиям и активизации деятельности Малой академии наук Украины [3].

С 2001 года систематическая работа с одаренной молодежью в Украине осуществляется в соответствии с государственными программами работы с одаренной молодежью, утвержденными в установленном порядке на соответствующий период.

В «Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке» указано, что целью украинской системы образования является своевременное выявление ранней одаренности [4]. Однако в официальных документах не могут быть прописаны рекомендации по созданию положительного благоприятной среды для развития одаренных детей. Эту работу должны осуществлять психологи и педагоги. С целью изучения потребностей одаренной молодежи Украины в нашем государстве в соответствии с распоряжением Кабинета Министров Украины от 8 августа 2007 года № 635-р был открыт Институт одаренного ребенка (ИОД). Институт подчинен Национальной академии педагогических наук Украины.

Многолетний опыт работы с одаренными детьми в Украине имеет Малая академия наук Украины – общегосударственная научно-общественная организация, направленная на поиск, поддержку, содействие творческому развитию одаренных, способных к научной деятельности школьников, студентов. Малая академия наук Украины как образовательная система, обеспечивающая организацию и координацию научно-исследовательской деятельности учеников, объединяет усилия высших учебных заведений, научных учреждений, государственных и общественных институтов, бизнес-структур, других организаций и учреждений по выявлению и поддержке одаренных детей.

МАН имеет 70-летний опыт работы, за это время организация прошла несколько этапов своего становления и развития. Предпосылками ее создания стала организация работы научных кружков внешкольных учебных заведений, сеть которых сформировалась в 20-40-х гг. С 1990 г. начинается новый этап развития МАНовского движения. В Одессе было проведено I Республиканскую научно-практическую конференцию членов научных обществ учеников, в мае 1992 года – I Всеукраинский конкурс юных историков имени М.С. Грушевского, а в 1993 году впервые одновременно проводилось несколько Всеукраинских конкурсов научно-исследовательских работ учащихся из различных научных направлений. Определяющим для создания современной модели МАН стал в 1993 г. На заседании коллегии Министерства образования Украины и Президиума Академии наук Украины было принято совместное постановление от 22 декабря 1993 года № 19/3-9, 351 «О путях совершенствования деятельности Малых академий наук и научных обществ учащихся как центров формирования научной элиты Украины», а также принято решение о создании единой Малой академии наук Украины с ее территориальными отделениями.

Быть членом МАН молодежь может до 20 лет. Хотя студенты в дальнейшем уже исполняют роль старших наставников школьников, помогают проводить исследования, следят за дисциплиной во время полевых экспедиций и т.п.

Ученики-члены Малой академии наук имеют возможность слушать лекции ведущих ученых Украины, посещать практические занятия и практикумы в вузах и музеях, проводить интересные исследования, работать в государственных библиотеках, архивах и научных учреждениях Национальной академии наук Украины, посещать научные конференции и семинары, общаться со сверстниками-иностранцами и т.д. Малая академия наук имеет региональные отделения во всех областных и районных центрах Украины, а дистанционные формы работы с одаренной молодежью дают возможность учащимся из сельской местности получать информационную поддержку ученых из столичных научных институтов и высших учебных заведений Украины. Ученики МАН имеют возможность посещать лектории не только ведущих ученых Украины, но и Польши, Греции, Литвы, России и других зарубежных стран.

В школах сейчас страдает подготовка по химии, физике, частично математики. Когда ученики приходят в высшие учебные заведения, они не могут преодолеть этот барьер, не отвечают требованиям университетской программы. Поэтому преподаватели сотрудничают со школьниками в системе МАН, таким образом, они повышают уровень знаний учеников, которые в дальнейшем могут вступить в их вузы. Победители всеукраинского конкурса-защиты МАН имеют льготы при поступлении.

Малая академия наук активно сотрудничает с педагогами с целью формирования инновационных подходов в работе с одаренной молодежью. Проводятся семинары, круглые столы, на которые приглашаются учителя, методисты, руководители кружков и директора внешкольных учебных заведений. Весомую помощь в решении проблем развития талантливой молодежи предоставляют научные учреждения Национальной академии наук Украины.

Стратегия обучения в секциях МАН ориентирована на качественный смысл обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с

другими темами, проблемами или дисциплинами. Кроме того, обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным способам и приемам работы. Ученики знакомятся с научным аппаратом и методами научных исследований, основами работы в крупных библиотеках, архивах, формами представления результатов научных исследований: реферат, мультимедийная презентация, стендовый доклад и т.п.

Заключение. Сегодня МАН воспитывает профессионально ориентированных, вооруженных соответствующим научным, исследовательским инструментарием молодых людей, которые уже в школе знают свое предназначение, направление, научное призвание и идут в высшие учебные заведения, четко понимая, в которой научной области они хотят работать. Конечно, деятельность такой структуры как МАН не может решить проблем инклюзивного образования в Украине, но ее опыт работы с одаренной молодежью может помочь педагогам общеобразовательных школ понять и в дальнейшем поддержать одаренную молодежь нашего государства.

Литература

1. Дарования Украины: оценка современного состояния и распространение перспективного опыта работы с одаренной молодежью в регионах Украины / С.О.Терпицкий, А.Е. Антонова, Р.А. Наumenko и др. - Киев: ВМОО «Союз одаренной молодежи», 2008. - 156 с.
2. Указ Президента Украины «О дополнительных мерах по обеспечению развития образования в Украине» от 09.10.2001 № 941/2001.
3. Указ Президента Украины «О дополнительных мерах по обеспечению выполнения Национальной программы "Дети Украины" на период до 2005 года» от 24.01.2001 № 42/2001.
4. Указ Президента Украины «О Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке» от 17.04.2002 № 347/2002.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ)

Лауткина С.В.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Федорова М.Г.

Учреждение образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Республика Беларусь

Основной мировой тенденцией в сфере образования лиц с *особенностями психофизического развития (ОПФР)* является *инклюзивное образование*. Образовательная практика Беларуси и других стран показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, с привлечением правовых, научно-методических и административных ресурсов. *Цель статьи:* показать опыт организации обучения и воспитания детей с ОПФР в Витебской области.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы и документов; анализ основных понятий и терминов; сравнение, обобщение, конкретизация. Эмпирические методы: факты педагогического содержания, продукты педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен опыт Витебской области в организации интегрированного и инклюзивного образования.

Заключение. Проблемные области инклюзивного образования: недостаточность учебно-методического и программно-аппаратного обеспечения образовательного процесса, качества подготовки педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с особенностями психофизического развития.

ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEMS, STATE, PROSPECTS (ON THE EXAMPLE OF VITEBSK REGION)

Lautkina S.V.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Fedorova M.G.

*Educational establishment «Vitebsk regional centre of correctional and
developmental education and rehabilitation», Vitebsk, the Republic of Belarus*

The main world tendency in education of people with special needs in psychophysical development is inclusive education. Educational practice in Belarus and other countries shows that the development of inclusive education is a complex, versatile process, involving legal, scientific-methodical and administrative resources. The purpose of this article is to show the experience of organization in training and education of children with special needs in Vitebsk region.

Material and methods. Theoretical methods: analysis of literature and documents; analysis of the basic concepts and terms; comparison, generalization, concretization. Empirical methods: facts of pedagogical content, products of pedagogical activities.

Findings and their discussion. The article presents the experience of Vitebsk region in organizing of integrated and inclusive education.

Conclusion. The problem areas of inclusive education are insufficiency of educational-methodical and hardware and software support of the educational process, the quality of teachers' training.

Key words: inclusive education, people with special needs.

А.М. Змушко отмечает, что система специального образования республики, активно развиваясь, выстраивает свою траекторию движения вперед. При этом национальная система образования сохраняет лучшие черты специальной школы советского и постсоветского периодов, среди которых: бесплатность, доступность, качественность специального образования, положительная корреляция специального и общего образования, научность подходов к обучению и воспитанию детей с ОПФР. Одновременно сложившаяся система учитывает достижения западной школы, в число которых входят инклюзивное образование и нормализация жизни людей с особенностями [1]. Поэтому в настоящее время Министерством образования Республики Беларусь готовится изменение ряда статей, касающихся инклюзивного образования, в Кодексе об образовании Республики Беларусь – основного законодательного документа в сфере образования.

Цель статьи: показать опыт организации обучения и воспитания детей с ОПФР в Витебской области.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы и документов; анализ основных понятий и терминов; сравнение, обобщение, конкретизация. Эмпирические методы: факты педагогического содержания, продукты педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. В Витебской области развитию инклюзивного образования предшествовала последовательная, системная работа по внедрению *интегрированного обучения и воспитания* на уровне дошкольного, общего среднего образования. В области из общего количества детей с ОПФР 17,6 % детей обучаются в структурах интегрированного типа. Наиболее многочисленными категориями детей с ОПФР являются дети с тяжелыми нарушениями речи, с трудностями в обучении, с интеллектуальной недостаточностью. Так, на уровне дошкольного образования открыты 94 специальные группы (1085 детей); 142 интегрированные группы (364 ребенка); на уровне общего среднего образования – 14 специальных классов (117 учащихся); 769 классов интегрированного обучения и воспитания (1187 учащихся). В области функционируют 1 специальная общеобразовательная школа для детей с нарушением слуха и 3 вспомогательные школы (школы-интернаты) (411 учащихся).

С целью повышения качества обучения в классах интегрированного обучения и воспитания в регионах области функционируют опорные учреждения образования (41 школа и 36 дошкольных учреждений). Созданы условия для удовлетворения потребностей в получении образования по месту жительства всех категорий лиц с ОПФР.

А.Н. Коноплева и Т.Л. Лещинская выделяют три уровня, отражающие внутренние условия развития интеграции: *социально-коммуникативный, куррикулумный и учебно-психологический* [2]. *Социально-коммуникативный* уровень связан с переходом от «видимой» интеграции к подлинной, когда дети с нарушениями в развитии «включаются» в социум обычных детей, общаются с ними, взаимодействуют. *Куррикулумный уровень* связан с определением учебного плана, программ, в которых бы учитывались интересы как детей с особенностями развития, так и обычных школьников. На этом уровне устанавливается соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного учебного процесса, что дает возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью. Может быть создан единый куррикулум (учебный план + программа + учебник) для всех учащихся. *Учебно-психологический уровень* предполагает участие школьника в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития. Интроиндивидуальная оценка своих достижений, удовлетворенность или неудовлетворенность своим положением являются индикатором удавшейся или неудавшейся интеграции.

Так, что же такое *инклюзивное образование*? Как достичь поставленной цели и положительных результатов? Каким мы хотим его видеть: эффективным или эффектив-ным? В *международных документах инклюзивное образование* трактуется как включение и социальная адаптация всех детей в общеобразовательный процесс, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, особенности развития путём активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной поддержки потребностей ребёнка. В скандинавских странах термином «*инклюзивное образование*», в отличие от специального образования и интеграции, обозначают гибкую и индивидуальную систему дополнительной психолого-педагогической поддержки детей и молодежи с особенностями в условиях общеобразовательной школы обычного типа, ближайшей к месту их проживания [2].

При этом говоря об *эффективности инклюзии*, нужно говорить о внешнем лоске учреждения образования, в котором нет реального принятия ребенка с особенностями и дифференцированного подхода к обучающимся. *Эффективность инклюзии* – это изменение типа мышления каждого человека, разработка процесса достижения цели и выработка командной системы управления учебно-воспитательным процессом.

О.Е. Дрень называет основные *компетенции педагога инклюзивного учреждения образования*: *поликультурность* – выражается в принятии многообразия культурных ценностей и норм, а также их равноправие в образовании; *толерантность* – ориентирует учителей на уважение и понимание многообразия культуры нашего мира, форм самовыражения и способов проявления индивидуальности; *инклюзивность* – формируется у педагогов для успешной организации процесса обучения всех детей, с особым упором на детей со специальными потребностями [3].

С 2013 года две школы области являются экспериментальными площадками Министерства образования Республики Беларусь по *апробации модели инклюзивного учреждения образования* – ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска» и «Средняя школа № 8 г. Новополоцка». Коллектив школы № 46 участвует в *проекте* «Восточное партнерство в области педагогических инноваций в инклюзивном образовании». *Проект* «Создание условий для детей с ОПФР на ранних этапах развития инклюзивного образования», подготовленный педагогами данной школы, получил диплом лауреата на 5 Международном слете учителей (Сочи, 2014 г.). Результаты работы школ представлены

в ряде публикаций в сборниках научных статей ближнего зарубежья, журналах и газетах Республики Беларусь и Витебской области («Инклюзивное образование: актуальные проблемы и перспективы развития», «Настаўніцкая газета», «Современное образование Витебщины», «Латыши и беларусы: вместе сквозь века»).

Кадровый ресурс и опыт педагогов данных учреждений являются положительным примером для многих учреждений образования области по созданию условий, обучению и воспитанию учащихся с ОПФР и их успешной социализации. Каждый учащийся школ имеет возможность получать индивидуальную помощь учителя-дефектолога в форме учебных и коррекционных занятий, по которым испытывает трудности. Индивидуализированное обучение учащихся способствует раскрытию личности каждого ученика с ОПФР; в школах имеются необходимые пособия, дидактические материалы; осуществляется психолого-педагогическая поддержка; создаются условия и для трудовой и профессиональной подготовки учащихся с ОПФР.

Для повышения профессиональной компетенции педагогов в области функционирует учебно-научно-консультационный центр (УНКЦ) ВГУ имени П.М. Машерова, проводятся республиканские и областные проблемные курсы, семинары-практикумы, конференции по обучению и внедрению форм и методов обучения, воспитанию и распространению лучшего опыта интегрированного и инклюзивного образования (*on-line видеоконференция* между ВГУ имени П.М.Машерова и НовГУ имени Я.Мудрого на тему «Инклюзия: состояние и перспективы»; *семинары-практикумы* «Организация интегрированного обучения и воспитания на II ступени общего среднего образования», «Инклюзивное образование: от идеи к реализации», «Проблемы и перспективы образовательной интеграции в общеобразовательных учреждениях области», «Принципы и технологии взаимодействия учителя класса и учителя-дефектолога в процессе обучения детей с ОПФР», «Содержательные аспекты организации образовательного процесса с учащимися с ОПФР в условиях образовательной интеграции и обучения на дому», «Педагогические технологии как одно из условий повышения качества специального образования», «Использование информационных коммуникационных технологий в работе с детьми с ОПФР»; *конкурс* «Современные технологии в специальном образовании» и др.).

Педагоги и руководители учреждений образования, создавшие условия для обучения лиц с ОПФР, отделы образования, спорта и туризма области проводят большую работу по повышению качества работы учреждений образования; их информационно-методической поддержке и материально-техническому оснащению; использованию новых методик в коррекционно-образовательном процессе и информационных коммуникационных технологий. Положительным фактом является то, что за истекший учебный год в области увеличились количественные показатели используемого стандартного и специального оборудования. Так, в учреждениях специального образования области имеется в наличии 248 наименований электронных продуктов. Программное обеспечение представлено обучающими (73 ед.), развивающими (95 ед.), игровыми (42 ед.), диагностическими (12 ед.), специальными программами (4 ед.), электронными средствами обучения (12 ед.), программно-методическими комплексами (3 ед.), инструментальными средами и тренажерами (7 ед.). В заключительный этап IX Республиканского конкурса «Компьютер. Образование. Интернет» прошли два проекта нашей области: «Электронный учебно-методический комплекс «Материки: Австралия, Южная Америка» (География, 8 класс I отделения вспомогательной школы; автор – И.Б. Менченя) и электронный альбом «Обследование речевого развития детей 5 лет» (авторский коллектив ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»).

В области развивается волонтерское движение, привлекаются инициативные общественные организации для социализации детей-инвалидов и детей с ОПФР. Стали традиционными спортивные, художественно-творческие мероприятия: спортивный конкурс

«Усе разам», спортивный турнир «Мир без границ», фестиваль художественного творчества «Вяселкавы карагод», праздники «Каждый имеет право быть счастливым». Обеспечена преемственность и межведомственное сотрудничество системы образования, здравоохранения и органов по труду, занятости и социальной защиты в вопросах сопровождения, медицинской и социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ОПФР.

Заключение. В качестве проблемных областей инклюзивного образования можно назвать следующие: 1) недостаточное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса (наличие единых учебников, определение индивидуальных подходов в выделении часов коррекционно-педагогической помощи); 2) недостаточное количество компьютерной техники, программно-аппаратного обеспечения, специального оборудования; 3) недостаточное качество подготовки и переподготовки педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования (владение специальными методами, приемами, средствами обучения, психологическая неготовность). Для решения данных проблем необходимо: 1) обновление материально-технической базы кабинетов, учебных мастерских многих учреждений; 2) оснащение учреждений образования комплектами оборудования для организации дистанционного обучения лиц с ОПФР; 3) профессиональная и психологическая подготовка педагогов, в том числе и учителей-предметников к работе с детьми с ОПФР; 4) расширение спектра услуг, предоставляемых учреждениями ребёнку с ОПФР и его семье (образовательных, справочно-информационных, оздоровительных, досуговых); 5) устранение социальной дистанции между всеми участниками образовательного процесса; 6) стабильное финансово-экономическое обеспечение. Решение данных проблем позволит успешнее решать вопросы инклюзивного образования.

Литература

1. Змушко, А.М. Отчет о работе в 2013 году отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь /А.М. Змушко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.socintegra.lv/en/people-with-disability/94-inkluzivnoe-obrazovanie-v-latvii>. Дата доступа: 02.06.2014.
2. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. – Минск: НИО, 2003. – 232 с.
3. Дрень, О.Е. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования на современном этапе / О.Е. Дрень // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: материалы региональной научно-практической конференции, Нижневартовск, 25 – 26 ноября 2009 г. / Нижневартовский гуманитарный университет; отв. ред.: Н.Д. Наумов. – Нижневартовск, 2010. – С. 23–31.

О ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ

Стадник В.В., Гризовская Л.А.

Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницкий, Украина

Функция мотивации в широком спектре ее проявлений используется для решения многих управленческих задач. Важно видеть и возможности ее применения в процессе управления развитием креативности персонала предприятия.

Цель исследования – определить основные мотивационные составляющие развития креативности персонала промышленного предприятия.

Материал и методы. Выборка составила 6 машиностроительных предприятий, на которых методом открытого интервью опрошены работники ведущих функциональных служб аппарата управления.

Результаты и их обсуждение. Изучена структура мотиваций персонала предприятий с высоким и низким уровнем инновационной активности. Определены отличия в мотивационных предпочтениях работников таких предприятий. Логически доказана связь между мотивацион-

ными предпочтениями индивида и эффективностью форм и методов развития персонала, которая условно названа мотивационной силой. Отмечено, что эту связь необходимо учитывать в процессе разработки программ развития креативности персонала предприятия для повышения его инновационной активности.

Заключение. Выявлено, что в рейтинге мотивационных предпочтений мотивация к развитию креативности персонала значительно выше на инновационно-активных предприятиях. Сформулированы рекомендации по совершенствованию системы стимулирования развития креативности персонала на машиностроительных предприятиях.

Ключевые слова: структура мотивации, креативность персонала, мотивационная сила форм развития персонала, инновационно-активное предприятие.

ABOUT FORMATION OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF ENTERPRISES' PERSONNEL CREATIVITY DEVELOPMENT

Stadnyk V.V., Grisovskaja L.A.

Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

The function of motivation is widely used for solution of many managerial tasks. It is important to see the possibilities of its' usage in a process of management of creativity development of personnel within an enterprise.

The goal of research is to define main motivational components of creativity development of personnel within an industrial enterprise.

Material and methods. The selection included 6 machine-building enterprises, where lead workers of functional departments were questioned.

Results and their discussion. The structure of personnel motivation on enterprises with high and low levels of innovative activity was studied. The differences between motivational preferences of such enterprises workers were defined. The connection between motivational preference of individual and effectiveness of forms and methods of personnel development was logically proven. This connection was conditionally named "motivational force". It was stressed out that this connection should be considered in a process of development of programs of development of personnel creativity in order to increase its' innovative activity.

Conclusion. It was identified that in the rating of motivational preferences the motivation to personnel creativity development is significantly higher on innovatively active enterprises. The recommendations for improving the system of stimulation of personnel creativity development on machine-building enterprises were formulated.

Key words: motivational structure, personnel creativity, motivational force of personnel development forms, innovatively active enterprise.

Функция мотивации в широком спектре ее проявлений используется для решения многих управленческих задач. Общеизвестно, что именно определение мотивационных предпочтений работников предприятия позволяет с большой вероятностью предсказать их реакцию на управленческие решения. Это касается и вопросов развития персонала.

Сегодня практически доказано, что деятельность человека влияет на экономическое развитие больше, чем другие производственные факторы. Однако лишь в том случае, когда в полной мере используется его интеллектуальный капитал. В экономической литературе под интеллектуальным капиталом подразумевается совокупность знаний, навыков, умений человека, его способности к восприятию новой информации в процессе обучения, ее способности к творчеству, благодаря чему создается добавленная стоимость.

Интеллектуальный капитал, олицетворенный в творческом потенциале работников, все больше становится одним из важнейших конкурентных преимуществ современных предприятий, регионов и стран. Это находит свое отражение в трансформации парадигмы экономического развития – от индустриальной экономики до экономики творчества. Основа такой парадигмы – инновации и мобильность; талантливые сотрудники, спо-

собные генерировать новые идеи являются наиболее важным активом компании, а ключевыми факторами управления – влияние, доверие и сотрудничество. В условиях высокой конкуренции необходимо достичь заинтересованности (мотивированности) работников предприятия к постоянному повышению своей профессиональной компетентности, в том числе – через участие в программах развития персонала.

Цель исследования – определить основные мотивационные составляющие развития креативности персонала промышленного предприятия. В основу проведения исследования положено предположение о наличии разницы в степени мотивированности к творчеству работников предприятий с высокой и низкой инновационной активностью, что не позволяет в полной мере использовать их интеллектуальный капитал.

Материал и методы. Выборка составила 6 машиностроительных предприятий, на которых методом открытого интервью опрошены работники ведущих функциональных служб аппарата управления. В интервью включены как общие вопросы, позволяющие дифференцировать респондентов по возрасту, уровню образования, стажу практической работы (в том числе в той сфере деятельности, в которой сейчас работает респондент), так и вопросы, позволяющие определить структуру мотиваций отдельных работников и сделать определенные обобщения. Эти вопросы предполагали несколько вариантов ответов, которые респонденты ранжировали в зависимости от своих предпочтений.

Результаты и их обсуждение. Изучена структура мотиваций персонала предприятий с высоким и низким уровнем инновационной активности. Определены отличия в мотивационных предпочтениях работников таких предприятий. Исследования показали, что все работники, задействованные в процессе разработки и внедрения инноваций, отличаются высоким уровнем образования и интеллектуального развития, выраженным чувством собственного достоинства, самостоятельностью и независимостью во взглядах. Им присуще творческое вдохновение, высокая работоспособность, весомым мотивом для них является достижение поставленной цели.

Вместе с тем, исследования подтвердили, что функциональные обязанности работников предприятия, активно участвующих в инновационной деятельности, характеризуются относительно низкой структурированностью задач и отсутствием четких алгоритмов решений. Это не позволяет при составлении программ стимулирования инновационной деятельности определить четкие критерии оценки конечных результатов, что обеспечивало бы действенность принятых методов и форм стимулирования.

Кроме того, исследования показали, что большинство респондентов из предприятий с низкой инновационной активностью (более 82%) видят слабую связь между своим участием в различных формах повышения квалификации и эффективностью последующей деятельности. В то же время на инновационно-активных предприятиях на существование такой связи указали больше половины опрошенных (53,2%).

Исходя из особенностей мотивационного процесса в инновационной деятельности, можно утверждать, что существует тесная связь между мотивационными предпочтениями индивидов и эффективностью форм и методов развития персонала. Эта связь формируется в плоскости «затраты-результаты» и проектируется на каждую из возможных форм приобретения новых знаний. Выбираются те из них, которые могут в наибольшей степени положительно повлиять на следующие решения человека в сфере его должностных обязанностей и, как следствие, вознаграждение. Поэтому можно говорить о наличии определенной мотивационной силы к приобретению новых знаний – формирующейся у работников с учетом валентности их усилий и результатов (в виде ожидаемого роста вознаграждения – и не обязательно материальной, а в соответствии с приоритетностью мотиваций каждого).

Исходя из этого, нами аргументировано, что для повышения эффективности стимулирования результативной инновационной деятельности необходимо обязательно учи-

тивать мотивационные предпочтения ключевых для инновационного процесса работников. Тем самым можно не только увеличить их способность к творческому генерированию инноваций, но и минимизировать проявления их оппортунистического поведения, обусловленные изменением значимости отдельных работников (их компетенций) в процессе функционирования предприятия.

Учитывая психологические особенности творческих людей, активизация их деятельности должна в значительной степени включать социально-психологические формы стимулирования, ориентирующиеся на удовлетворение потребностей высшего уровня. Кроме того, необходимо, чтобы применяемые методы обогащались в соответствии с изменением мотивационных предпочтений исполнителей. Только в этом случае инновационная активность персонала будет оставаться высокой, что будет способствовать расширению инновационных возможностей предприятия.

Очевидно, что методы стимулирования персонала прямого и непрямого действия имеют различное мотивационное нагрузки. Так, методы прямого действия непосредственно связаны с достижением конечного результата – коммерческой выгоды от создания и внедрения новации. Они являются весомыми стимулами для работников, способных продуцировать инновации, имея для этого надлежащую квалификацию и креативное мышление. Как правило, таких людей немного и они работают в ключевых направлениях деятельности организации. Однако общий успех зависит от успешных действий каждого, поэтому задачей менеджмента современного предприятия является увеличение количества тех, кто приобщается к инновационному процессу, в т. ч. путем улучшения своей работы. Методы непрямого действия как раз и направлены на формирование благоприятной для инновационной деятельности среды (рис.).



Рис. Влияние системы стимулирования развития креативности на результаты деятельности предприятия.

При этом важно, чтобы любые программы развития креативности персонала рассматривались как с позиций их результативности, так и с позиций эффективности. Последнее означает, что расходы на реализацию программ развития должны обеспечивать большую отдачу, чем в случае, если бы такая программа была другой. И эта отдача оценивается через дополнительные доходы, полученные предприятием от деятельности людей, получивших новые знания в ходе реализации программы. На наш взгляд, именно соблюдение этих условий формирует мотивационную основу для реализации программ развития персонала со стороны собственников предприятия и его менеджмента.

Заключение. Выявлено, что в рейтинге мотивационных предпочтений мотивация к развитию креативности персонала значительно выше на инновационно-активных предприятиях. С учетом необходимости повышения количества инновационно-активных предприятий в общей структуре национальной экономики предложены рекомендации по совершенствованию системы стимулирования развития креативности персонала на машиностроительных предприятиях.

САМООБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Старобина Е.М., Партанен З.Е.

*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

В настоящее время теория и практика профессионального образования исследует эффективные методы развития самообразовательной деятельности студентов для развития их интеллектуально-творческого потенциала.

Целью статьи явился анализ подходов к самообразованию личности как форме развития интеллектуально-творческого потенциала и межкультурной компетенции в российской литературе.

Материал и методы. Материалом послужили работы педагогов российских вузов в области формирования ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов. Основным методом исследования – метод научного аналитического педагогического исследования.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены результаты анализа основных подходов к развитию интеллектуально-творческого потенциала и межкультурной компетенции студентов российских вузов. На эффективность развития самообразовательной деятельности влияют такие ее компоненты как мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочный.

Заключение. Образовательный процесс в вузе должен ориентироваться на формирование у студентов самостоятельности, мобильности, постоянное повышение квалификации, развитие интеллектуально-творческого потенциала, на мотивацию к непрерывному профессиональному самообразованию.

Ключевые слова: самообразование студентов, развитие интеллектуально-творческого потенциала, формирование межкультурной компетенции.

SELF-EDUCATION AS A FORM OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE POTENTIAL AND INTERCULTURAL COMPETENCE

Starobin E.M., Partanen Z.E.

Leningrad state University N.A. Pushkin, St. Petersburg, Russia

Currently, the theory and practice of vocational education explores effective methods of self-educational activity of students to develop their intellectual and creative potential.

The purpose of the article was the analysis of approaches to self-education as a form of development of intellectual and creative potential and intercultural competence in Russian literature.

Material and methods. The material was works of pedagogues of Russian universities in the field of forming of key competences in the development process of self-education of students. The main research method was a method of scientific analytical pedagogical research.

Results and their discussion. The article presents the results of the analysis of the basic approaches to the development of the intellectual and creative potential and intercultural competence of students of Russian universities. On the efficiency of development of self-educational activity is influenced by such its components as motivational, cognitive, activity and evaluation.

Conclusion. Educational process in the University should focus on the formation of the students self-education, mobility, continuous training, development of intellectual and creative potential, on the motivation for continuing vocational education

Key words: self-education of students, development of the intellectual and creative potential, formation of intercultural competence.

Среди компетенций, которые становятся приоритетными для карьерного роста молодого специалиста, ведущей является потребность и умение повышать квалификацию, совершенствовать свою профессиональную подготовку, развивать интеллектуально-творческий потенциал и межкультурную коммуникативную компетенцию, используя в этих целях разнообразные формы обучения, в том числе и самообразование. В настоящее время теория и практика профессионального образования исследует эффективные методы развития самообразовательной деятельности студентов.

Материал и методы. Материалом послужили работы педагогов российских вузов в области формирования ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов. Основной метод исследования – метод научного аналитического педагогического исследования.

Результаты и их обсуждение. Профессиональное обучение специалистов туристской сферы нацелено на подготовку, прежде всего, менеджеров, то есть управленческого персонала, который в любом цивилизованном обществе образует так называемый «элитарный слой» общества и в силу своего профессионального статуса должен обладать взвешенным набором ценностей и оценок.

Самообразование – метод приобретения знаний о мире и закономерностях его развития на основе самостоятельных занятий, систематической, целеустремлённой работы с первоисточниками, научной, учебно-методической и другой литературой.

Зрелое самообразование должно иметь ряд необходимых и достаточных признаков, т.е. это деятельность, требующая специальной организации, а в силу самостоятельного характера, и определённых практических умений и навыков её осуществления. Побуждающими стимулами этой деятельности являются внутренние мотивы, основанные на развитой познавательной потребности и общественно-значимых стимулах. Эта деятельность носит чёткую целевую образовательную целенаправленность [4].

Содержание самообразовательной деятельности студентов профессиональных учебных заведений отражает всё разнообразие запросов развивающейся личности. Его можно классифицировать по следующим видам:

- общее самообразование, направленное на более углубленное изучение отдельных циклов учебных предметов (гуманитарных, естественнонаучных, специальных) согласно склонностям, интересам, жизненным планам личности;
- профессиональное – самообразовательная деятельность, направленная на углубленное изучение избранной и (или) освоение дополнительной, смежной профессии и самостоятельную подготовку себя к ней;
- самообразование, связанное с развитием своих способностей (эстетических, физических);
- политическое самообразование, обусловленное усилением внимания учащихся к современным проблемам, к формированию своего мировоззрения, выработкой отношения к совершающимся событиям;

-
-
- самообразование, обусловленное любительскими занятиями: компьютерами, радио-, авто- и другой техникой, моделированием и другими увлечениями;
 - самообразование, связанное с самовоспитанием, интересом к вопросам нравственности, формированию характера [1].

В каждом виде самообразования могут быть использованы самые разнообразные источники. Самообразование, связанное с овладением профессией, в своё содержание может включать изучение специальной и научно-популярной литературы, общение с людьми данной профессии, знакомство с литературой о них, реальное включение в вид деятельности.

Изучение процессуальной стороны самообразования показывает, что если оно строится как сопутствующее учению и вызывается им, то в этом случае учение определяет не только содержание самообразования, но и его процесс. В условиях сопутствующего самообразования самостоятельное познание чаще всего является неполным, поскольку отдельные его звенья реализуются в процессе учебной работы.

Процесс самообразования всегда начинается на высоком эмоциональном подъёме и отличается выраженным творческим характером. В этом смысле инициативность, наряду с самостоятельностью всегда содержит элементы творчества или требует его проявления.

К числу атрибутов, то есть важнейших сущностных черт самообразовательной деятельности, следует отнести:

- 1) открытость самообразовательной деятельности;
- 2) полное самораскрытие студента как субъекта самообразовательной деятельности;
- 3) интенция на предельную свободу инициативности студента в процессе самообразования.

Анализ педагогической литературы по проблемам самообразования позволяет представить самообразовательную деятельность как систему, состоящую из следующих элементов [1, 2, 3, 4]:

- 1) глубоких, прочных общеобразовательных знаний;
- 2) действенных мотивов, стойких познавательных интересов, влечений, установок, осознания всей важности непрерывного пополнения знаний;
- 3) навыков самостоятельного овладения знаниями при использовании различных источников и в разных формах самообразования;
- 4) прогностического умения - определения целей и выбора путей их решения;
- 5) способности самостоятельно организовать познавательную деятельность, выбрать источники познания, составить план, организовать самообучение, овладеть способами самоконтроля, самооценки;
- 6) интенции к самовоспитанию.

Самообразовательная деятельность в нашем понимании – это целенаправленная, систематическая, управляемая, контролируемая и оцениваемая самим субъектом познавательная деятельность, совершаемая по внутренним побуждениям в целях самообучения и самовоспитания, инициирующая не только способность, но и потребность к собственному саморазвитию и самоусовершенствованию.

В отличие от линейной системы «образование», которая является достаточно жёсткой, со сложившимся классическо-кибернетическим стилем управления, подсистема «самообразование» рассматривается как сложная, многоэлементная система, основными компонентами которой выступают [3]:

цель – создание педагогических условий для развития навыков самообразовательной деятельности;

субъект – студент, осуществляющий самообразовательную деятельность;

субъект – субъектные отношения «преподаватель-студент»;

содержание – содержание самообразовательной деятельности;

средства – самообразовательная программа, включающая систему самоконтроля;

условия – взаимодействие компонентов самообразовательной программы;
результат – результат самообразовательной деятельности.

В структуре самообразовательной деятельности выделяют следующие компоненты, влияющие на эффективность ее развития [3]:

- мотивационный компонент готовности – положительное отношение к самообразовательной деятельности, интерес к профессии, стремление к постоянному самообразованию;
- когнитивный компонент готовности – сформированность системной картины профессиональной деятельности обучающихся (осознание путей и способов самостоятельного приобретения знаний);
- деятельностный компонент готовности – способность комплексного применения знаний и умений при решении учебно-профессиональных задач; умение рационально использовать различные источники информации в своей деятельности и оптимально управлять процессом самообразования – от планирования до осуществления замыслов и самоконтроля полученных результатов;
- оценочный компонент готовности – самооценка студентом своей профессиональной подготовленности и соответствие ее оптимальным профессиональным образцам.

Педагогическими условиями самообразовательной деятельности студентов - будущих менеджеров туризма являются: проектный характер разработки содержания образования, блочно-модульная структура образовательной программы, межпредметность в характере преподавания учебных курсов, личностно-деятельностный подход в изучении учебного материала.

Необходимо отметить, что с ростом уровня самообразования деятельность преподавателя и студента претерпевает определённые изменения: доля участия преподавателя в совместной деятельности уменьшается – от планирующей, организующей, направляющей и контролирующей роли на начальном этапе самообразовательной деятельности она преобразуется в действия согласования, носящие рекомендательный, ориентирующий характер. Деятельность студента, напротив, приобретает всё большую инициативность – от воспринимавшей копирующей функции происходит переход к активным действиям по организации, планированию, контролю, корректировке; студент становится субъектом деятельности, что способствует повышению уровня самообразовательной деятельности.

Самообразовательная деятельность характеризуется сформированностью *мотивационно-ценностного* компонента, который проявляется в целенаправленной потребности в самообразовании.

Заключение. Исходя из сказанного, образовательный процесс в вузе должен ориентироваться не на передачу как можно большего объема знаний обучающимся, а на формирование у них самостоятельности, мобильности, умения приспосабливаться к новым информационным и образовательным технологиям, постоянно повышать квалификацию, развивать интеллектуально-творческий потенциал. Следовательно, подготовку студентов к непрерывному профессиональному самообразованию и самосовершенствованию можно рассматривать как первоочередную задачу вузов.

Литература

1. Балакаева М.Б. Формирование ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов// Иностр. языки в школе.-2007. -№5.-С. 105-106.
2. Брылева В.А. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета: Дис. канд.пед.наук,- Волгоград, 2007. -229 с.
3. Суханов П. В. К вопросу о самообразовательной деятельности студентов в системе современного высшего профессионального образования. http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/7/Pedagogika/sukhanov.pdf
4. Холина Л.И. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий / Л.И. Холина, О.Н. Инкина // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 101—113.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Тышкова Е.В.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина*

Актуальность исследования определяется тем, что растущая роль эры информационного общества требует от современного преподавателя иной позиции, использование других подходов в учебном процессе и других методик воспитательного воздействия. Традиционные способы работы с детьми в педагогической деятельности к которым мы привыкли, в последнее время все более быстрыми темпами вытесняются более новыми формами, подходами, методами, внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс.

Цель статьи – проанализировать современные инновационные технологии и методы активизации креативного мышления личности.

Материал и методы. Статья является дальнейшим развитием проблемы, над которой автор работает в рамках своей диссертации и уже имеет ряд научных публикаций. В основе анализа – обработка большого массива источников литературы, как отечественных, так и зарубежных. Для данной статьи использованы методы теоретического исследования: обобщение, гипотетико-дедуктивный, экстраполяция, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Активизация креативного мышления учащихся требует внедрения в учебный процесс различных инновационных педагогических методик, основой которых является интерактивность и максимальная приближенность к реальной профессиональной деятельности будущего специалиста. К таким методикам ныне относят: имитационные технологии; технология «кейс-метод»; методика видеотренинга; компьютерное моделирование; интерактивные технологии; технологии ситуационного моделирования; проектная технология; информационные технологии; технологии дифференцированного обучения; текстоцентричного обучения. Для эффективного внедрения таких форм работы педагог должен уметь генерировать и продуцировать новые идеи, с последующим проектированием и моделированием их в практической деятельности; иметь высокий уровень культурно-эстетической, интеллектуальной и эмоциональной составляющих личности; уметь избавляться от «силы привычки», пытаться выходить за рамки привычных действий; быть открытым к новому, не ограничиваться уже известными закономерностями; научиться минимизировать ощущение конформности.

Заключение. Рассмотрены наиболее актуальные инновационные методики и технологии, которые имеют место в настоящее время в работе педагогов и благодаря которым происходит активизация креативного и творческого в личности воспитанника. Все это будет способствовать развитию полноценной креативно-развитой личности, а затем и нации в целом.

Ключевые слова: инновация, обучение, метод, креативность.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND METHODS OF PERSONALITY CREATIVE THINKING ACTIVATION

Tyshkova O.V.

*National Pedagogical Dragomanov University
Kiev, Ukraine*

Relevance of the study determined that the increasing role of the era of the information society requires a modern teacher positions, the use of other approaches in the educational process and other methods of educational influence. Traditional ways of working with children in educational activities to which we are accustomed to in recent times more rapidly superseded by newer forms, approaches, methods, and implementation of information and communication technologies in the educational process.

Purpose of the article - to analyze the latest innovative technologies and methods enhancing creative thinking personality.

Material and methods. The article is a further development of the problem, on which the author works within his thesis and already has a number of scientific publications. The analysis - processing large array of literature sources, both domestic and foreign. For this article we used the methods of theoretical research: synthesis, hypothetical-deductive, extrapolation modeling.

Results and discussion. Activation of creative thinking of students requires the implementation of a learning process various innovative teaching methods, which are based interactivity and as close to real professional work of the future specialist. These techniques now include: simulation technology; technology "case method"; video training methodology; computer modeling; interactive technologies; situational modeling technology; engineering technology; information technology; technology differentiated instruction; text-centric technology training. The effective implementation of such forms of work the teacher must be able to generate new ideas and produce, followed by the design and modeling them in practice; have a high level of cultural and aesthetic, intellectual and emotional components of the individual; be able to get rid of the "force of habit", try to go beyond the habitual actions; be open to the new, not limited to the already known laws; learn how to minimize the sense of conformity.

Conclusion. Considered most relevant innovative techniques and technologies that are currently in place in the work of teachers, and through which activates the creative and artistic in the individual pupil. All this will contribute to the development of creative and full of personality developed, and then the nation as a whole.

Key words: innovation, training, technique, creativity.

Актуальность исследования определяется тем, что растущая роль эры информационного общества требует от современного преподавателя иной позиции, использование других подходов в учебном процессе и других методик воспитательного воздействия. Традиционные способы работы с детьми в педагогической деятельности к которым мы привыкли, в последнее время все более быстрыми темпами вытесняются более новыми формами, подходами, методами, внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс.

Цель статьи – проанализировать современные инновационные технологии и методы активизации креативного мышления личности.

Материал и методы. Статья является дальнейшим развитием проблемы, над которой автор работает в рамках своей диссертации и уже имеет ряд научных публикаций. В основе анализа – обработка большого массива источников литературы, как отечественных, так и зарубежных. Для данной статьи использованы методы теоретического исследования: обобщение, гипотетико-дедуктивный, экстраполяция, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Растущая роль эры информационного общества требует от современного преподавателя иной позиции, использование других подходов в учебном процессе и других методик воспитательного воздействия. Традиционные способы работы с детьми в педагогической деятельности к которым мы привыкли, в последнее время все более быстрыми темпами вытесняются более новыми формами, подходами, методами, внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс.

Вопросам использования инновационных форм и методов активизации креативного мышления воспитанников занимались Корчагова А.П., Деркач Ю., Лесина Т.А., Ортынский В.Л., Блавицька А.В., Зубарь А.И., Довбенко А.Е., Перепаденко А.Л., Боровкова С.В., Иванова В.В., Залетин Т.М., Довбенко А.Е.

Согласно Закону Украины «Об инновационной деятельности» [6], «инновации в сфере образования или образовательные инновации» можно трактовать как вновь созданные (примененные) и (или) усовершенствованные конкурентоспособные технологии, продукция или услуги, а также организационно-технические решения производственного, административного, коммерческого или иного характера, существенно повышают качество, эффективность и результативность учебно-воспитательного процесса.

При этом, основными элементами «образовательной инновации» является ее носитель (творческая личность), который имеет определенную инновационную идею (ядро инновации) и проводит инновационный эксперимент (источник инновации); потребитель инновации - ученик или группа студентов, слушателей (которые получают знания по определенному направлению).

Сущность понятия инновации в иностранных источниках (итал.) трактуется как своего рода новизна, нововведение. Как отмечает Стив Джобс, успешный американский предприниматель и изобретатель, генеральный директор корпорации Apple Inc, «Инновация выделяет лидера» [3, с. 39], что полностью соответствует его собственной карьере и успешной деятельности его компании.

Педагогическую же инновацию рассматривают как особую форму педагогической деятельности и мышления, которые направлены на организацию нововведений в образовательном пространстве.

Активизация креативного мышления учащихся требует внедрения в учебный процесс различных инновационных педагогических методик, основой которых является интерактивность и максимальная приближенность к реальной профессиональной деятельности будущего специалиста. К таким методикам ныне относят: имитационные технологии; технология «кейс-метод»; методика видеотренинга; компьютерное моделирование; интерактивные технологии; технологии ситуационного моделирования; проектная технология; информационные технологии; технологии дифференцированного обучения; текстоцентричная технология обучения.

Ю. Деркач считает, что активность ученика возможна при условии использования на занятиях таких инновационных форм работы как: групповая работа студентов, мозговая атака; метод синектики; метод свободных ассоциаций, дидактические игры, микропреподавание, метод кейсов, методы «Круг идей», «Аквариум», «Ток-шоу», «Ажурная пила», дискуссия, ролевая игра [1, с. 17].

В целом мы видим, что отдельные методики и технологии повторяются, что и является свидетельством объективности и актуальности их использования педагогами в работе.

Любая форма работы может быть эффективной в том случае, если ученик (студент) чувствует себя творцом занятия, то есть занимает активную позицию а не пассивное присутствие на занятиях.

Учитывая распределение **имитационных методов** активизации учебно-познавательной деятельности на подгруппы игровых и неигровых, должны сказать, что среди первой подгруппы выделяют метод инсценировки и деловые игры.

Метод инсценировки имеет много общего с театром, который вызывает сильные чувства и, соответственно, влияет на эмоционально-волевую сферу личности. Один из древнейших методов обучения, он наиболее эффективен и сегодня, потому обеспечивает условия максимального приближения дидактического процесса к действительности [8]. Характерными особенностями этого метода является ознакомление участников занятия по конкретной дидактической ситуацией, которая наиболее полно соответствует профессиональной деятельности и требует решения, а также предоставление им ролей конкретных должностных лиц.

Следующая методика, которую по праву можно считать инновационным инструментом в работе педагога с одаренными детьми является «деловые игры», представляющих собой моделирование реальной деятельности в специально созданной проблемной ситуации. Они являются «средством и методом подготовки и адаптации к трудовой деятельности и социальных контактов», методом активного обучения. Ее конструктивными элементами являются проектирование реальности, конфликтность ситуации, активность участников, соответствующий психологический климат, междуличностное и межгрупповое общение, решение сформулированных в начале игры проблем [4].

Чрезвычайно эффективно такой вид работы, как **кейс-метод** (от англ. Case Stud – изучение ситуации), известный в отечественном образовании как метод ситуативного обучения на конкретных примерах). Кейс-метод или метод ситуационных упражнений является интерактивным методом обучения, который позволяет приблизить процесс обучения к реальной практической деятельности специалистов. Он способствует развитию изобретательности, умению решать проблемы, развивает способности проводить анализ и диагностику проблем, общаться на иностранном языке. Кейс – это события, которые реально произошли в определенной сфере деятельности и которые автор описал для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, подтолкнуть студентов к обсуждению и анализу ситуации, к принятию решений [2].

Видеотренинг как еще одна методика активизации творческого мышления одаренного ребенка представляет собой психологический тренинг с применением видеоаппаратуры, используя ее возможности для того, чтобы можно было посмотреть на себя и свое поведение «со стороны».

Информационную модель, реализованную на компьютере, называют компьютерной. **Компьютерные модели** позволяют наблюдать и исследовать явления и процессы в динамике их развертывания, осуществлять многократные испытания модели, получать разнообразные количественные показатели в числовом или графическом виде, в том числе такие, которые требуют выполнения сложных, многочисленных или трудоемких расчетов. Компьютерное моделирование применяется для решения множества научных, технических, экономических проблем.

В учебно-воспитательный процесс современного вуза сейчас активно внедряются **интерактивные методы обучения**.

Слово «интерактив» привлечено по английскому языку от слова «interact», где «inter» – взаимный и «akt» – действовать. Таким образом, «интерактивный» – способен к взаимодействию, диалогу. Особенность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс осуществляется в условиях постоянной, активного взаимодействия всех его членов. Анализируя свои действия и действия партнеров, участники учебного процесса меняют свою модель поведения, осознанно усваивают знания.

К технологиям **ситуационного моделирования** относятся: ролевые игры и симуляции (или имитационные игры).

Ролевые игры предусматривают разыгрывание конкретной жизненной ситуации по ролям. В ролевой игре ученик учится в силу своего опыта и чувства. **Симуляции** – это своеобразные ролевые игры с использованием четко определенных (по закону и традициями) известных ролей и шагов, которые должны осуществлять исполнители. Симуляции развивают у детей воображение и навыки критического мышления, способствуют применению на практике умение решать проблемы [5].

Педагогическая технология **«Метод проектов»** включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути, поэтому эту технологию можно рассматривать как, что способствует творческому развитию учащихся [7]. Кроме того, метод проектов предусматривает обязательную презентацию результатов. Сущность такой технологии заключается в стимулировании интересов учащихся к определенной проблеме, овладении учащимися необходимыми знаниями и навыками для ее решения.

Как было уже сказано, к инновационным методикам относят также **информационные технологии обучения (ИТО)**, представляющие собой методологию и технологию учебно-воспитательного процесса с использованием новейших электронных средств обучения в первую очередь ЭВМ. ИТО открывают перед учащимися доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают совершенно новые возможности для творчества, нахождения и закрепле-

ния профессиональных навыков. Основной целью ИТО обучения является подготовка учащихся к полноценной жизнедеятельности в условиях информационного общества.

Одним из перспективных педагогических технологий является технология **разноуровневого обучения** (уровневой дифференциации). Уровневая дифференциация заключается в обучении каждого ученика на уровне его возможностей и способностей, создании условий комфортности и успеха для привлечения каждого школьника в деятельность с целью стимулирования познавательных интересов и развития учебных и коммуникативных умений и навыков [5, с. 281]. Технология предусматривает уровневую дифференциацию за счет деления детей на переменные по составу группы, каждая из которых овладевает программный материал на базовом, определенном государственными стандартом, и вариативному уровнях.

Сегодня во всех развитых странах мира актуальным вопросом в системе образования возникает обучение умению самостоятельно добывать нужную информацию, осуществлять критический анализ, выделять проблемы и находить пути их рационального решения. Такое обучение в отечественной педагогике принято называть личностно-ориентированное, которое довольно трудно осуществлять с помощью традиционных форм и методов так называемой закрытой системы образования. Поэтому на смену закрытым системам приходит открытая система, где имеют место **дистанционное образование**. Дистанционное обучение с использованием компьютерных и информационно-коммуникационных технологий, как правило воплощается в форме телеконференции, чат-занятия, веб-занятия, аудио-, видео-конференции.

Заключение. Итак, нами рассмотрены наиболее актуальные инновационные методики и технологии, которые имеют место в настоящее время в работе педагогов и благодаря которым происходит активизация креативного и творческого в личности воспитанника. Важно отметить, что для эффективного внедрения таких форм работы педагог должен отвечать следующим требованиям: уметь генерировать и продуцировать новые идеи, с последующим проектированием и моделированием их в практической деятельности; иметь высокий уровень культурно-эстетической, интеллектуальной и эмоциональной составляющих личности; уметь избавляться «силы привычки», пытаться выходить за рамки привычных действий; быть открытым к новому, не ограничиваться уже известными закономерностями; научиться минимизировать ощущение конформности. Все это будет способствовать развитию полноценной креативно-развитой личности, а затем и нации в целом.

Литература

1. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді / Ю. Деркач ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ. – Серія педагогічна 2008. – Вип 23. – С. 17-22.
2. Зубар К.І. Кейс-метод – яскравий приклад інтерактивних технологій [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://pedkab.wordpress.com>.
3. Інноваційна теорія Йозефа Шумпетера: сучасне звучання економічних та управлінських ідей: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. – 324 с.
4. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://pidruchniki.ws/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
6. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 № 40-IV (зі змінами і доповненнями) [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України ; Верховна рада України. – 2002. – № 36. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
7. Проектна технологія: сутність та досвід використання РІВНЕ-2008 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://rpl.ucoz.com/MethodRobota/Scarb/ProektnaTehnjlogy.pdf>.
8. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=196.

ИННОВАЦИОННОСТЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ КОЛЛЕКТИВА

Нестеренко Г.О., Нестеренко Є.А.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина*

Актуальность исследования креативности и способов развития творческого потенциала трудового коллектива важны сегодня в любой сфере, для любого предприятия, фирмы. Ведь именно эти факторы помогают обеспечить конкурентные преимущества любой организации и такие ее черты, как гибкость и адаптивность, столь необходимые для успешной жизнедеятельности в нелинейном обществе.

Цель статьи – проанализировать влияние инновационных характеристик организационной культуры на креативность и творческий потенциал коллектива организации.

Материал и методы. Статья является дальнейшим развитием проблемы, над которой авторы работали в рамках своих диссертаций и уже имеют изданные учебные пособия. Поэтому в основе анализа – обработка колоссального количества литературы как европейских и американских, так и постсоветских авторов. Для данной статьи использованы только методы теоретического исследования: обобщение, гипотетико-дедуктивный, экстраполяция, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Обосновано, что организационная культура и ее характеристики влияют на все стороны жизнедеятельности организации. Показано, что в постсоветском обществе и сегодня доминирует традиционный, консервативный, подход к управлению предприятием, и этот традиционный подход базируется на рационалистских началах. Однако рациональные требования к культуре современной организации вступают в определенное противоречие с ее иррациональными характеристиками, которые все более актуализируются в последнее время. Инновационность как нечто новое и принципиально оригинальное становится особой ценностью в постиндустриальном, информационном обществе.

Заключение. В связи с этим в статье предложено ряд способов развития инновационных черт культуры современной организации, которые способствуют тому, что коллектив становится более открытым к развитию и реализации креативности.

Ключевые слова: креативность, организационная культура, управление, инновация.

INNOVATIVE ORGANIZATIONAL CULTURE AS A FACTOR OF COLLECTIVE CREATIVITY DEVELOPMENT

Nesterenko G.O., Nesterenko I.A.

National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

Relevance of research on ways to develop creativity and creative potential of a staff are important today in any field, for any firms. After all, these factors help to provide a competitive advantages of any organization and its features such as flexibility and adaptability - so necessary to succeed while living in a nonlinear society.

The purpose of the article is to analyze the impact of innovative characteristics of organizational culture on creativity and the creative potential of an organization staff.

Material and methods. The article is a further development of the problem, which the authors have worked on as part of their dissertations and have already published textbooks. Therefore, analysis is based on enormous amounts of literature both European and American, and post-Soviet authors. For this article we used only the methods of theoretical research: generalization, hypothetical-deductive, extrapolation, modeling.

Results and discussion. It is proved that organizational culture and its characteristics affect all aspects of life of the organization. It is shown that in the post-Soviet society today dominates the traditional, conservative approach to the management of a company, and this traditional approach is based on rationalist principles. However, the requirements for rational culture of the modern organization come into a contradiction with its irrational characteristics that are updated now.

Innovation as something new and original principle becomes a special value in the post-industrial, information society.

Conclusion. In this regard, the article proposes a number of ways to develop innovative features of modern organizational culture that contribute to the fact that the team is becoming more opened to the development and implementation of creativity.

Key words: creativity, organizational culture, management and innovation.

Актуальность исследования креативности и способов развития творческого потенциала трудового коллектива важны сегодня в любой сфере, для любого предприятия, фирмы. Ведь именно эти факторы помогают обеспечить конкурентные преимущества любой организации и такие ее черты, как гибкость и адаптивность, столь необходимые для успешной жизнедеятельности в нелинейном обществе.

Цель статьи – проанализировать влияние инновационных характеристик организационной культуры на креативность и творческий потенциал коллектива организации.

Материал и методы. Статья является дальнейшим развитием проблемы, над которой авторы работали в рамках своих диссертаций и уже имеют изданные учебные пособия. Поэтому в основе анализа – обработка колоссального количества литературы как европейских и американских, так и постсоветских авторов. Для данной статьи использованы только методы теоретического исследования: обобщение, гипотетико-дедуктивный, экстраполяция, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Творческий потенциал личности и коллектива, креативность важны сегодня в любой сфере, для любого предприятия, фирмы, – поскольку именно эти факторы помогают обеспечить конкурентные преимущества любой организации и такие ее черты, как гибкость и адаптивность, столь необходимые для успешной жизнедеятельности в нелинейном обществе.

В ведущих компаниях США, Японии, стран Западной Европы это давно известно как непреложная истина: за успешное управление коллективом, результатом которого является возрастание творчества работников, менеджеры получают немалые бонусы и вознаграждения.

От чего зависит креативность коллектива? Чем она обеспечивается? Какие факторы и процедуры могут способствовать ее развитию и максимальной реализации творческого потенциала? Какие психолого-физиологические либо организационно-экономические детерминанты играют решающую роль в этом процессе?

Все эти вопросы все больше актуализируются с каждым годом в наших странах, которые только пытаются выстраивать рыночную экономику и осваивают технологии добросовестной конкуренции.

Вместе с тем, гораздо более изученными являются несколько иные, хотя и близкие к данной проблеме, вопросы:

- в чем заключаются философско-педагогические основания формирования и развития творческого потенциала личности?
- как развивать креативность у детей?
- каковы особенности педагогического влияния на одаренного ребенка?
- насколько одаренность ребенка связана с его творческими способностями?

Эти аспекты не дают ответов, во-первых, как развивать творческий потенциал конкретного индивида в его взрослой, профессиональной жизни, в определенной сфере труда, – и, в дополнение, – зависят ли рекомендации от профессиональной сферы? И, во-вторых, есть ли отличия между технологиями развития креативности отдельной личности и коллектива вместе работающих сотрудников, объединенных общими организационными целями?

Комплексным фактором, влияющим абсолютно на все стороны внутриорганизационной жизни, является организационная культура и в целом организационная среда.

Опираясь на наши предыдущие разработки [1; 2], мы определяем организационную культуру как систему материальных и духовных достижений коллектива отдельной организации, с которыми идентифицирует себя ее большинство, которые выражают уникальность этой организации и находят воплощение в работе персонала.

Теоретики и практики часто описывают организационную культуру как некое эфемерное, не четко ограниченное в пространстве явление (хотя это не мешает достаточно успешным попыткам сознательно управлять ею и разрабатывать соответствующие методики).

Как метафорически описывает организационную культуру Р. Рюттенгер, «не только наблюдать и анализировать культуру, но и понимать ее означает - схватиться сначала за облако. Культура и связанные с ней представления о ценностях не являются жесткими понятиями, как организационные структуры и процессы, руководящие политические и деловые направления, стратегия и бюджеты [3, с. 34] ». И границы между отдельными элементами либо слоями организационной культуры чаще всего размыты.

М. Элвессон указывает: невозможно утверждать, что организационная культура в целом или какая-то ее часть оказывает ясное и однозначное влияние на результаты деятельности [4, с. 162]. Однако он не отрицает, что эта связь: между культурой и результатами деятельности организации - есть. Элементы культуры могут обеспечивать жизненно важную связь между рациональными и субъективными аспектами политики, менее ощутимыми чертами поведения работников в соответствии с ценностями, которые доминируют на предприятии.

Именно вследствие своего всепоглощающего характера, естественного и нецеленаправленного влияния абсолютно на все организационные процессы адекватную организационную культуру можно назвать определяющим фактором создания конкурентных преимуществ организации. Т. Питерс и Р. Уотерман, пытаясь понять секрет успешной деятельности лучших компаний США, пришли к выводу, что истории, мифы, легенды являются важными элементами, потому что передают ценности, разделяемые в организации, то есть ее - организационную культуру. С их точки зрения, слаженность культуры в этих организациях стала существенным свойством их успешной деятельности [5].

Наконец, само пристальное внимание к исследованию феномена организационной культуры связано с осознанием этого ее влияния на успехи и эффективность организаций, независимо от их природы и функциональных особенностей. Руководители организаций начали понимать, что культурой можно управлять и, если это делать грамотно, то процесс принятия решений становится более эффективным, а это, в свою очередь, приводит к большим успехам в достижении поставленных целей. Проведенные еще в начале 80-х годов XX в. исследования показали, что процветающие компании отличаются высоким уровнем культуры, что формируется в результате продуманных усилий, направленных на развитие духа организации. Сегодня же все чаще управленцы и консультанты говорят о диагностике и формировании организационной культуры, корпоративного духа, системы организационных ценностей. Разные (в основном западные) фирмы осуществляют программы изменения (развития) организационной культуры.

Таким образом, действенность влияния организационной культуры и организационной среды на управление организацией и возможность рационального использования этого влияния для повышения эффективности последнего давно уже доказана на практике.

В постсоветском обществе и сегодня, в 2014 г., доминирует традиционный, консервативный, подход к управлению организацией в любой сфере, и этот традиционный подход, в основном, базируется на рационалистских началах.

Как известно, рационалистический подход к менеджменту стал первым со времен возникновения теоретических исследований в области управления – его основание традиционно приписывают Ф. Тейлору и его последователям в рамках школы научного ме-

неджмента. В основе рационалистического управления лежит понимание человека как рационально управляемого субъекта деятельности, который выполняет заранее продуманные действия, результаты которых являются для него главной стимулирующей силой.

Основными составляющими рационалистического подхода к управлению организацией принято считать следующие:

- максимальная структурированность производственной среды с рационально выстроенной организационной структурой и однозначностью разделения труда и связей между должностями;
- четкая определенность и структурированность производственных задач;
- доминирование материального стимулирования;
- однозначная специализация работников и жесткий контроль при индивидуальной ответственности;
- ненужность внимания к личным интересам работника (человек приходит в организацию зарабатывать деньги и для этого готов выполнять все указания);
- попытка повысить эффективность производства через максимальную технологизацию производственных операций.

В целом, традиционные, рациональные требования к культуре современной организации вступают в определенное противоречие с ее иррациональными характеристиками, которые все более актуализируются в последнее время. Актуальность перехода к иррационалистическому подходу к управлению и организационной культуры в частности обусловлена таким их свойством, как инновационность. (Инновация как нечто новое и принципиально оригинальное становится особой ценностью в постиндустриальном, информационном обществе.). Поэтому, рождая новые, ранее неизвестные людям варианты действий, иррациональное выступает способом пробуждения от привычного, догматического и стабильного и соответственно источником инноватики.

Интересное толкование иррационального как источника инноватики предлагает Г. Радионова, которая демонстрирует, что единство рационального и иррационального становится смыслообразующим источником игрового действия: правила игры являются маркером рациональности, а иррациональное - которое выражается в хаосе, беспорядке – «содержит в себе скрытые возможности обновления, часто возникает началом новой игры [6, с. 81-82]».

М. Элвессон говорит об актуальности так называемого «культурального мышления», которое – согласно его концепции – дает наиболее целостное представление об организационной культуре и позволяет эффективно использовать ее в управлении. В частности, он утверждает, что организационную культуру следует рассматривать как сеть значений, которые управляют действиями персонала гораздо больше, чем целенаправленные внешние силы: культура при этом работает изнутри коллектива, а не «над головами» работников [4, с. 431-432].

Важным компонентом и следствием инновационного характера организационной культуры является всестороннее использование творчества в разработке вариантов решения проблем. Инициация креативности означает одновременную комплексную кумуляцию интуиции, воображения, абстрактного и ассоциативного мышления, волевых качеств и эмоционального напряжения. В конечном счете, без интуиции проблему невозможно ни сформулировать, ни решить.

В этом контексте едва ли не единственным достаточно разработанным аспектом в литературе остается использование эвристических методов – методов, основанных на использовании творчества, воображения и интуиции лиц, принимающих решения. Механизм функционирования эвристических методов связан с тем, что они стимулируют образное мышление, интуитивное чувство ситуации с соответствующим порождением инновационных идей. Они используются при текущей недостижимости или недостовер-

ности информации, отсутствии условий для использования расчетно-аналитических, формализованных методов принятия решений и направлены на генерирование совершенно новых вариантов решения проблем.

Среди других черт инновационности организационной культуры, в результате чего коллектив становится более открытым к развитию и реализации креативности, нам удалось выделить следующие формы:

- активное делегирование полномочий и использование автономии подразделений или рабочих групп. Эта черта максимально реализуется в появлении многомерных организаций, состоящих из практически автономных рабочих ячеек, каждая из которых наделяется правом на принятие решений по поводу своего продукта во всех вопросах: производственных, ресурсных, распределительных. При такой модели максимизируется делегирование полномочий по отдельным рабочим ячейкам - настолько, что они даже разрабатывают собственные бюджеты, руководство организации только инвестирует в них средства. Конечно, в рамках предоставленных полномочий накладывается и адекватная ответственность;

- ориентация на принципы партисипативного управления, предусматривающие сотрудничество менеджеров и исполнителей не только в разработке средств для достижения поставленных целей, но и в анализе информации, в разработке вариантов решения проблемы и даже в самой постановке целей. То есть не просто учитываются предложения от исполнителей, а с участием производственного персонала создаются соответствующие совещательные органы, решения которых могут даже быть обязательными для руководства;

- замена акцентов на координации (предусмотренных рационалистическим подходом) вниманием к индивидуальной инициативе, когда руководство не столько управляет, сколько всесторонне поддерживает усилия и инициативы компетентных рабочих. Этот принцип находит выражение в так называемых предпринимательских организациях, с малым количеством иерархических уровней, гибкостью и сетевым построением. В таких организациях большое значение имеют консультанты-эксперты, или бизнес-тренеры, которые помогают предпринимательским ячейкам достигать поставленных целей;

- актуализация гибкости, адаптивности и инновационности в принятии управленческих решений с соответствующим ростом значения коллективного и коллегиального принятия решений, ролевого поведения и взаимодействия, основанных на доверии.

Заключение. Таким образом, предложен ряд способов развития инновационных черт культуры современной организации, которые способствуют тому, что коллектив становится более открытым к развитию и реализации креативности.

Литература

1. Нестеренко Г.О. Персонал: управління на засадах самоорганізації: навчальний посібник (гриф МОН України). – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 350 с.
2. Нестеренко Є.А. Ірраціональний вимір сучасної організаційної культури: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Нестеренко Євгеній Анатолійович. – К., 2010. – 224 с.
3. Рюттенгер Р. Культура предпринимательства / Р.Рюттенгер; пер. с нем. – М.: Прогресс, 1992. – 298 с.
4. Элвессон М. Организационная культура / Мэтт Элвессон; пер. с англ. и науч. ред. П.К.Власова. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2005. – 460 с.
5. Питерс Т.Дж. В поисках совершенства: уроки самых успешных компаний Америки / Т.Дж.Питерс, Р.Х.Уотерман. – Williams, 2005. – 560 с.
6. Ірраціональне підґрунтя раціональності: матеріали учасників Всеукраїнської науково-теоретичної конференції (м. Полтава, 14 квітня 2009 року). – Полтава: Полтавський літератор, 2009. – 319 с.

МАРГИНАЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Емельяненко Е.О.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина*

Актуальность исследования маргинальности как предпосылки формирования одаренности личности обусловлена: самой природой феномена маргинальности, который демонстрирует нам результат нестандартности процесса взаимодействия индивида с социальной средой и выражается в отличности восприятия, мировоззрения, мышления, потребностей, интересов, направленности личности и, безусловно, закладывает фундамент для проявления одаренности. Кроме этого, динамика современно глобализованого постиндустриального общества повышает меру маргинализации, делая последнюю ключевым процессом современных социокультурных трансформаций.

Цель статьи – анализ маргинальности как основы формирования одаренности.

Материал и методы. Статья является дальнейшим развитием проблемы, над которой автор работает в рамках своей диссертации и уже имеет ряд научных публикаций. В основе анализа – обработка большого массива источников литературы, как отечественных, так и зарубежных. Для данной статьи использованы методы теоретического исследования: обобщение, гипотетико-дедуктивный, экстраполяция, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Обосновано, что маргинальность как феномен, воплощающий нестандартность взаимодействия личность с социальной средой и закладывающий основы отличности восприятия, мировоззрения, мышления, потребностей, интересов, направленности личности и, безусловно. Несмотря на то, что современная наука во второй половине XX века приходит к выводу о положительной нагрузке феномена маргинальности, в постсоветском обществе, особенно в педагогике, сегодня доминирует консервативный, подход к этому явлению концентрирующий свое внимание на негативных аспектах и на первый план выдвигающий именно ненормативность маргинала с точки зрения традиционного общества. Однако актуальные педагогические требования, обязывающие направлять учебно-воспитательный процесс в первую очередь на развитие креативности, обуславливают необходимость оценки маргинальности как источника одаренности.

Заключение. В связи с этим в статье обосновывается, что маргинальность обладает потенциалом для, во-первых, формирования нестандартного мышления и восприятия, а, во-вторых, для формирования у индивида определенной внутренней силы. Это может рассматриваться как необходимая основа для формирования проявления одаренности и, следствие, должно учитываться в педагогической деятельности.

Ключевые слова: маргинальность, одаренность, нестандартность, обучение.

MARGINALITY AS A BACKGROUND OF GIFTED INDIVIDUALS DEVELOPMENT

Yemelyanenko I.O.

National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

Relevance of research on marginality as prerequisites for the formation of personality endowments due: the very nature of the phenomenon of marginality, which shows us the result of the interaction of non-standard individual with the social environment and is expressed in a great perception, philosophy, thinking, needs, interests, personality orientation and, of course, lays the foundation for developing giftedness. In addition, the dynamics of modern post-industrial society increases measure marginalization, making the last key process of modern socio-cultural transformations.

The purpose of the article - is the analysis of marginality as a basis for the formation of giftedness.

Material and methods. The article is a further development of the problem, on which the author works within his thesis and already has a number of scientific publications. The analysis - processing large array of literature sources, both domestic and foreign. For this article we used the methods of theoretical research: synthesis, hypothetical-deductive, extrapolation modeling.

Results and discussion. Substantiated that marginality as a phenomenon that embodies originality personality interaction with the social environment and lay the foundations Excellent perception, philosophy, thinking, needs, interests, personality orientation and definitely. Despite the fact that modern science in the second half of the twentieth century comes to a conclusion about the positive load phenomenon of marginality in post-Soviet society, especially in pedagogy today dominates conservative approach to this phenomenon is focusing on the negative aspects and the fore precisely Profanity marginal in terms of the traditional society. However, current educational requirements that guide the educational process primarily on the development of creativity, necessitated the assessment of marginality as a source of talent.

Conclusion. In this regard, the article proves that marginality has the potential to, first, the formation of lateral thinking and perception, and secondly, for the formation of a certain individual inner strength. This may be considered as the basis for the formation and manifestation of giftedness, consequently, should be considered in the educational activities.

Key words: marginality, giftedness, originality, training.

Актуальность исследования маргинальности как предпосылки формирования одаренности личности обусловлена: самой природой феномена маргинальности, который демонстрирует нам результат нестандартности процесса взаимодействия индивида с социальной средой и выражается в отличности восприятия, мировоззрения, мышления, потребностей, интересов, направленности личности и, безусловно, закладывает фундамент для проявления одаренности. Кроме этого, динамика современно глобализованного постиндустриального общества повышает меру маргинализации, делая последнюю ключевым процессом современных социокультурных трансформаций.

Цель статьи – анализ маргинальности как основы формирования одаренности.

Материал и методы. Статья является дальнейшим развитием проблемы, над которой автор работает в рамках своей диссертации и уже имеет ряд научных публикаций. В основе анализа – обработка большого массива источников литературы, как отечественных, так и зарубежных. Для данной статьи использованы методы теоретического исследования: обобщение, гипотетико-дедуктивный, экстраполяция, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Основными особенностями современного этапа развития общества являются, в первую очередь, постиндустриальный характер, глобализация и широкая информатизация всех сторон жизни и деятельности общества. Это обуславливает ряд принципиально новых требований к личности современного человека. Так, личность, стремящаяся к успеху и самореализации, сегодня постоянно сталкивается с необходимостью включаться в чрезвычайно разветвленные коммуникативные сети, постоянного самосовершенствования, способности воспринимать и применять нововведения, формировать в высшей степени креативное восприятие и т.д. С обратной стороны, социальный запрос на людей с подобность способностями и задатками неуклонно возрастает.

Очевидным является, что удовлетворить всем требования и вызовам, которые нынешнее общество ставит перед человеком, может далеко не каждый. Это поднимает перед системой образования актуальную проблему создания технологий формирования необходимых для полноценного и успешного включения человека в современную социокультурную среду.

Понимая, что исходно, с точки зрения врожденного потенциала люди не равны, перед педагогическим сообществом поднимается задача выявления и развития одаренности на разных этапах обучения и воспитания личности. При этом, бесспорным является тот факт, что одаренность сегодня стала чрезвычайно плюральной и может принимать самые разнообразные формы. В то время как еще в XX веке образование в первую

очередь было направлено на нормативность и достижение наивысших результатов в рамках предварительно установленных стандартов, в нынешнее время, опираясь на педагогический подход, педагоги понимают, что каждая личность самоценна во всем многообразии своих качеств. Педагогические усилия сегодня направляются не на выработку необходимых с точки зрения общества качеств, а на развитие естественных задатков и способностей личности, внимательное отношение к ее глубинным потребностям и помощь личности на пути самореализации. Самые неожиданные задатки и склонности человека сегодня становятся востребованными и внимательно изучаются. Таким образом, проблема одаренности сегодня, во-первых, приобретает повышенную актуальность, а во-вторых, ее понимание приобретает многоаспектность и плюральность.

Обращаясь к проблеме одаренности, в первую очередь возникает вопрос о ее природе: какие именно предпосылки лежат в основе формирования тех или иных задатков и способностей в нестандартной, гипертрофированной форме.

Безусловно, причин может быть больше чем одна. В первую очередь это определенные физиологические и психические особенности личности, которые являются генетически обусловленными. Во вторую очередь, это специфические условия среды формирования личности, причем с самых ранних этапов этого процесса. Первая группа причин может быть рассмотрена в рамках педагогики только косвенно, опираясь на данные биологических и медицинских наук. С другой стороны, условия среды и особенности социализации личности являются в высшей степени доступными для анализа педагогической наукой.

Это обращает внимание к феномену маргинальности, который демонстрирует нам результат нестандартности процесса взаимодействия индивида с социальной средой и выражается в отличности восприятия, мировоззрения, мышления, потребностей, интересов, направленности личности и, безусловно, закладывает социальный (в противовес биологическому) фундамент для проявления одаренности. Таким образом, целью данной работы является анализ маргинальности как основы формирования одаренности.

Как известно, понятие маргинальности появляется в русле социологии начале XX века в работах Р.Парка и Е.Стоунквиста для описания нарушения процессов социализации мигрантов (так называемых маргинальных групп). На этом этапе маргинальность как феномен трактуется довольно узко и чаще всего носит негативный характер. Маргинал как человек с нарушенной социокультурной идентификацией противопоставляется другим людям с нормальной социокультурной идентификацией.

Во второй половине XX в начале XXI века понимание феномена маргинальности расширяется и трансформируется. Оно теряет исключительно социокультурный характер и приобретает характер экзистенциально-личностный, антропологический. Становится понятным, что одной лишь социальностью данный феномен описан быть не может, поскольку имеет глубокий антропологический и даже экзистенциальный основы. Маргинальность начинает рассматриваться в тесной связи со скорее социально-психологическим понятием девиации.

Маргинал понимается как личность характеризующаяся дуализмом самосознания, отсутствием четко определенных культурных параметров. Маргинальность имеет двойную интерпретацию – она может означать как периферийное положение социального субъекта (как результат исключения субъектов из функциональных культурных и социально-экономических процессов), так и пограничное состояние (когда маргинальность представляет собой своеобразную «переходную зону», обеспечивающую возможность успешного вхождения маргинальных субъектов в социальную структуру социума, с дальнейшей трансформацией своего статуса) [1,с.1-2].

Природа маргинальности имеет атрибутивный характер, ибо она присутствует во всех слоях социума, придавая тем самым гибкость социальной системе, но позитивные и негативные проявления маргинальности зависят от складывающихся общественно-исторических условий и обстоятельств.

Так, маргинальность закладывает предпосылки отличности индивида от других, обуславливает нестандартность и нетипичность его восприятия и мышления, из-за отсутствия четкой привязанности к какой-либо культуре обеспечивает гибкость личности и ее восприимчивость ко всему новому. Этот феномен, безусловно, может иметь как положительные, так и отрицательные проявления. Но ведь и само понятие одаренности не подразумевает обязательной положительной реализации задатков и способностей в жизнедеятельности человека. Одаренный человек вполне может реализовать свои исключительные задатки и способности неконструктивно.

Маргинал, не ограниченный условностями и традициями той или иной социокультурной среды, является свободным, в первую очередь внутренне, и пути реализации задатков и способностей для него намного более разнообразны. Маргинал не идет по проторенному пути и не поступает по традиционной схеме, потому даже те способности и задатки, которые на первый взгляд могли бы быть восприняты как обычные, могут реализовываться в разных комбинациях и сферах. Это создает предпосылку для проявления одаренности в ее самых разнообразных проявлениях.

Заключение. Таким образом, маргинальность обладает потенциалом для, во-первых, формирования нестандартного мышления и восприятия, а, во-вторых, для формирования у индивида определенной внутренней силы. Это может рассматриваться как необходимая основа для формирования проявления одаренности и, следствие, должно учитываться в педагогической деятельности.

Литература

1. Кемалова Л.И., Парунова Ю.Д. Личность маргинала и возможности ее социализации в условиях транзитивного общества. Монография. – Симферополь – Керчь: Таврия, 2010. – 228 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Ульянченко Н.А.

*Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь*

Усилившиеся миграционные процессы в Беларуси привели к появлению большого количества детей-мигрантов, которые испытывают трудности в течение социокультурной адаптации. Интеграция детей-мигрантов в белорусское общество происходит посредством белорусской системы образования.

Цель статьи: описать условия эффективной адаптации детей-мигрантов.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы и законодательных документов. Эмпирические методы: изучение продуктов педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен опыт работы Центра творчества детей и молодежи Фрунзенского района г. Минска «Эврика».

Заключение. Необходимые условия адаптации детей-мигрантов: качественная подготовка педагогов; включение в работу всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов).

Ключевые слова: дети-мигранты, социокультурная адаптация.

SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN

Ulyanchenko N.A.

*The State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, the Republic of Belarus*

Growing migration processes in Belarus have led to the emergence of a large number of migrant children who experience difficulties during the socio-cultural adaptation. Integration of migrant children into the Belarusian society occurs by means of the Belarusian education system. The objective of this article is to describe the conditions for effective adaptation of migrant children.

Material and methods. Theoretical methods: analysis of literature and legislative documents. Empirical methods: study of products of pedagogical activities.

Results and their discussion. The article presents the experience of the Center for Children and Youth «Eureka» of Frunzenskiy district in Minsk.

Conclusion. The requisite conditions of adaptation of migrant children: high-quality training of teachers; engagement of all participants in the educational process (children, parents, teachers).

Key words: migrant children, socio-cultural adaptation.

Усилившиеся миграционные процессы в Беларуси привели к появлению большого количества детей-мигрантов, которые испытывают трудности в течение социокультурной адаптации. Интеграция детей-мигрантов в белорусское общество происходит посредством белорусской системы образования.

Цель статьи: описать условия эффективной адаптации детей-мигрантов.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы и законодательных документов. Эмпирические методы: изучение продуктов педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Миграция в Республике Беларусь – основной резерв восполнения потерь человеческих ресурсов. При этом 90% мигрантов, прибывающих в нашу страну, – граждане России, Украины и Казахстана.

На современном этапе в Беларуси наблюдается положительный миграционный прирост. В 2010 году в Беларусь на временное проживание прибыло 33 тысячи иностранных граждан, а на постоянное проживание – 13,5 тысяч. Национальная программа демографической безопасности Республики Беларусь на 2011-2015 годы обещает к 2015 году увеличение сальдо внешней миграции до 60 тысяч человек.

В Беларусь возвращаются белорусы, когда-то покинувшие страну, к работе на ведущих предприятиях и в приоритетных отраслях привлекаются иностранные граждане, имеющие соответствующую высокую квалификацию, а иностранным студентам и аспирантам, окончившим высшие учебные заведения нашей страны и принявшим решение остаться, предоставляются определенные миграционные льготы.

Главное условие эффективности внешней миграционной политики – наличие благоприятной атмосферы для социально-экономической, социально-психологической, социокультурной адаптации иностранных граждан и их интеграции в наше общество.

Активизировавшиеся миграционные процессы привели к появлению определенных педагогических проблем: дети мигрантов испытывают социальные, образовательные, психологические трудности в процессе адаптации в белорусском социуме.

Эффективность адаптации детей-мигрантов в белорусской культурной среде может зависеть от нескольких факторов:

- социальный статус родителей: родители-мигранты с высоким социальным статусом или из малообеспеченных слоев общества;

- национальная принадлежность: мигранты из этнически близких общностей или же наоборот, что указывает на знание мигрантами русского языка, который в свою очередь является значимым ресурсом в процессе адаптации;

-
-
- причины миграции: вооруженный конфликт в стране гражданской принадлежности мигрантов или же экономические проблемы (как личные, так и национальные);
 - способ размещения (расселения) в Беларуси: организованно (совместное поселение с другими мигрантами) или дисперсно.

Дети-мигранты находятся в особенно сложных условиях и требуют повышенного педагогического внимания. Такие дети еще традициями своей родной культуры отделены от норм и принципов среды своего нового места пребывания. При этом процесс интеграции в новое общество может привести к риску потери своих культурных особенностей и родного языка. Конечно же, это «тормозит» адаптацию и интеграцию и затрудняет обучение и воспитание детей-мигрантов.

Иностранные граждане в условиях миграции должны заново учиться социальному взаимодействию с окружающими их людьми на личностном, межличностном и межгрупповом уровнях.

Социально-педагогическая поддержка и сопровождение детей-мигрантов должны осуществляться с учетом этнокультурных особенностей этой гетерогенной группы, их традиций, правил взаимодействия, норм поведения в обществе.

Интеграция детей-мигрантов в белорусское общество осуществляется при помощи нашего образования, обеспечивающего цельность адаптации (социокультурной и языковой) и наличие двуязычия (при необходимости) и двукультурия в процессе обучения и воспитания иностранцев.

Успешной социокультурную адаптацию можно считать при выполнении определенных условий:

1. Полное принятие новых культурных ценностей без отказа от родной культуры. В экстремальных обстоятельствах мигранту удастся сохранить свою национальную самобытность, свою культурную идентичность, что указывает на сохраненное национальное самосознание.

2. Самореализация и самоактуализация мигранта в новой для него социокультурной среде. Что касается детей-мигрантов, то здесь можно говорить самореализации в учебной деятельности, в творчестве и в общении.

3. Позитивное взаимодействие и общение с коренным населением (в том числе с учащимися того класса, в котором обучается ребенок-мигрант). В то время как отсутствие взаимопонимания с окружающими зарождает в мигрантах чувства отчужденности, неприязни, отвергнутости.

4. Удовлетворенность мигрантов своим уровнем проживания в новой стране. Оценка мигрантами своего социального положения, уровня удовлетворения возникающих и существующих потребностей. Ощущение удовлетворенности формируется в результате сравнения качества нынешнего проживания с уровнем жизни в стране гражданской принадлежности.

5. Сформированная заново самоидентификация. Осознание мигрантом своей принадлежности к какой-либо социальной группе нового общества (работники предприятия, жители одного города, ученики одного класса/одной школы, участник дружеской компании и т.д.).

6. Качество адаптивной деятельности детей-мигрантов и их родителей, т.е. выполнение иностранцами определенного комплекса мероприятий, указывающих на их заинтересованность в скорейшей интеграции в другое общество (трудоустройство, обучение в школе, посещение детского сада, добровольное посещение дополнительных занятий с педагогами, внеурочная деятельность и т.д.).

7. Темпоральная характеристика процессов адаптации и интеграции. Чем быстрее проходит процесс адаптации, тем быстрее пройдет интеграция мигрантов в новое для них общество и они смогут стать полноправными его участниками.

8. Социальный статус, занимаемый иностранцем на новом месте проживания (статус родителей детей-мигрантов).

9. Психологический комфорт. Психологическая удовлетворенность мигрантов своим окружением, той средой, в которую он попал, характеризуется уверенностью иностранца в своих силах, в наличии поддержки (как в семье, так и от государства, новых друзей, соседей), повышением продуктивности трудовой и учебной деятельности и т.д.

Примером успешной адаптации детей иностранных граждан к социокультурным нормам белорусского общества посредством системы дополнительного образования детей и молодежи может быть проект «Социализация и адаптация детей беженцев в Беларуси», который реализуется с 1998 года в Центре творчества детей и молодежи Фрунзенского района города Минска «Эврика». Проект, участниками которого стали дети беженцев из Афганистана и Грузии, поддерживается Управлением Верховного комиссара ООН по делам беженцев.

Главная цель проекта – интеграция беженцев в белорусское общество.

Работа с детьми начинается с изучения русского языка, одного из официальных языков Республики Беларусь. На базе Центра «Эврика» организована работа кружков, где проходят языковые курсы. К 2008 году, т.е. за 10 лет реализации проекта, более 250 маленьких афганцев стали свободно владеть русским языком.

Также в Центре «Эврика» организованы и работают 2 коллектива национальных культур: «Пондок» («Росток») для беженцев из Афганистана и «Самшобло» («Родина») для выходцев из Грузии. Эти коллективы создавались для того чтобы дети беженцев не забывали свои культурные традиции, национальные песни и танцы, которым их учили еще на родине. Однако профессиональный уровень ребят настолько высок, что с 2001 года коллективы «Самшобло» и «Пондок» являются лауреатами Республиканского фестиваля национальных культур.

Немаловажным направлением деятельности в Центре творчества является профориентация. Профориентационную работу с детьми-беженцами проводят специалисты социально-педагогической и психологической службы Центра «Эврика». Часть девочек-подростков осваивает профессии парикмахера и мастера по маникюру на базе учебно-производственного комбината №2 Фрунзенского района города Минска. Еще одна группа девушек, вовлеченная в реализацию программы «Финансовая независимость подростков», получают профессию швеи и трудятся в швейной мастерской. Все изделия, сшитые девочками, совершенно бесплатно передаются в детские дома, детские сады, а также в Дом ребенка. Таким образом, беженцы приобщены к решению социальных проблем нашего общества.

Также в рамках реализации проекта «Социализация и адаптация детей беженцев в Беларуси» проводятся семинары и организовываются выездные информационные школы по актуальным темам: «Межкультурное общение», «Гражданское мужество», «Здоровый образ жизни», «Академия прав и возможностей», «Когда я стану взрослым» и др. В таких школах дети из Афганистана, Грузии и Беларуси работают вместе. Программа любого семинара содержит вопросы взаимопонимания и взаимодействия людей разных национальностей, культурных особенностей разных народов и, конечно же, вопросы толерантности.

Традиционным стал конкурс творческих работ, который проводится накануне Всемирного Дня Беженцев (20 июня) Министерством образования Республики Беларусь и Представительством Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев. Лучшие работы, отобранные профессиональным жюри, экспонируются в Национальном музее истории и культуры.

Адаптация беженцев к новому окружению, к новой социокультурной среде всегда проходит весьма болезненно, а может вообще не произойти. Социально-

педагогическая работа должна быть межведомственной, одинаково доступной для всех участников образовательного процесса, основываться на принципах толерантности и гуманности.

Заключение. Необходимые условия адаптации детей-мигрантов: качественная подготовка педагогов; включение в работу всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов).

Литература

1. Национальная программа демографической безопасности Республики Беларусь на 2011–2015 годы // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 93, 1/12762
2. 1998 - проект «Социализация и адаптация детей беженцев в Беларуси» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://frunctdm.minsk.edu.by/main.aspx?guid=3011>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ВУЗОВ В РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ ТЮМЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА И ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Волосникова Л.М., Огороднова О.В.

*ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень, Российская Федерация*

Любая система для сохранения своей жизнеспособности нуждается в развитии. Региональные системы поддержки талантливых детей и молодежи – не исключение. Цель статьи – на основе анализа документов о функционировании системы поддержки талантливой молодежи выявить направления развития данной системы и способы активизации ресурсов вузов для достижения целей развития системы.

Материал и методы. Материалом стали региональные нормативно-правовые документы, планы и отчеты органов исполнительной власти, Совета ректоров вузов Тюменской области, Тюменского госуниверситета о функционировании системы поддержки талантливой молодежи. Методы исследования – теоретические (анализ, синтез, моделирование).

Результаты и их обсуждение. В статье представлены результаты анализа правового поля и образовательной практики, обеспечивающих интеграцию кадровых, научно-методических, организационных, информационных ресурсов для обеспечения развития системы поддержки одаренности,

Заключение. Выявлены актуальные для современного этапа направления развития системы поддержки одаренности, определен потенциал вузов в развитии данной системы.

Ключевые слова: межведомственное и сетевое взаимодействие, интеграция ресурсов, компенсаторные и резонансные эффекты взаимодействия.

IMPLEMENTATION OF POTENTIAL OF UNIVERSITIES WHILE DEVELOPING REGIONAL SYSTEM OF SUPPORT OF GIFTED KIDS AND YOUTH (BY THE EXAMPLE OF TYUMEN STATE UNIVERSITY AND TYUMEN OBLAST)

Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V.

FGBOUVPO Tyumen State University Tyumen, Russian Federation

Any system needs to be developed to protect its vitality. Regional systems of support of gifted kids and youth are not an exclusion. The aim of the article (on the analysis of documents depicting the performance of the system of support of gifted kids and youth) is to find out trends of development of this system and ways of activating the potential of universities in achieving aims while developing the system.

Material and methods. Material are regional legal documents, plans and reports of executive bodies, *Counsel of Rectors of Universities of Tyumen Oblast, Tyumen State University* demonstrating the performance of the system of support of gifted kids and youth. Methods of research are theoretical (analysis, synthesis, modeling).

Results and their discussion. The article covers results of the analysis of current legislation and educational practice that provide integration of career-oriented, R&D, organizational, informational potential to realize development of the system of support of the gifted kids and youth.

Conclusion. Modern trends of development of the system of support of the gifted kids and youth are found out, potential of universities while developing this system is defined.

Key words: intergovernmental and network interaction, integration of university potential, compensatory and resonant effects of the interaction.

Региональная система поддержки талантливых детей и молодежи развивается на основе Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденной Президентом Российской Федерации от 03.04.2012 № Пр-827 и Комплекса мер по реализации Концепции, утвержденного Заместителем председателя Правительства 26.05.2012 № 2405п-П8.

Цель статьи – на основе анализа документов о функционировании системы поддержки талантливой молодежи выявить направления развития данной системы и способы активизации ресурсов вузов для достижения целей развития системы.

Материал и методы. В Тюменской области мероприятия по работе с одаренными детьми и талантливой молодежью предусмотрены следующими государственными программами Тюменской области на 2014-2016 годы: «Основные направления развития образования и науки Тюменской области», «Основные направления развития физической культуры и спорта, молодежной политики», «Основные направления развития культуры», «Основные направления развития в области содействия занятости населения, трудовых и иных непосредственно связанных с ними отношений». Участие вузов в сопровождении одаренности осуществляется в рамках сводного календарного плана работы вузов с одаренными детьми, ежегодно утверждаемого Советом ректоров вузов Тюменской области. В процессе анализа и обобщения содержания указанных, а также иных документов в сфере реализации государственной политики по поддержке талантливой молодежи в регионе, было выявлено следующее.

Результаты и их обсуждение. Межведомственное взаимодействие, предполагающее координацию, преемственность, распределение функций в процессе выявления одаренности и создания условий для сопровождения ее развития – атрибуты региональной системы поддержки талантливых детей и молодежи. Межведомственное взаимодействие позволяет объединять усилия, средства, кадровые и иные ресурсы, создавать единую среду выявления и развития широкого спектра талантов для достижения в системе поддержки одаренности компенсаторных (взаимодополнение функций отдельных компонентов системы) и резонансных (взаимоусиление функций) и эффектов.

Нормативные документы Тюменской области создают правовое поле, обеспечивающее вовлечение всех имеющихся в области кадровых, научно-методических, организационных, информационных и иных ресурсов разных ведомств и организаций для обеспечения поддержки одаренности. Приведем некоторые примеры. Согласно распоряжению Правительства Тюменской области «О мерах по дальнейшему развитию в Тюменской области системы выявления и поддержки талантливых детей» были определены 53 базовые школы, обеспечивающие углубленную подготовку учащихся по физико-математическому, естественнонаучному, информационно-технологическому, социально-гуманитарному и агротехнологическому направлениям. Также закреплена практика оказания данными школами на постоянной основе консультационной и ресурсной помощи обучающимся и педагогам других школ. В регионе было утверждено

положение об областном конкурсном отборе школ – стажировочных площадок по работе с одаренными детьми, в соответствии с которым в настоящее время обеспечена деятельность шести областных и тридцати восьми муниципальных стажировочных площадок по работе с одаренными детьми. Согласно Распоряжению Правительства Тюменской области «О создании Региональной базы данных талантливых детей и молодежи в Тюменской области и Экспертного совета» обеспечена деятельность межведомственного экспертного совета по выявлению и продвижению талантливых детей и молодежи. Постановление Правительства Тюменской области № 218-п от 29.04.2014 г. обеспечивает предоставление государственной поддержки молодежным и детским объединениям в форме субсидии на финансовое обеспечение грантов Губернатора области в сфере молодежной политики. Благодаря такой поддержке создаются дополнительные условия для самореализации детей и молодежи в продуктивных видах деятельности. Постановление «Об именных стипендиях Губернатора Тюменской области», ежегодные распоряжения Правительства Тюменской области «О мерах по организации выдвижения кандидатов от Тюменской области на присуждение премий для поддержки талантливой молодежи», «Об утверждении перечня региональных и межрегиональных олимпиад и иных конкурсных мероприятий, по итогам которых присуждаются премии для поддержки талантливой молодежи» способствуют выявлению уже проявившей себя в различных сферах деятельности молодежи в целях ее поддержки и создания дополнительных условий для последующей самореализации и развития.

В целом, региональная система поддержки талантливых детей и молодежи предусматривает реализацию следующих деятельности:

- создание условий для выявления и развития талантов детей и молодёжи через проведение ранней диагностики и выявления сфер одарённости детей, развитие материально-технической базы организаций, реализацию широкого спектра проектов и мероприятий развивающего и состязательного характера;
- развитие кадрового потенциала через повышение профессиональной компетентности педагогических и иных работников в вопросах работы с талантливыми детьми и молодежью, поощрение и стимулирование педагогов, реализующих инновационные образовательные методики и добившихся значимых результатов;
- обеспечение постоянного сопровождения и поддержки талантливых детей и молодежи через ведение региональной базы данных, оказание адресной поддержки талантливым обучающимся, содействие «встрече» талантливой молодежи с потенциальными работодателями.

В регионе активно решается задача формирования позитивного образа молодого талантливого человека, которая включает: выпуск тематических публикаций, теле- и радиопрограмм об одаренных учащихся, талантливых молодых людях и их достижениях, издание сборников творческих работ обучающихся–победителей конкурсов.

Таким образом, можно говорить о сложившейся системе поддержки талантливой молодежи в регионе. Развитие этой системы идет по пути усиления ее открытости, гибкости, повышения качества организации через:

- обеспечение эффективной трансляции информации о возможностях самореализации современных детей и молодежи;
- обеспечение эффективной преемственности в сопровождении детей и молодежи при переходе на новые уровни образования;
- активизацию участия работодателей в программах и проектах системы поддержки одаренности;
- активизацию привлечения кадровых, организационно-технических, научно-методических и иных ресурсов вузов.

Университеты всегда были активными участниками региональных систем выяв-

ления и развития молодых талантов.

План работы вузов с талантливыми детьми, ежегодно утверждаемый Советом ректоров вузов Тюменской области, предусматривает:

- проведение региональных и межрегиональных многопрофильных олимпиад для школьников разных возрастных категорий;
- организацию деятельности научных обществ учащихся, научно-исследовательских экспедиций школьников, учебно-исследовательской деятельности с учащимися профильных классов образовательных учреждений, проведение региональных и окружных соревнований молодых исследователей; реализацию образовательных интерактивных программ для учащихся школ;
- использование материально-технической базы вузов и привлечение преподавателей к проведению занятий в летних многопрофильных сменах (школах) и учебно-тренировочных сборов для одаренных и талантливых детей;
- проведение диагностики на раннее выявление одаренности и психолого-педагогическое сопровождение работы с одаренными детьми и их родителями.
- совместное проведение научно-практических и обучающих мероприятий (круглых столов, семинаров, конференций, мастер-классов) для наставников талантливых детей и др.

В развитии региональной системы поддержки талантливых детей и молодежи значительную роль играет Тюменский государственный университет (ТюмГУ). Миссия университета в данном направлении заключается интеграции внутренних и внешних ресурсов для создания дополнительных благоприятных условий в системе выявления и развития молодых талантов. В ТюмГУ традиции работы с одаренными детьми и молодежью на системной основе ежегодно обогащаются новыми элементами. Основными субъектами этой деятельности являются Академическая гимназия ТюмГУ и учебные институты.

Гимназия ТюмГУ (руководитель – С.Н. Дегтярев) является абсолютным лидером в создании среды развития талантливых учащихся в Тюменской области. В 2013/2014 учебном году 28 гимназистов стали призерами областной олимпиады школьников, заняв 50% призовых мест. На заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников за последние три года дипломы победителей и призеров получили 13 учащихся гимназии. По результатам ЕГЭ гимназия традиционно имеет самый высокий рейтинг в Тюменской области. Сотрудники гимназии ведут исследования по теме «Развитие креативных способностей старшеклассников через интеграцию традиционных и инновационных подходов в учебно-познавательной деятельности», активно транслируют накопленный опыт педагогическому сообществу региона.

Каждый учебный институт университета выработал свое «лицо» в работе с одаренными детьми. Действует система очно-заочных школ для одаренных детей «Первые шаги в науке», система профильных (в том числе летних) смен для одаренных детей, образовательный проект «Академия знаний», другие проекты. Проекты реализуются с использованием как «внутренних» форм работы, позволяющих погрузить талантливых детей в вузовскую (академическую, исследовательскую) образовательную среду, так и с использованием внешних, выездных форм работы, позволяющих обогатить образовательную среду школ.

Один из основных принципов, объединяющих большинство форм работы вуза с одаренными детьми – обучение через исследование. Такое обучение позволяет обеспечить дополнительные условия для развития способности к исследовательской и проектной деятельности и формирования метапредметных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС общего образования у одаренных учащихся. Это, в свою очередь, обеспечивает культуросообразный переход на ступень высшего образования, которое в идеале должно представлять собой, по словам классика педагогики, «нераздельное

единство преподавания и исследования» [1.– С.310]. В процессе организации работы с одаренными детьми ТюмГУ уделяет особое внимание созданию условий для разновозрастного взаимодействия студентов и школьников в исследовательской и проектной работе. Это обеспечивает развитие актуальных для жизнедеятельности в современном обществе социальных компетенций молодого поколения.

Заключение. Таким образом, вузы имеют значительные ресурсы для развития региональных систем поддержки талантливых детей и молодежи. Создание дополнительных условий для интеграции имеющихся ресурсов должно идти по пути установления новых внутрисистемных горизонтальных и вертикальных связей. Такие связи должны развиваться как на внутриотраслевом уровне, так и на межведомственном уровне.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕСТВЕ

Йохна Н.А., Попелюшко Р.П.

Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницкий, Украина

Для развития демократического, социального государства и толерантного, гуманного общества очень важен вопрос защиты прав лиц с особыми потребностями, создание для них адекватных условий для полноценной жизни.

Цель статьи: исследовать отношение к людям с проблемами интеллектуального развития украинского общества.

Материал и методы. Материалом послужили работы отечественных и зарубежных исследователей по проблеме изучения людей с интеллектуальным недоразвитием и отношение общества к указанной группе. Основным методом исследования является метод анкетирования.

Результаты и их обсуждение. В статье предоставлен анализ опроса студентов 3-4-х курсов Хмельницкого национального университета и людей зрелого возраста по проблеме их отношения к лицам с ограниченными возможностями.

Заключение. Лучше и гуманнее к людям с особыми потребностями относятся студенты психологи, что объясняется наличием практики общения с такими людьми. Поэтому, для преодоления негативного отношения к лицам с ограниченными возможностями, необходимо вести активную информативную деятельность среди населения.

Ключевые слова: люди с проблемами интеллектуального развития, лица с ограниченными возможностями, интеллектуальный дефект.

PROBLEM RELATING TO PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS IN SOCIETY

Johna N.A., Popelyushko R.P.

Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

For the development of a democratic, social state and tolerant, humane society very important issue of protecting the rights of persons with special needs, to provide them with adequate conditions for a full life.

Article aims to explore the attitudes towards people with intellectual problems of Ukrainian society.

Material and methods. Material was the work of domestic and foreign researchers on the problem of studying people with intellectual underdevelopment and social attitudes to the specified group. The main research method is a method of questioning.

Results and discussion. The paper provided an analysis Student Survey 3-4 courses Khmelnytsky National University and middle-aged people on the issue of attitudes towards persons with disabilities.

Conclusion. Better and more humane to people with special needs students are psychologists, due to the presence of practice to communicate with such people. Therefore, to overcome negative attitudes towards people with disabilities, it is necessary to actively informative activity among the population.

Key words: people with problems of intellectual development, persons with disabilities, intellectual defect.

Для развития демократического, социального государства и толерантного, гуманного общества очень важен вопрос защиты прав лиц с особыми потребностями, создание для них адекватных условий для полноценной жизни.

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов людей с нарушениями психического и физического развития. Это составляет 1/10 часть жителей нашей планеты. Данные всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что число таких жителей в мире достигает 13% (3% детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей с другими психическими или физическими недостатками) всего в мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями [1]. Более того, в нашей стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей с особыми потребностями. Частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилась в два раза.

Лица с проблемами интеллектуального развития является одной из наиболее уязвимых групп среди людей с особыми потребностями. По официальной статистике, показатели интеллектуального недоразвития у украинских детей вдвое больше западноевропейских. Одной из причин является неправильная диагностика, а также низкий уровень информированности общества о таких людях [2, с. 223-229].

За рубежом эта тема чаще поднимается и освещается в обществе: в публикациях (Герцен А. "Врач Крупов"), в фильмах ("Форрест Гамп", "Человек дождя" и "8 день") и др.

Цель статьи: исследовать отношение к людям с проблемами интеллектуального развития украинского общества.

Материал и методы. Материалом послужили работы отечественных и зарубежных исследователей, таких как К.С. Лебединская, Е.И. Леонгард, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, В.В. Ткачева, Е.М. Мастюкова и др. Основным методом исследования является, метод анкетирования.

Интеллектуальное недоразвитие представляет собой группу различных по этиологии и патогенезу болезненных состояний, основным проявлением которых является интеллектуальный дефект, который приводит к социальной дезадаптации. Нарушения развития часто не ограничивается психической сферой. Умственная отсталость имеет в своей основе то или иное изменение структуры и функции головного мозга. Иногда это малые размеры головного мозга, недоразвитие отдельных его частей (чаще лобных), гипоплазия мозжечка, мозолистого тела [3, с. 311-314].

Причинами возникновения интеллектуального недоразвития, по мнению некоторых авторов, является дисгармоничное развитие личности, в основе которого лежат такие этиологические факторы, как особенности внутриутробного развития, перинатальные патологии различной степени тяжести, эндокринные нарушения, генетические патологии. Так, считается, что замедленный биологический возраст у детей обусловлен перинатальными вредностями, ведущими к недостаточному морфофункциональному созреванию организма. Другие авторы считают существенными те социальные условия, в которых живет и воспитывается ребенок, - внутрисемейные отношения, личные качества учителей и воспитателей, психологический климат в школьном коллективе [4].

У большинства людей с интеллектуальным недоразвитием наблюдаются такие особенности развития как:

- определенное отставание в развитии локомоторных функций;
- сравнительно хорошо развита бытовая речь;
- овладевают письменной речью, чтением, хотя на письме допускают большое количество грамматических, стилистических, логических ошибок;
- в условиях специального обучения у них формируется наглядно-образное и элементарное вербально-логическое мышление;
- эмоционально-волевая сфера первично сохранена, поэтому они действуют адекватно в доступных их пониманию ситуациях;
- характерными для них является незрелость, инфантилизм эмоций, слабость воли, снижена способность прилагать волевые усилия.

Люди с проблемами интеллектуального развития подвергаются дискриминации, что в свою очередь приводит к различным проблемам. В зарубежной и отечественной научной литературе имеется много исследований ложного и негативного стереотипа в отношении людей с умственной отсталостью. Концептуализацией феномена стигмы (это предвзятое или унижающее достоинство отношение к человеку или группе людей) и изучением различных ее видов занимались такие ученые как: Гофман И., Пламмер М., Липп В. и другие. Среди научной литературы стран СНГ было обнаружено лишь несколько попыток исследовать отношение общества к указанной группе. Поэтому и основной целью данной статьи было определить отношение к таким людям среди нашего населения, и при необходимости разработать средства для улучшения этого отношения.

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняли участие студенты третьего и четвертого курсов Хмельницкого национального университета специальностей «Практическая психология» и «Филология», а также люди зрелого возраста (25-40 лет). Испытуемым предлагалось ответить на вопрос:

1. Что для Вас значит термин «человек с особыми потребностями»?
2. Как Вы относитесь к людям с умственной отсталостью?
3. Нужно ли изолировать от социума людей с умственной отсталостью?

Ответы опрашиваемых изображены на рис.

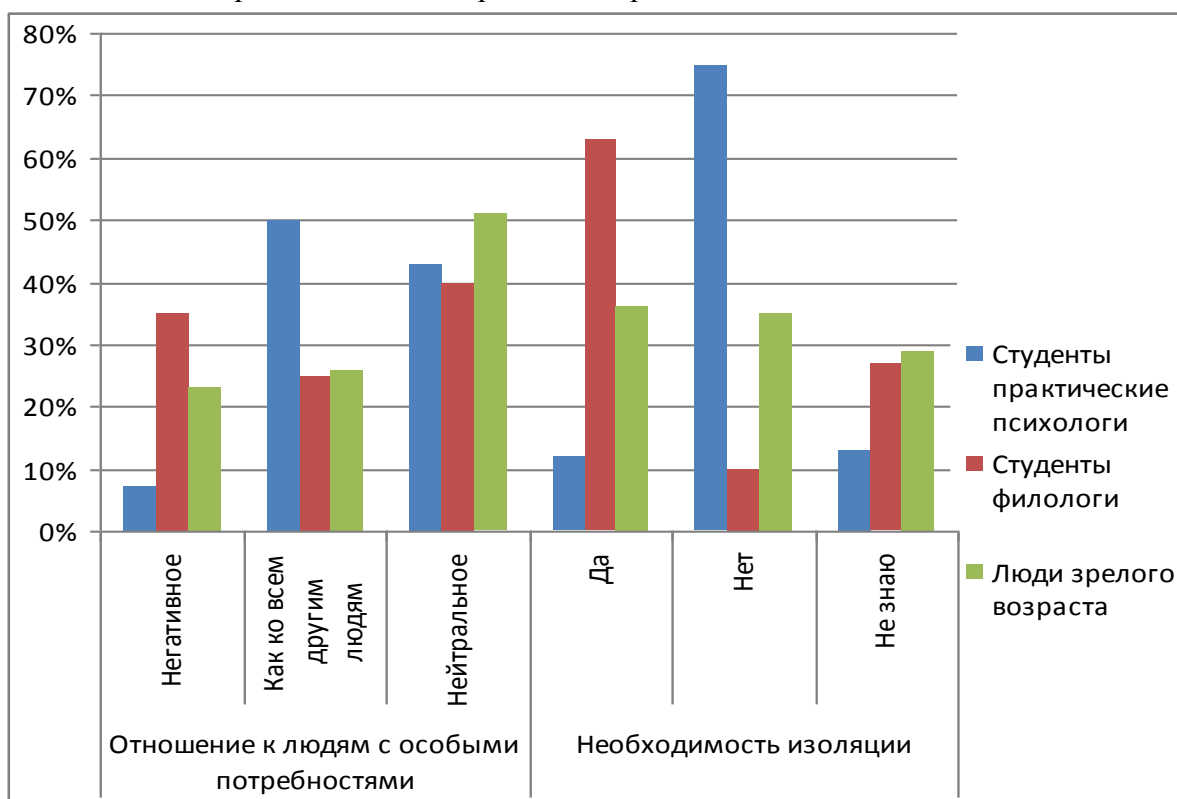


Рис. Результаты опроса.

Анализируя предоставленные ответы на первый вопрос, конкретнее, можно с уверенностью констатировать что большинство респондентов считают людей с особыми потребностями - людьми, которые не могут самостоятельно выполнять некоторую работу, они нуждаются в защите, помощи, внимании и милосердии.

Отношение к людям с особенными потребностями, как можем видеть на рисунке, имеет отрицательный и нейтральный характер. Анализируя показатели, выявлено, что показатель положительного, то есть отсутствие специфического отношения, высокий у студентов практических психологов. Отрицательное отношение более присуще студентам филологам, нейтральное - людям зрелого возраста.

Исследование показало, что о необходимости изолирования людей с умственной отсталостью от социума, мнения разделились. Студенты психологи считают недопустимым изолирование таких людей, так как процент против необходимости изоляции в этой категории исследуемых является самым низким.

С опрошенными была проведена также беседа, в ходе которой большинство опрошенных высказывали свое сострадательное отношение к лицам с ограниченными возможностями, большое количество респондентов считает их больными людьми, с которыми должны заниматься специалисты. Были высказаны и мнения, что эти люди только тратят время близких людей, из-за потребности в чрезмерном внимании.

Заключение. Проанализировав данные, полученные в ходе беседы, и опроса, нами были получены следующие результаты: лучше, гуманнее к людям с особыми потребностями относятся студенты психологи, что объясняется наличием практики общения с такими людьми. Поэтому, по нашему мнению, для преодоления негативного отношения к лицам с ограниченными возможностями, необходимо вести активную информативную деятельность среди населения:

- это ознакомление должно начинаться со школы (инклюзивные школы или инклюзивные классы), где детям должны рассказывать о таких людях, а также учить их толерантного отношения к людям с проблемами интеллектуального развития;

- продолжаться такая работа должна и в университетах, институтах и других учреждениях непрерывного образования (изучение учебных предметов направленных на изучение психолого-педагогических особенностей развития, коррекции и адаптации людей с особенностями развития);

- к информационной деятельности необходимо привлекать телевидение, радио и другие средства массовой информации, чтобы люди получали сведения о людях с ограниченными возможностями, ведь еще одной причиной отрицательного или нейтрального отношения, является отсутствие знаний в этой сфере, некомпетентность в поведении и общении с такими представителями социума.

Литература

1. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М.: Владос, 2003. – 408 с.
2. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX в.: Приложение: Дневник Е.К. Грачевой. / Х.С. Замский. – М.: НПО "Образование", 1995. – 400 с.
3. Коркина М.В. Психиатрия / М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина, А.Е. Личко и др. - 3-е изд. - М.: МЕДПРЕСС-информ, 2006. - 576 с.
4. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. - М.: Аграф, 1996. – 160с.

KREATIVE UMGEBUNG DES KINDES IM STAATLICHEN SOZIALEN KINDERBETREUUNGSZENTRUM: VON DER HERAUSFORDERUNG ZUR REALITÄT

Medne D., Priedīte V., Paudere I.

Staatliches soziales Kinderbetreuungszentrum „Rīga”, Rīga, Lettland

Heutzutage nimmt die Bedeutung der Kreativität in allen Bereichen der Lebenstätigkeit des Menschen zu, denn die Kreativität wird nicht mehr nur mit der Kunst, sondern auch mit anderen Bereichen verbunden wie zum Beispiel mit der Wissenschaft, Politik, mit dem Business. Das frühe Kindesalter wird für eine besondere Etappe in der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, darunter auch in der Entwicklung der Kreativität, gehalten. Deshalb wird die Frage nach der Förderung der Kreativität schon im frühen Kindesalter aktuell. In den Vorstellungen der Wissenschaftler vom frühen Kindesalter wird die Einzigartigkeit der ersten Lebensjahre, dessen Korrelation mit den Bedingungen der sozialen Umwelt hervorgehoben. Besonders wird betont, dass die Aufgabe der Erwachsenen die Gewährleistung einer solchen Umgebung ist, die das allerhöchste Potential für die Entwicklung der Kinder ermöglichen würde. Deshalb ist es wichtig auch in Kinderbetreuungscentren eine solche Umgebung zu gestalten, die Kreativität fördern würde, indem im Alltag solchen Elementen wie Interesse, Zufriedenheit, Überraschung und Freude eine größere Bedeutung beigemessen würde. Dadurch würde im alltäglichen Lernprozess positives Erlebnis gefördert, das die Grundlage für Kreativität bildet, denn Kreativität ist ein Ausdruck der Erkenntnisaktivität. Solche Kreativität fördernde Umgebung ist für Kinder, die sich in Kinderbetreuungscentren aufhalten, wesentlich, denn besonders kompliziert sind die Folgen zu kompensieren, die durch die Deprivation der Mutter entstanden sind.

Das Ziel des Artikels ist, die Gestaltung einer, Kreativität der Kinder im frühen Alter fördernden, Umgebung in einem Kinderbetreuungscentrum zu analysieren. Die Hauptaufmerksamkeit wird im Artikel der Konzeption einer zielbewusst gestalteten erzieherischen Umgebung gewidmet, die die Verwendung von Elementen der Musik- und Kunsttherapie und des freien Spiels im Alltag beinhaltet.

Materialien und Methoden. Analyse der wissenschaftlichen Literatur und Auswertung von Problemen, Herausforderungen und Möglichkeiten, die von einer dreijährigen Erfahrung ausgeht. Die Forschungsbasis ist die Filiale „Pļavnieki” des Staatlichen sozialen Kinderbetreuungscentrums „Rīga” (Lettland).

Diskussion der Ergebnisse. In der Kreativität fördernden Umgebung ist eine der Voraussetzungen ein multidisziplinäres Team, das zusammenarbeitet, das ein gemeinsames Ziel hat und das Kind zur aktiven und freien Tätigkeit anregt. Das multidisziplinäre Team gestaltet freies Spiel im sensorischen Garten, der speziell konstruiert worden ist, um Gefühle zu stimulieren, indem freies Spiel im Raum intensiver frischer Luft verwendet wird.

Fazit. Die im Laufe von drei Jahren im Sozialen Kinderbetreuungscentrum gesammelte Erfahrung erlaubt zu schlussfolgern, dass die Kooperation des multidisziplinären Teams im sensorischen Garten für Kleinkinder die Erfahrung der Kinder erweitert und die Initiative der Kinder fördert. Somit wird auch Kreativität von emotional traumatisierten Kindern gefördert, denn vorwiegend das freie Spiel ist Nachahmung, und meistens neigen die Kinder zur Nachahmung von alltäglichen Tätigkeiten.

Stichworte: das Soziale Kinderbetreuungscentrum, das freie Spiel, der sensorische Garten.

ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОГО УХОДА: ОТ ВЫЗОВА ДО РЕАЛЬНОСТИ

Медне Д., Приедите В., Плаудере И.

Государственный центр социального ухода «Рига», г. Рига, Латвия

На сегодняшний день возрастает значение творчества во всех сферах жизнедеятельности человека, так как творчество больше не связывают только с искусством, но и с другими

сферами, например, наукой, политикой, бизнесом. Ранний возраст считается особым периодом в развитии личности человека, в том числе в развитии творческого потенциала. Поэтому становится актуальным вопрос о развитии творческого потенциала у детей уже в раннем возрасте. Научные представления о раннем возрасте, акцентируют уникальность первых лет жизни, их взаимосвязь с условиями социальной среды, главным образом делая акцент на то, что задачей взрослых является обеспечить детям среду, которая позволила бы им развить наивысший потенциал. Поэтому и в учреждениях по уходу за детьми важно создать такую среду, которая способствовала развитию творческого потенциала, содействуя позитивному переживанию в повседневном процессе обучения больше акцентируя интерес, удовлетворение, удивление, радость, так как творчество является ярким выражением познавательной деятельности. Данная, способствующая творчеству, среда для детей, которые находятся в учреждениях по уходу, является существенной, так как более сложными компенсационными последствиями являются те последствия, которые создала депривация матери.

Цель статьи – анализировать организацию среды, способствующую развитию творческого потенциала у детей раннего возраста в учреждении ухода за детьми. Основное внимание уделяется целенаправленно организованной воспитательной концепции, которая включает повседневное применение элементов музыкальной, художественной и игровой терапии.

Материалы и методы. Анализ научной литературы и на основе трехлетнего опыта оценка проблем, вызовов и возможностей, исследовательская база ГЦСУ „Рига” филиал «Плявниеки» (Латвия).

Результаты и их обсуждение. В среде способствующей творческому потенциалу одно из условий является мульти-профессиональная команда, которая сотрудничает, которая преследует общую цель, и побуждает детей активно и свободно действовать. Мульти-профессиональная команда организует свободную игру в саду чувств, который специально сконструирован для того, чтобы стимулировать ощущения ребенка, применяя свободную игру в помещении интенсивного свежего воздуха.

Заключение. Трехлетний опыт в BSAC, приводит к выводу, что сотрудничество мульти-профессиональной команды в Саду чувств у малышей расширяет детский опыт, способствует инициативе ребенка, таким образом, и творческий потенциал эмоционально травмированных детей, так как свободная игра является подражанием, и то, что дети пытаются отображать в большинстве случаев является повседневными действиями.

Ключевые слова: центр социального ухода за детьми, свободная игра, сенсорный сад.

Am Anfang des 21. Jahrhunderts dominiert in der Erziehung die Idee der Humanpädagogik von der Perspektive des Kindes. Diese Idee ist sowohl für die pädagogische Theorie als auch für die pädagogische Praxis maßgeblich geworden. Heutzutage wird die Kindheit als eine psychosoziale Kategorie betrachtet [1,2], denn die Weltsicht des Menschen ist ein synkretistisches gegenständlich-emotionales Konstrukt. Der aktiv konstruierende Anfang der Weltsicht befindet sich in der Kindheit, denn das Kind beginnt in dieser Etappe der Entwicklung seine Beziehungen zur Außenwelt als eine Gesamtheit bestimmter Einstellungen zu entwickeln [2]. Damit dieser Prozess erfolgreich ablaufen kann, ist eine Kreativität fördernde Umgebung von großer Bedeutung. Folgerichtig wird in einer solchen Interpretation der Kindheit die Frage nach einer aktiven Beteiligung des Kindes an seiner eigenen Entwicklung aktualisiert. Auch die soziale Nachfrage nach der Erziehung kreativer Persönlichkeiten regt an, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis, nach Wegen zur Lösung dieser Aufgabe zu suchen [3]. Laut den heutzutage in der Bildung dominierenden Ideen wird zu einem der Hauptbegriffe '*managing uncertainty*' (Management von Unsicherheit) hervorgehoben, das heißt die Entwicklung der Fähigkeit effektiv und originell in Nicht-Standardsituationen zu handeln, Risiken auszuwerten, Situationen zu prognostizieren [4]. Die psychologische Transformation des Potentials der Kreativität geschieht sowohl im Prozess der Interiorisation von der gegenständlich-praktischen Handlung in den psychischen Zustand und in Eigenschaften, als auch im Prozess der Exteriorisation in der Verwirklichung des psychischen Potentials in Handlungen und im Verhalten [5]. Die innovativen Diskurse in

der Bildung aktualisieren also auch die Frage nach der Veränderung des pädagogischen Umfeldes entsprechend den Voraussetzungen zur Förderung der Kreativität. Die sozialpsychologische Transformation der Kreativität geschieht im Prozess der Kooperation [5]. Das Umfeld ist also eine besonders wichtige soziale Voraussetzung, die aus der Kooperation, aus Spielen, aus der gegenständlichen Umgebung, beziehungsweise aus dem Erziehungsumfeld insgesamt besteht [6]. Deshalb wird in den Kinderbetreuungscentren im frühen Kindesalter die Gestaltung eines solchen pädagogischen Umfeldes aktualisiert, in dem Kreativität während der Kooperation des Kindes mit den Erwachsenen gefördert wird. Die zunehmende Notwendigkeit die Förderung der Kreativität im frühen

Diskussion der Ergebnisse. Ein Kind, das in einem sozial und psychologisch problematischen Umfeld aufgewachsen ist, hat bei seiner Ankunft im Sozialen Kinderbetreuungscentrum traumatisierte soziale, intellektuelle und emotionale Erfahrung. Ein Grund dafür ist vorwiegend die mangelnde Befriedigung des Bedarfs an emotionaler Nähe mit verwandten Erwachsenen [7]. Deshalb ist die Aufgabe des Sozialen Kinderbetreuungscentrums heutzutage erstens, das psychische Gleichgewicht des Kindes seiner aktuellen Entwicklungsetappe entsprechend zu erneuern und seine optimale Entwicklung zu fördern. Zweitens, sowohl die sozialen als auch die alltäglichen Fertigkeiten des Kindes möglichst optimal zu habitualisieren. Drittens, seine Erfahrung zu bereichern. Um diese Aufgaben zu erfüllen, ist eine Kreativität fördernde Umgebung eine der Grundvoraussetzungen. Die Gestaltung einer Kreativität fördernden Umgebung akzentuiert das Kind als das Subjekt des pädagogischen Prozesses, sowie versucht auch in der Praxis das Prinzip vom gegenseitigen Lernen, von Gleichberechtigung und Vertrauen zu gewährleisten. Dadurch wird Kreativität gefördert, denn Kreativität kann man fördern, indem man das Interesse des Kindes an die Kooperation anregt [5]. Somit wird die Kreativität fördernde Umgebung zu einem wichtigen und perspektivischen pädagogischen Mittel.

In der Kreativität fördernden Umgebung ist eine der Voraussetzungen ein multidisziplinäres Team, das zusammenarbeitet, das ein gemeinsames Ziel hat und das Kind zur aktiven und freien Tätigkeit anregt. Ohne Kooperation der Fachleute ist es nicht möglich, das Problem der heutigen Sozialwaisen zu lösen [7]. Das multidisziplinäre Team organisiert freies Spiel in einer multisensorisch stimulierenden Umgebung. Die multisensorische Stimulierung ist die zweite Voraussetzung in der Kreativität fördernden Umgebung. Die Entwicklung und Reifung des Nervensystems des Menschen geschieht in den ersten sechs Lebensjahren, und die Reifung hängt von der Stimulierung des Nervensystems ab. Die funktionelle Entwicklung und die Erkenntnisentwicklung geschieht aber in einer engen Korrelation mit der Reifung des Nervensystems. Die multisensorische Umgebung mindert die Dysfunktionalität des Nervensystems, indem während der Verwendung von sensorischer Stimulierung und Bewegungen das Nervensystem konsequent und in einer organisierten Art und Weise aufgebessert wird. Eine entsprechende, regelmäßige und intensive Stimulierung des Nervensystems verbessert die Gehirntätigkeit und erhöht dessen funktionale Aktivität. Deshalb gestaltet das multidisziplinäre Team die Umgebung so, dass eine stärkere und effektivere Aktivierung des Nervensystems erreicht werden kann, was wiederum die Kinder anregt, ihr Potential zu entdecken und ihre Erfahrung bereichert. Es ist damit verbunden, dass eine regelmäßige Stimulierung verschiedener Sinne bei Menschen mit geschädigtem Nervensystem die synaptischen Verbindungen verbessert [8], weshalb die Erkenntnisaktivität und Kooperation mit dem sozialen Umfeld sich aufbessert [9].

Um die Möglichkeiten zur multisensorischen Stimulierung der Kinder zu vervollkommen, wurde am 1. Juni 2011 in der Filiale „Pławnieki“ des Staatlichen sozialen Kinderbetreuungscentrums „Rīga“ die erste Ausbaustufe des sensorischen Gartens für Kleinkinder eröffnet. Der sensorische Garten ist eine Zone, in der das Kind die sensorische Erfahrung macht. Ein solcher Garten ist eine wertvolle Ressource mit breiter Verwendung;

von der Ausbildung bis zur Erholung [10]. Der sensorische Garten für Kleinkinder ist ein speziell konstruierter Garten, der verwendet wird, um Gefühle zu stimulieren, indem freies Spiel im Raum intensiver frischer Luft verwendet wird. Das ist ein Raum emotionaler und psychischer Entspannung, in dem das Kind sich frei fühlen kann. Der sensorische Garten ist mit Umweltelementen ausgestattet, die eine günstige Umgebung für die multisensorische Stimulierung in einer emotional sicheren Atmosphäre schaffen. Laut der Idee von D. Kalff fühlt sich das Kind nur in einem freien und sicheren Raum frei, kann sich selbst heilen, indem er nach Holismus strebt [11]. Der sensorische Garten ist mit verschiedenen Elementen zur Stimulierung der Sinne der Kinder ausgestattet: mit Feldern in grellen Farben und Feldern in Naturfarben, mit Bodenbelägen verschiedener Art – mit künstlichem Gras, mit Steinen, mit Holzstreben, mit Holz- und Pflanzenlabyrinthen, mit speziellen Gummibelägen. Verschiedene Pflanzen stimulieren die Gefühle der Kinder mit Farbe, Duft und Textur. Der Garten ist also in verschiedenen Farben und Texturen eingerichtet worden. Das Soziale Kinderbetreuungszentrum verwendet den Garten auch, um die Zusammenarbeit und Kommunikation zu fördern, um Stress zu mindern, Erkenntnis und Kreativität zu fördern. Deshalb sind im sensorischen Garten auch konstruktive Elemente aufgestellt worden: Spielzeug für draußen, Wasser als Element (aufblasbare Schwimmbecken), Schaukelkorb mit Zweipunkt-Aufhängung und Gartenschmuck, zum Beispiel Windglocken, Holzlöffel verschiedener Größen und Texturen. Im sensorischen Garten wird für die Kleinkinder, die Kinder des Sozialen Kinderbetreuungszentrums, eine Umgebung gestaltet, in der die Kinder frei spielen können, indem sie alle genannten Elemente verwenden. Das freie Spiel wird als durch nicht-direktive Tätigkeit „sich erleben“ gestaltet. Das Spielen im Garten wird als ein Prozess gestaltet, dem die Idee von freier Tätigkeit zugrunde liegt. Durch diese Tätigkeit vervollkommen das Kinder ihre Persönlichkeit und erkennen die Welt. Das multidisziplinäre Team gestaltet das Spiel so, dass das Hauptziel des freien Spiels das Spielen selbst ist. Und das Ziel des Spiels ist nicht Resultate zu erzielen oder etwas zu erlernen, obwohl es im Laufe des Spiels unleugbar geschieht. Das ist eine vom Kind frei gewählte, intern motivierte Tätigkeit. Im Sozialen Kinderbetreuungszentrum wird für das freie Spiel wenig Hilfsmaterial (zum Beispiel Spielzeug) vorbereitet, um die Freiheit der Kreativität und die Initiative der Kinder zu fördern. Dieses Spiel ist auf den Prozess gerichtet, und es besteht darin kein „richtig“ oder „falsch“, darin gibt es ein Problem und die Suche nach Lösungen, es gibt die Erfahrung des Kindes selbst beim Vergleich von Alternativen, wie das aufgeworfene Problem ins Gleichgewicht zu bringen wäre. Das Problem ist etwas schon Vorgegebenes, wichtig ist aber, wie das Kind dieses Problem identifiziert und löst – gerade das ist sein individueller kreativer Beitrag, der in jeder Situation des Lebens einzigartig ist, zum Beispiel das, wie der Ball geworfen oder gerollt wird, wie Gleichgewicht in der Schaukel verteilt wird, um sie in Bewegung zu bringen, wie ein ins Wasser geworfener Gegenstand sinkt oder schwimmt usw. Akzentuiert wird, dass das Kind in diesem Zwischenraum zwischen dem Problem und der Lösung Freiheit während seiner Suche spürt, denn gerade im Spiel entsteht die Forschung und entwickelt sich während der Suche Kreativität.

Fazit. Die im Laufe von drei Jahren im Sozialen Kinderbetreuungszentrum gesammelte Erfahrung erlaubt zu schlussfolgern, dass die Kooperation des multidisziplinären Teams im sensorischen Garten für Kleinkinder die Erfahrung der Kinder erweitert und die Initiative der Kinder fördert. Somit wird auch Kreativität von emotional traumatisierten Kindern gefördert, denn vorwiegend das freie Spiel ist Nachahmung, und meistens neigen die Kinder zur Nachahmung von alltäglichen Tätigkeiten. Je mehr die Kinder diese reale Arbeit beobachten können und je mehr Zeit ihnen zur Verfügung gestellt wird, um das Gesehene frei durchzuspielen und in sich zu erleben, desto reicher an Initiative werden die Kinder. Deshalb wird den Kindern kreative Erfahrung dargeboten, beziehungsweise ein breites Spektrum an Erfahrungen, das den Kindern erlaubt sich im Spiel zu äußern. Die Gestaltung vom freien Spiel

im Garten lässt die Kinder die Zeit mit sich selbst zu verbringen. Die Kooperation des multidisziplinären Teams solcher Art fördert gegenseitiges Lernen sowohl unter den Kindern und Erwachsenen als auch unter den Fachleuten.

Literatur

1. Baacke, D. (1999). Die 6 - bis 12 jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
2. Абраменкова, В. (2008). Социальная психология детства.–Москва: Пер Се.
3. Стеценко, А.П. (2005). Рождение сознания: становление значения на ранних этапах жизни.–Москва: ЧеРо.
4. National Youth Reports 2012. URL: http://ec.europa.eu/youth/policy/national_reports_2012.htm (29.01.2013).
5. Панферов, В.Н., Микляева, А.В., Румянцева, П.В. (2009). Основы психологии человека.–Санкт-Петербург: Речь.
6. Павлова Л.Н. (2007). Организация жизни и культура воспитания детей в группах раннего возраста.–Москва: АЙРИС ПРЕСС.
7. Роготнева А. (2008). Организация воспитательной работы в детских домах и интернатных учреждениях. –Москва: ВЛАДОС.
8. Ansell, B.J. (1991). Slow-to-recover brain-injured patients: Rationale for treatment. Journal of Speech and Hearing Research. 1991;34:1017–1022. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1749232>. (01.07.2014).
9. Boss, T., Diekmann, V., Jürgens, R., Becker, W. (2001). Sensor fusion by neural networks using spatially represented information. Biological Cybernetics 85:371–385.
10. Sensory Trust. URL: http://www.sensorytrust.org.uk/information/factsheets/sensory_ip.html (07.07.2014).
11. Kalff, D. (1980). Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche. Santa Monica, CA: Sigo.

THE STUDY RESULTS IDENTIFICATION AND THE STUDENTS INDIVIDUAL WORK IN THE CONTEXT OF QUALITY OF EDUCATION

Neimane I.

Liepaja University, Liepaja, Latvia

Higher education institutions are very important in the implementation of European Union strategy „Europe 2020”, growth development and maintainance. The important thing in the target achievement is the preventive work of higher education institutions, which is partly based on the data analysis of students questionnaire and conceptualization of obtained conclusions. Liepaja University (further LiepU) implements quality management system (further QMS) according to ISO 9001:2009 standard requirements. It is very actual and important to implement into practice the concepts worked out by European association of higher education quality implementation, which foresee for education institutions to provide for study programm realisation not only the collection and analysis of necessary information but its usage as well. Taking into consideration pedagogics as science specific feature which offers for separate categories the range of different explanations, the following research, based on the obtained cognitions of European Union Social Fund project „The Evaluation of Higher Education Study Programmes and Suggestions for Quality Improvement”, describes the quality of higher education as the conformity which is directed to the results of some measurements, quantitative, standardized or qualitative, previously, with difficulty defined, results, to be more precise „quality as target conformity”. Since higher education insitutions simultaneously implement several tasks, namely provide higher level of education according to the requirements of labor market and state development needs, provide everybody with possibility of getting higher education for development of personality, provide the development of science and the investment into the development of democratic society, then the article deliberates the study results connected with all above mentioned tasks, in that way implementing what is indicated in the planning documents of European higher education, namely higher education has a determinant significance in the development of individual and society in general providing highly qualified human capital and competent citizens, who are necessary for Europe to create working places, economic growth and welfare.

Material and methods. Nowadays quality of higher education is closely connected with learning (studies) results, the importance of which is repeatedly emphasized in the higher education politic documents of European level. Learning results approach is more and more often considered as a determinant principle in the education sector in the following cooperation, what is provided by the necessity to orient education and precisely defined standards, where the interested parties are being involved together – society, labor market, individual. All modern developed and implemented instruments and processes in Europe are based on the following approach, especially European qualification framework system (structure) and system of credit points transference. The existence of learning results provides common language to the dialogue about questions of education. It also creates better understanding of learning.

Findings and their discussion. After the analysis of theoretical literature and education normative documents has been made the article offers the explanation of student – centered learning in the context of education sustainable development where qualitative education providing necessary knowledge, abilities and skills contributes personal and professional growth of student as individual. It emphasizes the student's abilities and needs, creativity and continuous development, thereby providing good foundations for lifelong learning. As the result study programmes are based on students' needs. Student has a need to study in the way of being oriented on him/herself, that is why the lecturer/teacher should be involved into the mutual cooperation with the student not only as the knowledge provider and performer.

Conclusion. In rapidly changing modern world the study (learning) results stimulate person's ability to solve the problems adequately, orient in the information, evaluate and systematize that. The following research analyses the interaction of student, teacher and higher education institution in the identification of study results and provision of student individual work in the context of quality of education.

Key words: quality of education, study results, student – centered learning.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Неймане И.

Лиепайский университет, г. Лиепая, Латвийская Республика

В высших учебных заведениях очень важна реализация стратегии Европейского союза «Европа 2020», а именно постоянное развитие. Для достижения цели очень важна подготовительная (предупредительная) работа в высших учебных заведениях, которая частично основывается на данных опроса студентов, а также на концептуализации сделанных выводов. В Лиепайском Университете (далее LIEPU) реализуется система менеджмента качества (далее СМК) в соответствии с требованиями стандарта ISO 9001:2009. Актуально ввести в практику принципы, разработанные Европейской ассоциацией по обеспечению высшего образования, которые предлагают образовательным учреждениям обеспечить реализацию программ обучения не только с помощью сбора информации и её анализа, но также использовать полученные знания на практике. Необходимо учитывать специфику педагогики как науки, которая для отдельных категорий предлагает множество вариантов объяснений. Поэтому в исследовании, основываясь на выводах проекта Европейского социального фонда «Оценивание образовательных программ в высших учебных заведениях и предложения по повышению их качества», качество высшего образования описывается как результат измерения, стандартизированный, качественный и количественный, заранее сложно определённый результат, который соответствует цели. Высшие учебные заведения одновременно реализуют множество задач, которые обеспечивают: соответствие требованиям рынка труда, а также нуждам национального развития высшего образования; развитие личности каждого получателя высшего образования; развитие науки; вклад в развитие демократического общества. Только тогда результаты обучения, которые выполняют эти задачи, реализуют руководящие принципы Европейской политики высшего образования.

Материал и методы. Качество высшего образования сегодня тесно связано с изучением результатов обучения, значение которых снова подчёркивается в документах Европейской

политики высшего образования. Всё чаще подход к результатам обучения принят как основной принцип в образовании современного общества, который ориентирует образование на чётко определённые стандарты, обеспечивающие все заинтересованные стороны – общество, рынок труда, человека. Такой подход используется сегодня во всех разработанных и введённых в Европе процессах, особенно в Европейской системе накопления и перевода кредитов. Имеющиеся результаты обучения обеспечивают диалог всех по вопросам образования, что и приводит к лучшему пониманию этого вопроса. Результаты обучения всё чаще используют как основы стандартов для получения профессии или образования, для описания квалификаций и уровней. Во всех этих категориях результаты обучения разделены на разные категории и предназначены для разных целей. Например,

- на что способен человек, который получил определённую ступень образования;
- роль руководителя учебным процессом;
- роль руководителя процессом оценивания и т.д.

Результаты и их обсуждение. В результате анализа теории и нормативных документов образования в статье предложено объяснение личностно-ориентированного образования студента в контексте устойчивого развития, где качество образования, обеспечивает необходимые знания, умения и навыки, а также стимулирует студента как личность в профессиональном и личном росте.

Это показывает слабые и сильные стороны студентов, творчество и постоянное развитие, являясь, таким образом, своего рода вложением в своё образование. В результате в основе программ обучения – нужды и желания студентов. Для студента важно учиться в его выбранном русле, поэтому преподавателю важно сотрудничать со студентом, а не работать только как источник знаний. Перемены требуют всё больше использовать методы, которые помогают студенту представлять свою интерпретацию материала, помогают ему понимать и доказывать свою компетентность, а также и реализовывать поставленные цели.

Заключение. В нашем быстро меняющемся мире результаты обучения развивают в человеке способность адекватно решать проблемы, ориентироваться в информационном потоке, а также оценивать и систематизировать эту информацию. В предложенном исследовании анализируется сотрудничество студента, преподавателей и высших учебных заведений в контексте результатов обучения студентов и обеспечения их самостоятельной работы с точки зрения качества образования.

Ключевые слова: качество высшего образования, результаты обучения, личностно-ориентированное образование.

Higher education institutions are very important in the implementation of European Union strategy „Europe 2020”, growth development and maintainance. The important thing in the target achievement is the preventive work of higher education institutions, which is partly based on the data analysis of students questionnaire and conceptualization of obtained conclusions. [1]

After the analysis of theoretical literature and education normative documents has been made the article offers the explanation of student – centered learning in the context of education sustainable development where qualitative education providing necessary knowledge, abilities and skills contributes personal and professional growth of student as individual. Student-centered studies are also known as flexible learning, individual studies, distance learning, open studies.

Nowadays quality of higher education is closely connected with learning (studies) results, the importance of which is repeatedly emphasized in the higher education politic documents of European level. Student has a need to study in the way of being oriented on him/herself, that is why the lecturer/teacher should be involved into the mutual cooperation with the student not only as the knowledge provider and performer. Changes require to use more and more methods which help to organize student to offer his/her own study material interpretation, help him/her to decide how to prove his/her own competence and at the same time to define the study targets.

The following research analyses the interaction of student, teacher and higher education institution in the identification of study results and provision of student individual work in the context of quality of education.

Materials and methods. Taking into consideration pedagogics as science specific feature which offers for separate categories the range of different explanations, the following research, based on the obtained cognitions of European Union Social Fund project „The Evaluation of Higher Education Study Programmes and Suggestions for Quality Improvement”, describes the quality of higher education as the conformity which is directed to the results of some measurements, quantitative, standardized or qualitative, previously, with difficulty defined, results, to be more precise „quality as target conformity”.

The fundamentals of study programmes are students’ needs. Needs can be considered as discordance, contradiction between present situation and best situation where the student is now and that where the student or teacher would like the student be. The essential role of student-centered education is given to the expression of student initiative and motivation in cooperation with teachers.

The questionnaire of European education experts testifies that for the sustainable education contribution the following features of the 21st century have been considered: problem evaluation(appraisal) in the global context; cooperative and responsible action; approval of cultural diversity; critical and systematic thinking; conflict solution without violence; lifestyle which protects and conserves the environment; protection of human rights; participation in politics.[2]

According to the Swiss scientist D.Henderson education democratrization has three basic principles: contemplated acquaintance with the study content, students studies and social contribution which are included into the chosen study model of any higher school.

Analysing scientists’ cognitions of R. Gordon University, it could be concluded that individualization is obtained using the system of study resources. The following resources can be used by the student in independent from the education insitution but appropriate for him/herself time, place and speed. Using the qualitative study materials it is possible to decrease the quantity of traditional lectures and replace them with ‘electronic lectures’ and think over the planning of lectures and individual work. Acting by the following way it is possible to liberate the time of teaching staff for the research, development of study materials and professional improvement.[3]

Students intelectual capacity is growing because of studying. Predicted result is not the instrument of one dimension because the cognized study course discloses, analyses and models the questions of chosen professional activity. Therefore the biggest emphasis in the study programmes is given to the evaluation of study results and obtained competence.

Cedefop research about study content of professional education has disclosed that learning results on the level of education content and study programmes have two main functions: regulating and didactic. In the regulating function study content is the instrument which provides equally high standards in provided education in all the territory. In the following case the learning results should provide stable background for evaluation: they should be measured. In the didactic function study content offers frame or setting for the study process implementation. In the following case the learning results can defined extensively including competences which are not measured; they reflect values and roles what students are being prepared for during the study process.[4]

To understand the learning results it is very important to understand relations between learning results and competence. The learning results are defined as definition or formulation about what the student should know, and it is necessary to understand what the student should be able to do finishing the study process. Competence means the demonstrated on public ability to use knowledge, skills and personal/social and/or methodological abilities in work or

study situations, at the same time following professional or personal improvement.[5] Thereby competence defines the personal qualities which are disclosed in the actions.

Regarding to the programme content and study results contribution the main role is given to the student readiness to participate actively in his/her study process management together with teaching staff.

Results and discussion. The following research has analysed the students' opinion about their chosen study programme. To find out the students' opinion the research gives the analysis of respondents' answers on the questions which are connected with the study results and students' individual work. The questionnaire was carried out in 2013. 444 full-time and part-time students participated in it. The center of Sociological research of Liepaja University has made the data processing of the questionnaire. Part of the respondents' answers are shown in the form of diagrams, total students' evaluation and suggestions are summarized in the descriptive form.

The total students' opinion about the individual work is following: 73.6% of students consider that individual work should not be specially organized and students should organize that themselves, but 22,3% of students consider that individual work should be specially organized saying that it should be done together with the teachers. The most essential commentaries about the organization of individual work are following:

- it should be as additional element for the particular theme and subject not fundamentals or background for any subject;
- individual work should be done during the lectures working together with the course where the students can get a help, tutorial and evaluation;
- individual work should be planned together with younger and older courses;
- students should get interesting and well-planned practical works in the process of which they could get practical knowledge and improve theoretical one;
- it should be followed that individual work is given in the frames of every study course;
- individual work should be done in the period of all study course using prepared beforehand didactic materials, the wider information about study course curriculum and electronic studies should be recommended as well.

Characterizing totally the students attitude to the study results 65,8% of respondents answered that agree completely and 30,0% agree partly with the opinion that study courses generally improve their mental outlook and horizon. 0,5% of respondents do not agree with the following opinion completely.

Though the question: „Is the obtained knowledge useful or will be useful at work?“ received the following answers: 53,6% of respondents agree with that completely, 40,1% of respondents partly agree and 0,9% of respondents do not agree with the following opinion at all.

Nevertheless that negative answers on the above-mentioned questions are relatively few it is necessary to make the further analysis of the problem which is connected with the implementation of study results regulating and didactic function.

Analysing details the connection of individual work with the content of the study course and its acquirement the respondents answered the following questions „Are the tasks of individual work purposeful?“, „Are the tasks of individual work expressed at the lectures?“, „Are the tasks of individual work taken into consideration during the study course tests or examinations?“.

Answering the question „Are the tasks of individual work purposeful?“ respondents gave the following answers: agree completely 30,4% of respondents, agree partly 54,1% of respondents and totally disagree 1,1% of respondents. 2,5% is a big quantity of respondents who do not have answers on the following question.

Answering the question „Are the tasks of individual work expressed at the lectures?“ respondents gave the following answers: agree completely 33,1% of respondents, agree partly

51,4% of respondents and totally disagree 2,5% of respondents. 2,5% is a big quantity of respondents who do not have answers on the following question.

Answering the question „Are the tasks of individual work taken into consideration during the study course tests or examinations?” (see Figure 1), respondents gave the following answers: agree completely 46,4% of respondents, agree partly 41,4% of respondents and totally disagree 1,1% of respondents. 2,5% is a big quantity of respondents who do not have answers on the following question.

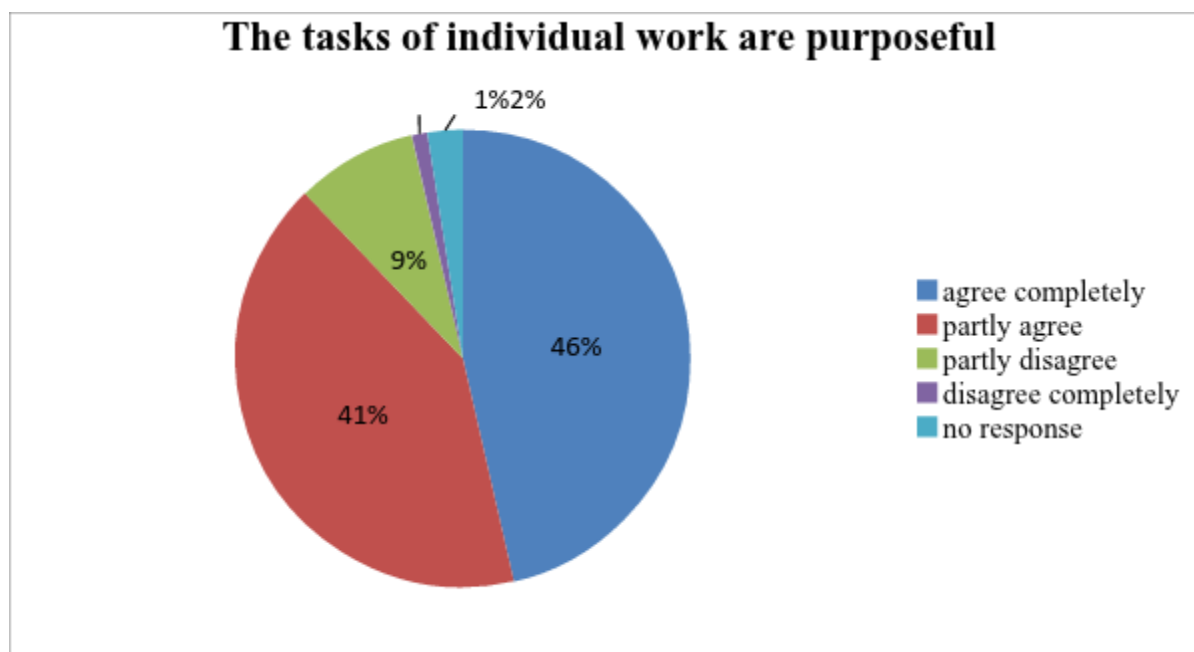


Figure 1. **The tasks of individual work are purposeful.**

Conclusion

1. In the higher education politic documents of the European Union emphasizing the questions of education quality the attention is paid to the study results, which can be obtained by the student-centered/individual studies.

2. Interaction of education content and study results is possible if the regulating and didactic functions of the study content are provided where the main role is given to the student readiness to participate actively in his/her study process management together with the teaching staff.

3. The following research discloses that 1/5 part of respondents consider that students' individual work is specially organized paying attention to the following main aspects: it is additional to the traditional studies in which the courses/groups cooperation is organized and prepared beforehand didactic materials are extensively used.

References

1. Stratēģija Eiropa 2020 [tiešsaiste]:2010 [skatīts 2011.g.30.nov.]. Pieejams ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_LV_ACT_part1_v1.pdf
2. Cogan, J. & Derricott, (eds) (2000) Citizenship for the 21st century: An international perspective on education, Kogan Page: London.
3. Ch 6 - Making Effective Use of Student-Centred Learning Methods [tiešsaiste]: [A course booklet for the Postgraduate Certificate in Tertiary-Level Teaching] The Robert Gordon University, 1996. [skatīts 2012.g. 29.janv.] Pieejams www.nalanda.nitc.ac.in/.../Ch06.htm
4. The Shift to Learning Outcomes; Policies and Practices in Europe –Cedefop-Europe. (2009). Retrieved from www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf
5. Valbis, J. Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums. (2005). Rīga, Zvaigzne ABC

A HOLISTIC UNDERSTANDING OF CREATIVITY DEVELOPMENT IN HUMAN LIFE CYCLES

*Mikelsone I., Grava J.
Liepaja University, Liepaja, Latvia*

Creativity as an important aspect of personal development forms the basis of human behaviour, ensures success and stimulates change. An individual can learn, develop and improve this ability during the whole life by acquiring knowledge, skills and experience appropriate to his or her interests, needs and necessity. Since the basis for this ability is developed during childhood and it justifies the human competence of "being creative" [2], it is important to find the most successful solutions for creativity development at pre-school. Aim of the article is to describe the creativity development stages in human life cycles and to describe recommendations for the development of creativity in childhood (at the pre-conventional stage of creativity).

Materials and methods. Theoretical framework of the article is composed of characteristics of creativity development stages in the human life cycles (*Ferrando, M., Ferandiz C.*) and data collection of focus group interviews and expert interview in the form of recommendations.

Results and their discussion. The acquired results reflect the views of teachers, their awareness, attitudes, activity and experience in the development of creativity in preschool; reveal the factors that influence the development of creativity in support of recommendations for targeted future development of creativity at the pre-conventional stage of development.

Conclusion. The article emphasizes creativity development stages in human life cycles and describes the recommendations for the development of children's creativity at the pre-conventional stage of development.

Key words. Creativity, creativity development, creativity stages: pre-conventional, conventional, post-conventional.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ХОЛИСТИЧЕСКОМ ПОНИМАНИИ ЖИЗНЕННЫХ ЦИКЛОВ ЧЕЛОВЕКА

*Микелсоне И., Грава Я.
Лиенайский университет, г. Лиеная, Латвия*

Творчество как значимый аспект развития личности формирует основы поведения человека, обеспечивает успех и способствует изменениям. Эту способность человек приобретает, развивает и совершенствует в течение всей жизни, усваивая знания, навыки и опыт, соответствующие своим интересам, нуждам и потребностям. Так как основы этих способностей формируются в детстве и они обосновывают компетенцию человека «быть творческим» [2], то по существу найдено удачное решение для развития творческих способностей в дошкольном возрасте. Цель статьи: охарактеризовать развитие стадий креативности жизненных циклов человека и описать рекомендации развития креативности в детстве (креативность на преконвенциональной стадии).

Материал и методы. Теоретическую базу статьи составляет характеристика стадий креативности жизненных циклов человека (*Ferrando, M., Ferandiz, C.*) и интервью фокус-группы, а также обобщённые данные интервью с экспертами в виде рекомендаций.

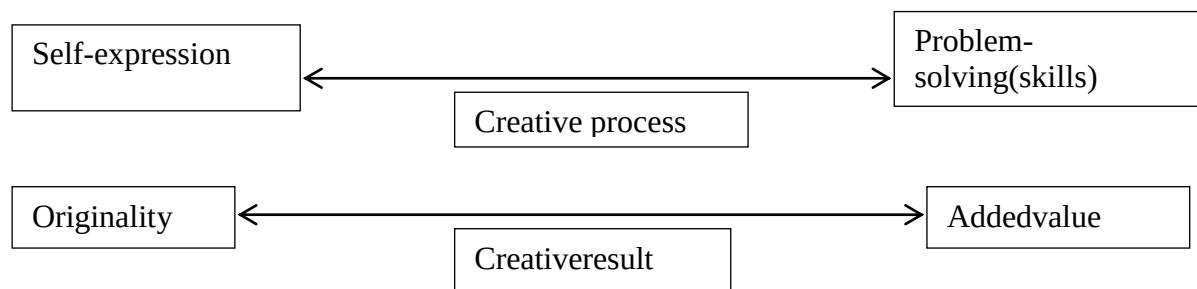
Результаты и их рассмотрение. Полученные результаты отражают взгляды, понимание, отношение, деятельность и опыт педагогов в развитие креативности в дошкольном возрасте, открывают факторы, влияющие на развитие творчества, и которые обосновывают рекомендации целенаправленного содержания по дальнейшему развитию творчества на преконвенциональной стадии развития.

Заключение. В статье делается акцент на стадиях развития креативности в циклах жизни человека и описаны рекомендации для развития творчества детей на преконвенциональной стадии развития.

Ключевые слова. Творчество, развитие творчества, стадии творчества: преконвенциональная, конвенциональная, постконвенциональная.

The more complex the world becomes, the more creative we have to become in order to overcome its challenges. A holistic understanding emphasizes the fact that one area of activity cannot rule out another, they are all interconnected in a complex and nuanced way. Similarly, it also takes place in human development where something learned in childhood continues to develop and grow during adult period and development of creativity is one of those areas which reveals most vividly that the development of creativity in childhood forms the basis of the competence "being creative" in an adult.

Theoretic background of the problem. Creativity is expressed in two components: creative process and creative outcome / product. Creative process is revealed by: problem-solving skills and self-expression. Creative results / products are characterized by: originality and added value.



At different stages of human life characteristic features of the creative outcome and the creative process, i.e. originality or the added value and self-expression or problem-solving can dominate unevenly. So, in childhood, while analysing the creative outcome child's subjective originality is being seen and focussed more but the important added value contributing to the innovation is expected less. On the other hand, adult's creative result is judged by value provided for the task, spaciousness of the context.

Looking at the creative process, we can see that in childhood self-expression is a more explicit part of the process. Adults emotionally refer to a child's self-revelation in the creative process, to his or her delight. Also, the children will thrill at their first discoveries or things that they do for the first time in their subjective experience. In turn, it is expected from adults in the creative process that they offer, reveal problem-solving ways, and show new ways to arrive at a result.

Human creativity development can be relatively divided into three stages [1]:

Pre-conventional stage (from birth to 6 years of age) which is characterised by spontaneity and emotionality which may cause aesthetic creation of a product and emotional attitude towards this activity and its result. This stage is dominated by immediate concrete perception of the environment; child's creative activities are affected by the immediate (current) perception. The result is run by the intention and that does not generate an innovative added value. One can say that the product is situational, more determined by external events and incentive states and cause an emotional response.

Conventional stage (6-8 to 10-12 years of age) is characterised by conventional (ordinary, traditional) generation of an innovation which includes operational (system-based) thinking. Thinking is getting more concerned with the rules, development of critical and evaluative skills. Thus, the result is related to the creation of "artificial" innovation and is aligned with external standards, which essentially is not always effective.

Post conventional stage (~12 years of age and is being enriched and developed throughout all adult life) – innovation includes formal operational thinking, which turns into an ever increasing cognitive development. Operation with systems takes place that enriches individual's previous experience with the elements of the external world. The most important element at this stage is individuality. Despite the external restrictions and standard values, an individual is able to innovate.

Creativity can be observed in all life cycles. However, its expression in adult activities largely depends on the development of creativity in childhood. It is therefore important for preschool children to provide such a learning environment that encourages development of the base of "being creative".

Materials and the method of research. The aim of focus group interviews was to clarify the critical factors in the development of creativity in preschool, which successively affect further development of creativity in later stages of life. Focus group interview was used to obtain information about teachers' views, attitudes, needs and ratings about the nature of creativity, its development in childhood and its continuous impact on creativity in later stages of life. Focus group interviews identified interview participants' perception, understanding and attitude towards the research issue in order to determine the factors influencing creativity that should be respected while working out recommendations for the development of creativity in children. Two representatives from the project Creativity in Pre- School Education (CREANET)" (LLP 510473-LLP-1-2010-1-IT-COMENIUS-CNW), two lecturers from the ESF project „Further Education for General Education Teachers" (No. 2010/0062/1DP/1.2.1.2.3/09/IPIA/VIAA/003) programme „Teachers' competence development in working with talented and gifted children" , three teachers from a preschool education institution took part in the focus group interview. Expert interview was taken from the professor in preschool pedagogy of Liepaja University. Expert interview was aimed at collecting in-depth information about creativity enabling cross-referencing and a more complete and in-depth view of the development stages of creativity and creativity development at the pre-conventional stage.

Results and their discussion. Focus group interviews and the expert interview allowed for determining of some factors influencing creativity at the pre-conventional development stage: 1)the creative process and the result are not guided by intentions, 2)the idea is not independent, it is affected by the situation not by deliberate volitional exertion, 3)there is little knowledge and experience, so the results are often obtained as a result of accidental change of activity, rather than guided by a deliberate intent, 4)child's curiosity as the need drives its research behaviour that allows it to find new incentives (important for the development of creativity).

Recommendations for the development of children's creativity at the pre-conventional stage.

Fixed factors influencing creativity enable us to describe the recommendations for fostering creativity development at the pre-conventional stage with the aim to encourage its further gradual progress to conventional and post-conventional stage.

1. At the pre-conventional stage the creative process and the result are not guided by intentions, it is therefore essential to ensure and encourage diverse interactions with other people (learning social experience) that contribute to the autonomy of intentions (intentionality) and ideas. In communication, the child begins to realize that he or she has the will, which can be used. He or she feels able to control own actions, intentions and own imagination, which is particularly important in later stages of the creativity development.

2. Child's creativity is affected by the immediate, current perception which is justified by the child's little experience and knowledge and thinking peculiarities. Therefore, at the pre-conventional stage it is important to base new knowledge and learning experience on the children's curiosity, research and interests. Curiosity, which can be observed even in very young children when they discover new items, new people or new concepts, can be satisfied with exploratory activities. Discovering these new incentives, the child demonstrates new behaviour. On the other hand, child's interests evolve from the use of the obtained information. It can be said that curiosity is the need but research is the behaviour. It is therefore essential to satisfy the child's curiosity and encourage exploratory behaviour that enriches child's experience by shaping new elements for creativity development.

3. One exploratory behaviour generates another exploratory behaviour, and by encouraging children to other types of exploratory behaviour, a positive guidance for the development of creativity is formed. At the pre-conventional stage exploratory behaviour can encourage children to learn from each other. However, if the research is hampered, the child can get the experience of conflict, and he or she may have less desire to interact with peers, adults and others. Consequently, acquisition of new knowledge and new experience is limited, which is an important factor in the development of creativity. When research is stifled, children lose the motivation to act and learn. Their work becomes less creative. Children answer less to teachers' questions or demonstrate no incentive, or obtain information only because of external factors (the need for evaluation, fear of reproach).

4. Since children are characterized by immediate perception of specific environment it is important to promote and encourage children to use their already accumulated experience, gradually developing an understanding of the causes and consequences and skills to find solutions to the problem by meaningful activities.

5. Development of volitional exertion as an important component of creativity is encouraged by the process of learning children's interpersonal relations, rules and interaction with other people and the environment of objects. The need for recognition as a proof of child's abilities and encouragement for further action is formed during the process of learning mutual relationships.

6. At the pre-conventional stage child's emotions are spontaneous, situational and unstable. Therefore, significant attention has to be paid to children's emotional development, allowing them to get the depth and endurance, which later will form the ability to make choices and to justify own intentions. One of the key emotional development directions at the pre-conventional stage is related to child's intellectual development ("reasonableness"). The child begins to learn the world around, to get acquainted with consequences of his or her actions, to understand what is good and what is bad. "Reasonableness" moves over to the sphere of feelings related to children's behaviour, including creative behaviour.

7. At the pre-conventional stage it is important to start developing the perspective of time, which means developing a sense of the future (predictive ability). A real-time awareness is when the child understands that six months vary in value, compared to 6 years. For example, a child who says, "I want to be a master of the ship, and I can control it now" has only the sense of the present. Children's feelings about future events depend on how the adults describe these events. Therefore at the pre-conventional stage it is important to explain the content of a particular work, its tasks and sequence.

Conclusion. Everyone has creativity. Topicality is observed in the problems of creativity development in childhood. Creativity education should cover everyone, not just a few chosen ones. Something learned in childhood continues to develop and grow during adult period and development of creativity is one of those areas which reveals most vividly that the development of creativity in childhood forms the basis of the competence "being creative" in an adult. A holistic vision reveals human nature in accordance with the world and an individual in it and shows that complex systems have the features that characterize the individuality of the person as a whole and how these features are adapted to larger systems, which they are a part of. Comparing the creative process and creative results of different life cycles, the quantitative difference is caused by the previous experience and knowledge, while the qualitative differences are determined by the fact that a child's mind works differently from an adult human brain, i.e. sensomotor and pre-operational thinking phase is characteristic to a child, while adults use operational thinking, metaphors.

*This work was partly funded by European Social Fund, project
„Development of Doctoral Studies at Liepaja University”, grant
No. 2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018*



References

1. Ferrando, M., Ferandiz, C. Creativity in Children vs Creativity in Adults. 2nd CREANET Conference Network on Creativity in Pre – School Education, 23-25 May, 2012. Available: <http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/2nd%20conference%20Klaipeda/Presentazioni%20Klaipeda/Creativity%20in%20Children%20vs%20Creativity%20in%20Adults.pdf> (Looked up on: 08.07.2014.)
2. Miķelsone, I. Contradictions of creativity competence development in the context of lifelong learning/ Current trends in the concepts and strategies of lifelong learning. Materials of the International Forum „Concepts and Strategies of Long-Life Education: International Context” II, ed. by S.V. Zholovan. - St. Petersburg, APPO, 2012. - pp. 45- 49.

SINGING - FOR THE DEVELOPMENT OF A CREATIVE PERSONALITY IN XXI-ST CENTURY

Vevere I., Marnauza M.

Riga Teacher Training and Management Academy, Riga, Latvia

Nowadays singing has changed therefore it is necessary to deepen understanding regarding singing in general and to see the possibilities how the process of singing learning may become an instrument for the development each creative personality by implementation of the principle of changes and preservation.

The target of the article is to research what changes have affected singing and what factors indicate that singing learning is the instrument with the help of which it is possible to facilitate the development of a creative personality.

Materials and methods. In order to understand the essence of changes in signing and factors as a result of influence of which it is possible to use singing as the instrument for the development of a creative personality, a special literature sources were analysed and observations were made in a practical activity in the process of singing learning in a vocal studio.

Findings and their discussion. The target of the study was to research what changes have affected singing and it was determined that mainly the changes have affected sound creation, because the manner of the information supply and emotional expression have cardinally changed. There is the basis to define a hypothesis that each natural intellectual – emotional expression has the relevant vocal technique that can be identified and created by each singing student individually thus retaining the self within the framework of development of a creative personality.

Conclusion. Using the principle of preservation and changes, the varied singing possibilities promote teachers to find new ways, for whom singing is significant as a mission for better understanding of people between each other and in accordance with the nature.

Key words: singing, learning of singing, vocal technique.

ПЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В XXI ВЕКЕ

Вевере И., Марнауза М.

*Рижская академия педагогического образования и менеджмента,
г. Рига, Латвия*

Сегодня очевидны изменения, постигнувшие пение за последний век, поэтому важно углубить понимание о пении в целом и выявить возможность использовать пение как инструмент развивающий творческую личность, сохранив принцип изменения и сохранности.

Цель статьи – выявить, какие перемены коснулись пения и какие факторы указывают на возможность использовать пение как инструмент развивающий творческую личность в любой области.

Материал и методы. Для того, чтобы осознать суть изменений, которые постигли пение и выявить факторы использовать обучение пению, как развивающий инструмент творческой личности, использовалась специальная литература и проводились наблюдения практического процесса обучения пению в вокальной студии.

Результаты и их обсуждение. Было выявлено, что изменения главным образом коснулись звукообразования. Кардинально изменилась подача информации и эмоций. В связи с этим возможно выдвинуть гипотезу, что каждому натуральному интеллектуально-эмоциональному проявлению присущ соответствующий вокальный приём, который идентифицируется, а также образовывается у каждого обучающегося индивидуально.

Заключение. Используя принцип изменения и сохранности во всём многообразии певческого искусства в общем или неакадемическом пении возможен иной педагогический путь, где пение важно как миссия человеческого взаимопонимания между людьми в согласованности с природой.

Ключевые слова: пение, обучение пению, вокальная техника.

Singing is a psychical process which involves a strong intellectual-emotional activity. View from the modern point of view discovers that singing has changed. These changes have affected singing as the whole – academic and general or non-academic singing within the framework of which the singing in popular music genres is to be viewed.

Singing is a field with which a person is related since birth. As it is demonstrated by the professional and life experience, there are not many people for whom singing causes unpleasant emotions or indifference, however it is seen that singing is not completely used as the instrument governing the development of a creative personality. Nowadays singing has become complementary. The avant-garde composers of the last century have started to experiment with voice in their works; the development of electronic devices has facilitated emerging of new music styles thus new breezes have appeared also in singing which undeniably indicate to significant changes in sound creation. Gradually singing has branched keeping unchangeable and introducing new. Of course, these evident changes cause active discussion on so called «right» and «wrong» singing. Thus existing contradictions are the ones that challenge to deepen understanding regarding singing in general and to see the possibilities how the process of singing learning may become an instrument for the development each creative personality by implementation of the principle of changes and preservation.

Target of the article: to research what changes have affected singing and what factors indicate that singing learning is the instrument with the help of which it is possible to facilitate the development of a creative personality.

Materials and methods. The initiative for a research became not only changes in singing, but also in other sciences the influence of which inevitably insinuate into a human life, and also in such activities as the process of singing learning causing corrections in the understanding regarding the essence of singing and makes it as active instrument for the development of creative personality. In the modern most progressive scientists community radically new cognitions have emerged which are the basis for new scientific paradigm not related with technologies, but links of people with each other and all existing that previously was the assumption of existence of true spiritual experience (3,9p). Now science approves the justification of such assumptions provided by new discoveries in neurology, psychology, biology, epigenetics and other sectors. In order to understand the essence of changes in signing and factors as a result of influence of which it is possible to use singing as the instrument for the development of a creative personality, a special literature sources were analysed and observations were made in a practical activity in the process of singing learning in a vocal studio.

Findings and their discussion. By directing to changes and future, the art has always retained its steadiness, persistently maintained the idea of inheritance. There are no progress and development of social and culture life without the force of beauty. Under the influence of

such considerations the principle of changes and the principle of retaining – as the main reference-points - permeate all principles of artistic education. The historical experience of all way gone by the art pedagogy and all cherished reverberate to insinuate into applied and inevitable changes in the 21st century (1,170p.).

In the period of globalisation the search for ways to make the treasures of aesthetic culture accumulated in the world as own ones has become unprecedentedly urgent in order for them to become as the source of creative impulse for the development of national artistic and pedagogic culture treasures (1, 171p.).

Singing cannot exist without a human body the functioning of which is based on intellectual and emotional reactions. *Jānis Birzkops* has researched that during the learning process sometimes attention is paid to the development of different thinking operations, for example, analysis and synthesis, however it actually occurs only on a verbal level, namely, talking about such things. It is not enough, because practical, real development of internal feelings, different psychic and psychophysical conditions and items is necessary. He believes that formation of emotional-intellectual abilities is not possible to full extent, if the study content and methods used fail to comply with the requirements of the period (2,8p.).

What has changed and emerged new to what the attention must be paid forming singing learning process in the 21st century in general singing for youth which also involves singing in the popular music genres? Initially, you must be aware that the voice forms in person himself or herself and it is the instrument itself, however different from all others. The voice does not exist outside a human body, his or her personality that contains mental and biological processes, as well as the skills to handle with it. To sing – it means to be able to control ones voice in the same way as talking so that in activity the signal going through the voice would be intellectually and emotionally informative (5,88p). The information to be processed shall be obtained initially through getting to know yourself and the world around you that are the sources of the world opinion and self-sense, by further processing to lead it out in close link as the reaction formed as a result of mind and body co-operation. The gross product of the processed information forms a vocal method in a natural or biological way.

Basically, it is considered that singing is a skill to act with your voice apparatus and that it can be acquired on the basis of knowledge in anatomy, physiology, psychophysiology, however such approach is only a technological approach. When acquiring singing as a technology, a natural energy forming as a result of active thinking of a personality, when a singer is a creator closely related with the self, his or her uniqueness in intellectual-emotional responsiveness, is lost. The author agrees that all previously mentioned knowledge is necessary, however it does not form holistic approach in the singing learning merely, therefore it is substantiated to consider that the technological approach can be acquired faster, however it lacks maximum efficiency in the development of creative personality, unless the basis for it is individual world perception, understanding of himself or herself as a biological and spiritual being, as well as complying with general spirituality aspects that are necessary for the formation of intellectual – emotional informative signal. Failing to form wholesome or qualitative informative signal, singing is a mechanical and passive.

The informative signal forms on the basis of the skill to understand and organise ones feelings, thoughts and desire to promote changes as a result of creative activity that within the meaning of the art shall be characterised as the ability to move into new quality forming an individual, new world vision. New scientific paradigm of the world understanding indicates that any process is closely related with faith and purpose, as well as the skill to use natural human resources in the achievement of one's targets.

The cognition by *Jūlijs Aleksandrs Students* that in every large teacher speaks artist, philosopher and prophet is a direct call to search new ways in pedagogy through looking into the world, yourself and understanding of yourself (7,176p.).

Summarising the research the target of which was to research what changes have affected singing, it was determined that mainly the changes have affected sound creation because the manner of the information supply and emotional expression have cardinally changed. Nowadays, more simplified and naked or naturalistic way of performance is characteristic to singing. Emotional nature of singing becomes non-artificial, natural and thus it is more easier understandable. The afore said inevitably brings nearer the process of singing learning to new possibilities, namely, to use singing as the instrument in the development of a creative personality, because the source of a human nature and human essence is the Nature itself, so it is ease. Ease in intellectual – emotional reactions is the basis for the way how to learn singing in the professional field and to use the learning of singing as the instrument which facilitates the development of a personality, ready for any creative activity leading through the understanding of himself or herself and the world, retaining the valuable, and changing as a result of new revelations.

As a result of changes new efficient methods have been approbated in the learning of singing which indisputably are in the avant-garde of vocal pedagogy in singing in the popular music genres. These methods accentuate technological approach in the learning of singing that is closely related with singing in different popular music genres, as pop-music, rock-music, jazz and singing in musicals. Singing in the popular music genres demands varied skill of sound creation different from the manner of classical signing. The sound in popular music genres must be brighter, a singer must know how to use the chest and nasal resonators.

On the basis of a unique approach of Jo Estill is the assumption that each person has a beautiful voice. Vocal health and aesthetic freedom are in the centre of her teaching. Acquiring of practical experience will provide personal vocal achievements and help to develop a beautiful voice for everybody. The main rule how to achieve the result is practicing. The researcher considered that it is not hard to acquire theory and understanding regarding the functioning of the voice apparatus, more difficult is to perform voice figures practically, because each sound looks different.

Practical experience is necessary for achievement of proficiency!

(Jo Estill, 2005).

During different research projects Jo Estill becomes a first discoverer, because she identified six different voice techniques or qualities which becomes as the basis of her unique system not only in singing but also in the field of voice health. Estill Method of Compulsory Figures created by the voice researcher Jo Estill is used also for prevention of voice disorders. This method in medicine is based on the assumption that the voice quality changes if the body and vocal tract organs take certain positions (8,74p.). Estill's exercise system is based on 13 basic functions which are necessary to learn in order a singer could control his or her voice completely. The skill to perform them is a precondition for the creation of six basic voice qualities (3,1-37p.).

Jo Estill's voice exercise system teaches to control independently the voice production system in the individual anatomical structures. The control and independence skills can be acquired through effort and relaxation manoeuvres (3,5p.).

In the process of singing learning for youth this system helps to acquire different sounds of voice characteristic to musicals: *speech quality*, *cry quality*, *falsetto quality*, *opera quality*, *twang quality*, *belting quality* (6,81-140p.).

Danish vocal pedagogue and one of the world's leading voice researchers Catherine Sadolin has divided the voice use possibilities into four different types, thus establishing four vocal *modes or types*, because by each *mode* the force, hue etc. properties and expressions characteristic to the sound become richer. Modes are divided as follows: *neutral*, *curbing*, *overdrive*, *edge* (6,1-260p.).

The unified or general vocal technique established by C.Sadolin is innovative. It is based on extreme sound creation that rather makes the sound ugly from the aesthetic point of view, but at the same time it is efficient in the expression of the most varied emotions.

The names of voice effects by C.Sadolin clearly indicate to their originality: *distortion, creak and creaking, rattle, growl, grunt, screams, vocal breaks, air added to the voice, vibrato, oriental technique*.

Technological understanding in singing is valuable because it gives conviction regarding the correctness and scientific substantiation of the action performed, however an issue of efficiency applicable to the intellectual – emotional truth revelations in creation of qualitative and informative voice signal is still current. How to achieve it in reality is a significant task in the vocal pedagogy, because it is not a secret that even non-prepared listener is able to assess the information encoded in the emotional performance that is on the basis of responsiveness of the listener to the singer's performance.

Practical experience shows that initially youngsters perceive the learning of singing simplified. The external brightness of show business and materialistic perception of the world have created a notion regarding singing as a target easy to reach. For the most part of youngsters it is a surprise that singing is a hard, physical work with your body and active work with your mind. The understanding is necessary regarding initial launching mechanism of functioning of all intellectual – emotional system in order to activate natural processes for the identification of yourself.

Returning to that said by J.Birzkops regarding the internal feeling, practical, real development of different psychical and psychophysical conditions and objects, the process of learning of singing provides the best results if it is varied. As demonstrated by the practice, the primary is formation of understanding regarding different processes that are related with a person himself or herself; his or her ability to focus on the target through purpose and understanding of the sense of the singing itself in creation of the motivation, observation of internal – external processes and phenomena, performance of elementary articulation exercises for the maintaining of attention attracting arm and eye movements to promote identification of feelings. The performance of vocal exercises in this phase is a secondary because upon stabilisation of the understanding the process of thinking is activated which makes you to think vocally.

A biologist Bruce Lipton has proven in his researches, that it is important to pay attention to creation of the environment during the classes that is one of the most significant pedagogical principles for the development of potential of a creative personality (5,150p). The creation of the environment puts the body, mind and spirit in order. Using this opinion as a practice in singing classes in co-operation with youngsters it was observed that by changing emotional environment the emotional activity and timbre nuance of voice also change. There is the basis to define a hypothesis that each natural intellectual – emotional expression has the relevant vocal technique that can be identified and created by each singing student individually thus retaining the self within the framework of development of a creative personality.

Conclusions. Using the principle of preservation and changes, the varied singing possibilities promote teachers to find new ways, for whom singing is significant as a mission for better understanding of people between each other and in accordance with the nature.

References

1. Anspaks, J. (2004) Mākslas pedagoģija. Rīga: RAKA, 298.lpp.
2. Birzkops, J. (1999) Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja. Rīga: Liesma, 79. lpp.
3. Estill, J. (1996) Primer of Compulsory Figures (Level One): A users guide to voice quality. Santa Rosa CA, Estill Voice Training Systems, 37 p.
4. Laslo, E.(2014) Ceļvedis pasaules pārmaiņās. JUMAVA, 214.lpp.
5. Liptons, B. (2011) Ticības bioloģija. Rīga: Apgāds Lietusdārzs, 196lpp.
6. Sadolin, K. (2000) Complete Vocal Technique. 260 p.
7. Students, J.A. (1933) Vīspārīgā pedagoģija. R.; Fr.Baumaņa apg. 652.lpp.
8. Trinīte, B.(2007) Balss un tās traucējumi. Liepāja: LPA LiePA, 79.lpp.

КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННАЯ ШКОЛА – ОПТИМАЛЬНАЯ СРЕДА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н.

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Одним из важнейших аспектов работы с одаренными детьми является создание условий, способствующих становлению ценностных установок личности, способности человека осуществлять свое развитие, основываясь на моральных ценностях и нормах, выработанных в культуре.

Цель статьи: обозначить потенциал культуроориентированного образования для развития педагогики одаренности.

Материал и методы. Основу работы составляют психолого-педагогические исследования, в частности идеи А.Г. Асмолова, противопоставляющие «культуру полезности» «культуре достоинства», труды Б.М. Неменского, посвященные педагогике искусства, а также авторские разработки теории культуроориентированного образования.

Основной метод исследования – анализ теоретической базы, обобщение накопленного опыта реализации культуроориентированных образовательных моделей.

Результаты и их обсуждение. В статье обозначены сущностные характеристики культуроориентированного образования, имеющие принципиальное значение для становления одаренной личности.

Заключение. Системный подход к проблеме одаренности требует не только использования частных методик и приемов при работе с одаренными детьми, но и модернизации всей образовательной сферы в логике культуры.

Ключевые слова: культуроориентированное образование, культурно-символический код, педагогика одаренности.

SCHOOL FOCUSED ON CULTURE IS THE OPTIMAL ENVIRONMENT FOR GIFTED CHILDREN DEVELOPMENT

Vanushkina L.M., Korobkova E.N.

Saint-Petersburg Academy of postgraduate teacher education

One of the most important aspects of work with gifted children is creation of the conditions promoting formation of valuable installations of the personality, ability of the person to carry out the development, based on moral values and the norms developed in culture.

The purpose of the article. Designation of focused on culture education potential for pedagogy of gifts development.

Material and methods. The work consists of psychological and pedagogical researches. In particular the ideas of Asmolov A. G. which oppose "culture of usefulness" to "culture of advantage", the works of Nemensky B. M. devoted to the pedagogy of art, and also author's development of focused on culture education theory.

The main method of research is the analysis of theoretical base and synthesis of the saved up experience of realization the educational models focused on culture.

Findings and their discussion. The article outlines the essential characteristics of education focused on culture. These characteristics have fundamental value for formation of the gifted personality.

Conclusion. System approach to a problem of gifts demands not only uses of private techniques and receptions during the work with gifted children, but also the modernization of educational sphere in logic of culture at all.

Key words: education focused on culture, cultural and symbolic code, pedagogy of gifts.

Одним из важнейших аспектов работы с одаренными детьми является создание условий, способствующих становлению ценностных установок личности, способности человека осуществлять свое развитие, основываясь на моральных ценностях и нормах, выработанных в культуре.

Цель статьи: обозначить потенциал культууроориентированного образования для развития педагогики одаренности.

Материал и методы. Основу работы составляют психолого-педагогические исследования, в частности идеи А.Г. Асмолова, противопоставляющие «культуру полезности» «культуре достоинства», труды Б.М. Неменского, посвященные педагогике искусства, а также авторские разработки теории культууроориентированного образования.

Основной метод исследования – анализ теоретической базы, обобщение накопленного опыта реализации культууроориентированных образовательных моделей.

Результаты и их обсуждение. Постигание смысла одаренности в нашем сознании прочно связано с понятием «дар». Как, за что, и почему тот или иной человек получил свой дар – нам понять не суждено. Но вся история человечества свидетельствует о том, что от этого дара отказаться невозможно и он, раз и навсегда, определяет жизненный путь того, кому было суждено получить его.

Ярким и вполне очевидным подтверждением этой мысли может служить история,



Мантенья А. «Поклонение волхвов». 1497 г.

повествующая о знаменитых подарках, которые были принесены волхвами новорожденному Христу. Что же принесли волшебники младенцу? Это были, как известно, не просто необходимые или красивые предметы, а символы, предсказывающие его судьбу. Золото сулило царство и власть над людьми. Ладан – ароматическая смола, используемая в богослужении – знак божественного происхождения Христа. Смирна – благовонный бальзам, которым умащивали тело покойника, готовя его к погребению, – напоминание о его человеческой сути и неизбеж-

ности смерти. И все сбылось – и власть, и смерть, и воскрешение...

Эта история продолжается из века в век: всякий человек, отмеченный божественной искрой одаренности, вместе с ней получает свои золото, ладан и смирну. Золото – это способность властвовать над умами и душами людей. Ладан – огромная ответственность распорядиться своим даром: не разменять и не растратить его напрасно. Смирна – напоминание о том, что твой дар должен служить не собственной гордыне, а людям. Принимая эти дары, человек принимает и обязательство соответствовать своей высокой миссии. Иными словами, одаренная личность получает уникальные качества в дар, а собственное отношение к ним, умение и способность использовать их, не пренебрегая законами нравственности, – вырабатывает сама.

В таком контексте особое значение приобретает педагогическая поддержка одаренных детей, в частности, создание комфортной и насыщенной развивающей среды, в которой происходит интериоризация ценностей накопленных в культуре.

Создание подобной среды возможно в логике культууроориентированного образования, содержанием которого является «золотой фонд» культурного наследия. За каждым объектом культурного наследия – человек, событие, идея, мировоззренческая позиция. Культууроориентированное образование видит свою задачу в том, чтобы развернуть перед молодым человеком, вступающим в жизнь, панораму выработанных в культуре ценностных смыслов и создать ситуацию выбора собственной нравственной жизненной позиции.

Это предполагает усиление и расширение блока дисциплин образовательной области «Искусство», а также внедрение культурологической составляющей в преподавании иных предметных областей. В настоящее время при работе с одаренными детьми мы можем наблюдать совсем иную тенденцию – фокус педагогических усилий направлен на то, чтобы выявить одаренного ребенка и помочь ему развиваться в рамках учебной дисциплины, которая в наибольшей степени соответствует его талантам. Остальное – остается «за бортом» педагогического внимания и объясняется нехваткой часов в учебном плане и большими перегрузками школьников. Изыскивая эти недостающие часы из индивидуальной программы обучения одаренного ребенка, в первую очередь, изымаются «необязательные предметы», такие как искусство, особенно если речь идет о детях, проявляющих математические наклонности, интерес к изучению физики, химии, биологии.

Вымывание всего, что связано с освоением культурного наследия, прежде всего, его морально-этических и нравственных составляющих, приводит к перекосу в сторону утилитаризации и прагматизации, доминированию, по выражению А. Г. Асмолова, «культуры полезности».

Культура, ориентированная на полезность, имеет единственную цель – «воспроизводство самой себя без каких-либо изменений, образование в этом случае понимается как дрессура, подготовка человека к исполнению полезных служебных функций. Высказанное суждение может рассматриваться как фундаментальный принцип современного образования, но оно приобретает архиважное значение в том случае, если речь идет об одаренных детях. Ориентация школы на «культуру полезности» при работе с детьми, обладающими неординарными способностями, привела к появлению нового термина «образованцы», авторство которого принадлежит А.И. Солженицину. Безусловно такие люди могут быть талантливы, вежливы, воспитаны, креативны, мобильны, начитаны, но при этом они абсолютно эгоцентричны. Образованец, отмечает Л. Зеркалова, – это только физическое тело, «он всецело погружен в материальный мир и проявляет интерес только к материальному. Не поднимая глаз... Не умея взглянуть на Небо...»

В «культуре достоинства», которая приходит на смену «культуре полезности», главной ценностью является способность человека осуществлять свое развитие, свои поступки, стратегию поведения основываясь на традиционных моральных ценностях и нормах, выработанных человечеством.

Если принять за аксиому приоритет «культуры достоинства», то необходимо признать неизбежность обращения к культууроориентированности, как основополагающему принципу работы с одаренными детьми. С нашей точки зрения, культууроориентированное образование открывает уникальные возможности для педагогики одаренности.

Первое, на что стоит обратить внимание, это самоидентификация личности в пространстве культуры. Культууроориентированное образования способно дать молодому человеку опору, почву под ногами – тот набор культурных универсалий и значений, который принято называть культурно-символическим кодом, позволяющий школьнику войти в смысловое поле современной жизни. Культурно-символический код – своеобразная «нравственная матрица», в которой закодирован историко-культурный опыт, доставшийся нам в наследство и обеспечивающий непрерывность культурных традиций.

Хорошо известно, что одаренный ребенок, как правило, интроверт. Он живет в собственном мире, где ему не бывает одиноко и скучно. И этот его внутренний мир

странным образом существует, не пересекаясь с миром реальных, миром живых людей. Мир, за пределами его собственного не всегда интересен одаренной личности, она не видит в нем своего места, не чувствует зависимости от него.

Владение культурно-символическим кодом дает интроверту шанс на коммуникацию с внешним миром, а культурноориентированное образование располагает арсеналом эффективных педагогических инструментов, обеспечивающих доступ к культурному коду. Прежде всего, это касается специфических педагогических методов и технологий, позволяющих раскодировать нравственные смыслы, которые хранят памятники культурного наследия.

Вторая возможность, которую обеспечивает культурноориентированное образование в поддержке одаренных детей, связана с тем, что оно дает возможность выбора вариантов и путей собственного развития, предъявляя накопленный человечеством опыт реализации или не реализации потенциала, данного человеку свыше. Одаренные – особая категория детей, чья жизнь испытывает гораздо чаще, чем их сверстников, не так щедро наделенных природой талантами, что делает нравственный выбор одаренных личностей особенно трудным.

Педагоги хорошо знают, что самоопределение, поиск собственного жизненного пути, выбор образцов и моделей для подражания – сложный, длительный и порой мучительный процесс для любого ребенка, тем более одаренного, за которого, зачастую, этот выбор осуществляют взрослые. Безусловно, каждый должен пройти этот путь проб и ошибок сам, но великая гуманистическая миссия культуры как раз и заключается в том, чтобы предложить неограниченное количество самых разнообразных и даже невероятных жизненных ситуаций, судеб, событий. Личность получает для осмысления и выбора целый арсенал возможных моделей жизнестроительства, которые, если и не отвечают на все вопросы, но значительно облегчают трудный путь самоопределения.

Так, одна из самых типичных проблем, с которой сталкивается одаренная личность, связана с нравственным выбором. Эта ситуация описана много лет назад в одном из рассказов Бальзака. Его герой – талантливый, но нищий художник оказывается перед выбором: следовать за своим призванием и талантом, прислушиваясь к интуиции писать так, как он чувствует, рискуя остаться при этом неизвестным и бедным, или писать как от него требует невзыскательная богатая публика, обеспечивая тем самым успех, славу, деньги. Художник сделал свой выбор в логике «культуры полезности», а платой стала потеря дара. Очевидно, что эта потеря катастрофична, так как неизбежно несет за собой распад и гибель личности.

Третьей важнейшей составляющей культурноориентированного образования, которая может стать определяющей при работе с одаренными детьми, является его гибкий, пластичный характер, способность учитывать особенности нестандартной личности, не вписывающейся в жесткие общепринятые стандарты.

Не секрет, что, зачастую, одаренные дети являются проблемой школы, т.к. выпадают из «общей картины»: их деятельность сложно регламентировать, с ними непросто наладить контакт, их способы познания мира парадоксальны, не совпадают с учебной логикой и зачастую обусловлены тем, что в психологию обозначают термином «инсайт».

Инсайт – «озарение», внезапное, интуитивное, невыводимое из прошлого опыта понимание, постижение сути проблемы и способов ее решения. Инсайт – иной, отличный от научного, способ принятия и постижения мира. Для одаренных детей подобные озарения, явление вполне обычное, органично вписывающееся в их систему постижения мира, наравне с иными способами понимания окружающей действительности.

Культурноориентированное образование, в отличие от традиционной образовательной системы, не только не отвергает этот опыт, но и признает его равноценность и равноправие наряду с иными. Важнейшее место среди инаучных способов познания

педагогика культуры отводит художественному познанию, наиболее тесно связанному с тем, что мы называем инсайтом – вспышкой вдохновения.

Вдохновение – состояние, связанное с эмоциональным подъемом и требующее полной самоотдачи, напряжения духовных и физических сил человека, так же как и инсайт не поддается управлению, не может быть вызвано или спровоцировано деятельностью учителя. Знаменитый пианист и педагог Генрих Нейгауз писал: «Гениев и таланты создавать нельзя, но можно создать культуру, и чем она шире и демократичнее, тем легче произрастают таланты и гении».

Заключение. Даже беглый взгляд на проблему педагогической поддержки одаренных детей неизбежно приводит к выводу о необходимости модернизации самой образовательной сферы в логике культуры. Три позиции, обозначенные авторами, свидетельствуют о значительном педагогическом потенциале культуроориентированного образования для развития педагогики одаренности. Но осмысление этих потенциальных возможностей требует серьезных теоретических изысканий и практических исследований, которые возможно дадут начало новому направлению в педагогике – педагогике одаренности.

Литература

1. Ванюшкина Л. М, Коробкова Е. Н. Образование в пространстве культуры: Монография. – СПб., 2012.
2. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995. – № 3. – С. 60.
3. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996
4. Конев В. А. Человек в мире культуры (культура, человек, образование). Пособие по спецкурсу. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1999.
5. Мелик-Пашаев А. А. Одаренность к искусству: предпосылки творчества // Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 1996. – С. 233-328.
6. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. Книга для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2012.
7. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М., 2000. – 320 с.

ДЕТСКИЙ РИСУНОК КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ В ИСКУССТВЕ

Дорофеева О.С.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Проблема определения ценности детского рисунка как явления в искусстве, как формы проявления одаренности, формы культурной идентификации человека в мировом пространстве – одна из важнейших социально значимых проблем исследования закономерностей развития человека и культуры.

Цель статьи – рассмотреть феномен раннего детского рисунка как первоосновы для формирования художественной выразительности народного искусства, искусства аутсайдеров и примитива.

Материал и методы. Материалом послужили научные исследования, раскрывающие вопросы развития, восприятия и анализа раннего детского творчества, проблемы формирования аутентичной образности искусства. Основные методы исследования – метод теоретического анализа психолого-педагогической, социальной, искусствоведческой литературы по проблематике исследования; сравнительный анализ продукта деятельности – детского рисунка, произведения искусства примитива, народного искусства и др.

Результаты и их обсуждение. Явление детского рисунка имеет общие корневые факторы развития с такими не менее спорными явлениями как народное искусство, наивное искусство, любительство, искусство авангарда и т.п. Внесение проблематики примитива в общими-

ровые тенденции развития искусства актуализирует задачу исследования различных контекстов явления детского рисунка как проосновы всех последующих материализованных форм осмысления и отражения действительности.

Заключение. Детский рисунок - объективный феномен человеческой культуры и художественно-творческой практики, имеющий собственное основание, значение и функции; неизбежно проявляется в развитии каждого поколения человечества; обладает рядом уникальных, неповторимых и не возможных к последующему осознанному воспроизводству качеств; обладает личностной ценностью как процесс и как результат, как средство саморазвития и диалога с миром; является прототипом художественной выразительности, стилевой и композиционной структуры искусства примитива, народного искусства и других самобытных проявлений художественного творчества.

Ключевые слова: детский рисунок, искусство, художественная ценность, искусство примитива.

CHILDREN DRAWING AS AN INDEPENDENT PHENOMENON IN THE ART

Dorofeyeva O.S.

*Educational establishment «Belorussian State Pedagogical University
named after Maxim Tank», Minsk, Republic of Belarus*

The problem of determining the value of children's drawings as a phenomenon in the art as a form of manifestation of giftedness, shape cultural identity of man in space is one of the most important social problems research of laws of human development and culture.

The purpose of the article to examine the phenomenon of early childhood picture as a fundamental principle for the formation of artistic expression of folk art, outsider art and primitive.

Material and methods. Material the research revealing the development, perception and analysis of early childhood creativity, the problem of forming authentic art imagery. Basic research methods – the method of theoretical analysis of psychological and pedagogical, social, art historical literature on the problems of the study; Comparative analysis of the product of activity of children's drawings, primitive art, folk art, and others.

Findings and their discussion. The phenomenon of children's drawings has common root development factors such no less controversial phenomena as folk art, naive art, amateurism, avant-garde art, etc. Adding to the problems in the primitive world tendencies of art actualizes the problem of investigating the various contexts of the phenomenon of children's drawings as proosnovy all subsequent materialized forms of thinking and reflection of reality.

Conclusion. Child's drawing of an objective phenomenon of human culture and the artistic and creative practice that has its own base, meaning and function; inevitably manifests itself in the development of every generation of mankind; has a number of unique, unique and not possible to follow-conscious reproduction qualities; has personal value as a process and as a result, as a means of self-development and dialogue with the world; is a prototype of artistic expression, style and compositional structure of primitive art, folk art and other distinctive expressions of artistic creativity.

Key words: children's drawing, art, artistic value, primitive art.

Проблема определения ценности детского рисунка как явления в искусстве, как формы проявления одаренности, формы культурной идентификации человека в мировом пространстве – одна из важнейших социально значимых проблем исследования закономерностей развития человека и культуры.

Цель статьи – рассмотреть феномен раннего детского рисунка как первоосновы для формирования художественной выразительности народного искусства, искусства аутсайдеров и примитива.

Материал и методы. Материалом послужили научные исследования, раскрывающие вопросы развития, восприятия и анализа раннего детского творчества, проблемы формирования аутентичной образности искусства. Основные методы исследования – метод

теоретического анализа психолого-педагогической, социальной, искусствоведческой литературы по проблематике исследования; сравнительный анализ продукта деятельности – детского рисунка, произведения искусства примитива, народного искусства и др.

Результаты и их обсуждение. Любое научное знание по мере своего развития моделирует векторы исследования и интерпретации своего объекта. Данное утверждение актуально и для искусствоведения, которое, расслаиваясь и обретая все более уточненную специфику, систематизирует информационно-фактологическое пространство различных проявлений человеческого творчества, упорядочивая восприятие их глубинного феноменологического смысла. Развитие научного знания, будучи опосредовано художественными и социальными практиками, сублимирует новые понятия, актуализируя их развитие в смежных для искусствоведения областях науки, интерпретируя ранее известные явления в иной системе воззрений. Сливаясь с другими направлениями социологического и гуманитарного знания, понятия обретают новую систему интерпретации с широчайшей культурологической проблематикой.

Явление детского рисунка имеет общие корневые факторы развития с такими не менее спорными явлениями как народное искусство, наивное искусство, любительство, искусство авангарда и т.п. Внесение проблематики «примитива» или «откровения чистой души» в общемировые тенденции развития искусства актуализирует задачу исследования различных контекстов явления детского рисунка как праросны всех последующих форм реализации процессов осмысления и отражения действительности в фиксированном во времени и пространстве материале, несущем контекст личностного откровения.

Необходимость исследования явления детского рисунка обусловлена в не меньшей степени социальной потребностью влияния на содержательный компонент вектора развития личности, определяющего раскрытие заложенной в ней одаренности, типов мышления, явных и скрытых способностей к созидательной деятельности. Важность такого влияния актуальна в условиях развития постиндустриального общества, связанных с этим общественно-экономических преобразований, формирования нравственных и ценностно-смысловых ориентиров человека, механизмов социализации, возвращения в этом процессе к национальным духовным ценностям и культуре, развитию духовного потенциала личности как типологической характеристики национальной ментальности (С.Ф. Анисимов, М.С. Яницкий и др.).

Обращение к теме исследования детского рисунка с позиции педагогики искусства актуализировано необходимостью некоторого обобщения и систематизации имеющихся исследований по проблеме анализа и оценки детского рисунка, недостаточной разработанностью системы прочтения внутренних смыслов данной формы человеческой деятельности в раннем периоде ее развития, критериев оценки художественной выразительности наивного творчества и детского рисования. Данная область научных исследований часто парадоксальна в своих заключениях. В силу исключительной феноменальности исследуемого явления, детерминированного различной природы движущими силами и факторами развития здесь далеко еще не сложилось единство точек зрения, множество авторских позиций и утверждений сохраняет дискуссионный характер.

Рисование можно рассматривать как вид художественно-образной творческой деятельности человека, процесс, проявляющий себя впервые ярко и стремительно в раннем возрасте наряду с другими личностными новообразованиями и развивающимися функциями человека, обеспечивающими формирование и развитие биогенетической, интеллектуальной, социальной, мотивационно-потребностной, личностно-смысловой сферы. Детский рисунок, развиваясь объективно в изобразительной деятельности, безусловно, является и следствием, и предпосылкой развития самого субъекта деятельности, комплекса не только специфических для данного вида деятельности конструкторов: моторики рук и общей координации, системного визуального восприятия, абстрактного мышления, речи и т.д.

Интерес к детям как созидателям, декламаторам истинности цели творчества, непосредственности протекания его процессов проявлялся, по-видимому, во все времена, где имело место утверждение ценности человека как равновеликого и подобного богу, а, следовательно, наделенного даром творения и творческого преобразования всего сущего доступного для его понимания и освоения. В эпоху расцвета великих китайских династий, античной Греции, культурах, где ребенок в своих деяниях есть истина и проявление действия высших сил, с особым вниманием рассматривалось детское творчество, способности и проявление одарённости в осуществлении деятельности часто характеризующейся иррациональными путями достижения результата.

Актуализация темы детского творчества в научных исследованиях была свойственна общественной атмосфере конца XIX – начала XX веков. В 1887 году публикуется труд итальянского ученого К. Риччи «Искусство детей», где в системном изложении описаны возрастные особенности и этапы развития детского рисунка, условность языка и методика его прочтения.

В статье А.Макке «Маски», опубликованной в альманахе начала XX в. «Синий всадник», был воспроизведен детский рисунок Лидии Вибер и напечатаны следующие строки: «Не являются ли непосредственно черпающие из тайников своего восприятия, большими творцами, чем копиисты греческих форм? Художники-дикари, не наделена ли мощью грома их форма?» [1; с. 35]. Исследователи отмечают, что в «Синем всаднике», при непосредственном участии В. Кандинского детские рисунки впервые исполняли роль реформаторов искусства, их яркая выразительность противопоставлялась нормам профессионального искусства. Как и А. Макке, В. Кандинский в своих текстах отмечал в детских рисунках «внутреннее звучание предметов», «огромную, неосознанную силу». Непосредственное, но бессознательно всплывающее детское видение расценивается в контексте истории искусства XX столетия как художественная ценность... Магма этого загадочного бессознательного выплескивается иногда в примитиве, придавая произведениям искусства необыкновенно сильную эманацию [1; с. 39].

М. Тевоз в оценке детского рисунка как явления также отмечает общность между детьми и примитивистами в том, что и те и другие исходят не из других произведений искусства, а изобретают средства выразительности для собственного пользования [1; с. 38].

Свойства их восприятия и анализа окружающего мира как первоматерия для создания картины этого мира. Нет опыта, базиса умений систематизирующих деятельность, каждый акт творчества – открытие, есть потребность запечатлеть ситуацию, и есть сила образной выразительности так поражающая зрителя своей сокровенностью. Анализ изобразительных средств детского рисунка, приведенный М. Тевозом, возможно не покажется новым в силу общности природы детского рисования, импульсов побуждающих все человечество к творческой деятельности в возрасте от 1,5 до 5-7 лет: «конфигурация предметов общая и схематичная, на манер идеограмм и иероглифов. Иногда ребенок выделяет некоторые детали, преувеличивая, раздувая (если можно так выразиться) их, словно стремясь скорее обозначить, чем изобразить. Концепция пространства словно подчиняется этому предвзятому намерению обозначения, без какого-либо соблюдения визуальной похожести или, по крайней мере, единства точек зрения. Так дом может показываться одновременно изнутри и снаружи, а бока предмета падать на поверхность, загибаться. А что касается изображения людей (которое в значительной степени преобладает), то оно вроде бы определено не столько объективным наблюдением, сколько ощущением ребенком его собственного тела...» [1; с. 35]. Данный процесс создания образа как и явление одаренности, в трактовке А.А. Никитина, обусловлен не механической причинностью, когда человек рассматривается в «вещной»

парадигме (применительно к деятельности), а целевой причиной, которая существует одновременно и как источник развития, и как его конечный результат [2; с.9].

В исследованиях феномена детского творчества, вне зависимости от территориальной, расовой, социальной принадлежности рисовальщика, детский рисунок характеризуется общностью множества показателей:

- возникает непосредственно и повсеместно на определённом возрастном этапе развития ребенка изначально как предметная деятельность (деятельность по изучению свойств предмета в руке, и, обнаружив, его специфику – способность оставлять след - дальнейшее использование предмета по целевому назначению как средства изображения, т.е. преднамеренная и целенаправленная работа с образом);

- общность возрастных границ и определенная стадийность развития средств выразительности: от «доизобразительного» периода к «изобразительному»; от стадии с примитивной выразительностью к стадии «преднамеренного» реализма» (М. Тевоз), ассоциативного и схематического рисования и далее к свободному оперированию образами (К. Риччи, К. Лампрехт, К. Бюль, Н.П. Сакулина);

- общность выразительных свойств: линия (контур) и пятно – основные выразительные средства; яркость и чистотность колорита; прямое прочтение образа; ситуативность сюжетной линии; утилитарно-изобразительная составляющая сюжетной развертки часто превышает художественно-эстетическую, - важно обозначение действия в игровом или повествовательном сюжете, что, по-видимому, и формирует особую выразительность образов, наполняет смыслом всех участников повествования.

Исследователи первопричин детского рисунка определяют следующие основания его появления, развития и формирования смыслового значения:

- биогенетическое – детский рисунок понимается как изначально заданная биологическая способность к творческому самовыражению (Г. Рид, Г. Шеффер-Зиммерн, В. Штерн и др.);

- психоаналитическое – рисунок как результат утверждения в качестве главенствующих, побуждающих к действию механизмов подсознательных импульсов (Ж. Лакан, Г. Рид, К.Г. Юнг и др.);

- креативистские теории – обосновывают явление творческого импульса как результат и закономерность процесса развития ребенка интеллектуального и психического (Ж. Пиаже, В. Лоуэнфельд и др.);

- гештальтпсихологическая теория – рисунок как познавательный процесс, как результат отражения мира в визуально-образных моделях (Д. Моррис, Р. Арнхейм и др.);

- интеллектуалистическая теория символизма детского рисунка – рисунок как концентрированная информация о интеллектуально-психическом развитии личности, самоопределении, объектах взаимодействия и условий социализации, выражающаяся в описательно-игровых сюжетах (Д.Б. Богоявленская, Л.И. Божович, Н.С. Лейтес).

Общим для всего детского творчества, произведений подлинного аутентичного примитива является его особая сила воздействия на зрителя, с учетом всей разности приемов исполнения, материала, опыта деятельности. Детский рисунок в искусстве является прототипом, первоосновой образной выразительности множества направлений народного непрофессионального искусства. Выразительность детского рисунка, искусство примитива, искусство кича и рекламной вывески -проявления целевого воплощения идеи, смысла. Они как носители архетипических символов, апеллируют не к художественному сознанию, но к подсознательному интуитивному восприятию.

В отличие от творчества примитивистов детское искусство (А.В. Бакушинский) «абсолютно лично непосредственно... детское искусство не образует традиции...» [3; с. 53]. Миру взрослого человека «противостоят таинственная душевная протоплазма,

душевное первообразование и его совсем невыясненная, но крепкая и глубокая связь с первоистоками не только рода, но и жизни в целом» [3; с. 54].

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что данное явление - детский рисунок - объективный феномен человеческой культуры и художественно-творческой практики, имеющий собственное основание, значение и функции; неизбежно проявляется в развитии каждого поколения человечества; обладает рядом уникальных, неповторимых и не возможных к последующему осознанному воспроизводству качеств; обладает личностной ценностью как процесс и как результат, как средство саморазвития и диалога с миром; является прототипом художественной выразительности, стилевой и композиционной структуры искусства примитива, народного искусства и других самобытных проявлений художественного творчества.

Литература

1. Богемская, К.Г. Понять примитив. Самодеятельное, наивное и аутсайдерское искусство в XX веке / К.Г. Богемская. - Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. — 185 с.
2. Никитин, А.А. Развитие детской художественной одаренности в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... доктора искусствоведения: 13.00.01 / А.А. Никитин; Моск. гор. пед. ун-т. — М., 2012. - 60 с.
3. Бакушинский, А.В. Исследования и статьи / А. В. Бакушинский. - М.: Советский художник, 1981. - 352 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Швед М.В.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Процесс формирования межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения является одним из средств обеспечения социализации и интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество, что и является одной из задач инклюзивного образования.

Цель статьи: изучить возможности преодоления социальной эксклюзии детей с особенностями психофизического развития в условиях их инклюзивного образования в процессе специально организованной трудовой деятельности.

Материал и методы. Выборка составила 525 младших школьников, из них 60 детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в классах интегрированного обучения средних школ г. Витебска и Витебской области.

Целью проведенной экспериментальной работы было определение возможности использования специально организованной трудовой деятельности учащихся классов интегрированного обучения как средства педагогической коррекции межличностных отношений учащихся данных классов.

Результаты и их обсуждение. Изучены особенности межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения, осуществлена апробация.

Заключение. Выявлено, что специально-организованная трудовая деятельность учащихся классов интегрированного обучения является средством педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения.

Ключевые слова: социальная эксклюзия, инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития.

OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION UNDER INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Shved M.V.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

The process of formation of interpersonal relations students in grades integrated education is one of the means to ensure the socialization and integration of children with special needs in society, which is one of the goals of inclusive education.

Article aims to explore the possibility of overcoming the social exclusion of children with special needs in terms of inclusive education in the specially organized labor activity.

Material and methods. The sample consisted of 525 elementary school children, including 60 children with special needs enrolled in classes integrated education secondary schools in Vitebsk and Vitebsk region.

The objective of this pilot study was to evaluate the possibility of using a specially organized classes students work integrated learning as a means of pedagogical correction of interpersonal relations students of these classes.

Findings and their discussion. The features of interpersonal relations students in grades integrated education, implemented and tested.

Conclusion. Revealed that a specially-organized labor activity students in grades integrated education is a means of pedagogical correction of interpersonal relationships in the classroom integrated education.

Key words. Social exclusion, inclusive education, children with special needs, work.

Под термином «социальная эксклюзия» понимаются концепции, процессы, ситуации и состояния социальной эксклюзии. Бородин Ф.М. определяет «процесс социальной эксклюзии» как каузальную последовательность обстоятельств, переводящих индивида или группу индивидов из нормального состояния в состояние социальной эксклюзии (относительной депривации) [1].

Саламанская декларация отмечает, что школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности [2]. В.Р. Шмидт называет следующие положительные следствия инклюзивного образования, которое способствует решению проблем социальной эксклюзии:

1. Для детей с особенностями психофизического развития: создает основу для формирования дружеских отношений с людьми, содействует самоуважению, помогает принять свою индивидуальность, моделирует позитивные отношения между сверстниками, предоставляет возможность получать образование вместе со сверстниками;

2. Для «обычных» детей: развивает уважение к другим людям, формирует чувство ответственности, уважения к правам других, развивает социальную ответственность, развивает эмпатию;

3. Для педагогов: помогает принять идею многообразия людей как блага для образования, повышает способность педагога составлять креативные задания, формирует навыки взаимодействия с другими специалистами, содействует выработке навыков ответственного отношения ко всем сторонам преподавания.

4. Для общества: обеспечение прав всех индивидов, поддержка ценности равенства, обучение приемам социализации и сотрудничества, усиление социального мира и др. [3].

Одним из путей преодоления социальной эксклюзии детей с особенностями психофизического развития является формирование положительных межличностных отношений в условиях интегрированного обучения (совместного обучения детей с осо-

бенностями психофизического развития и нормально развивающихся школьников). Процесс формирования межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения является одним из средств обеспечения социализации и интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество, что и является основной задачей интегрированного обучения (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская). Межличностные отношения в классах интегрированного обучения требуют специальной педагогической организации и коррекции, средства которой те же, что и при аналогичной педагогической работе в обычном классе. Однако исследования отечественных и зарубежных ученых-педагогов обозначили ряд проблем, возникающих в процессе межличностного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и их сверстников в условиях интегрированного обучения.

Цель статьи: изучить возможности преодоления социальной эксклюзии детей с особенностями психофизического развития в условиях их инклюзивного образования в процессе специально организованной трудовой деятельности.

Материал и методы. Для выявления особенностей межличностных отношений в классах интегрированного обучения нами было проведено исследование, в котором приняли участие ученики подготовительных – четвертых классов интегрированного обучения – 825 детей, в т.ч. 84 ребенка с особенностями психофизического развития (с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития).

В формирующем эксперименте приняли участие 525 младших школьников, из них 60 детей с особенностями психофизического развития. Целью проведенной экспериментальной работы было определение возможности использования специально организованной трудовой деятельности учащихся классов интегрированного обучения как средства педагогической коррекции межличностных отношений учащихся этих классов. Нами предусматривалась такая организация трудовой деятельности, при которой обеспечивался комплекс условий, необходимых для приобретения учащимися классов интегрированного обучения опыта положительного межличностного взаимодействия.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показали, что структура межличностных отношений в классах интегрированного обучения соответствует данной структуре в обычных классах и имеет следующие социально-психологические показатели: 94% классов имеют сверхвысокий, высокий и средний коэффициент взаимности и удовлетворенности отношениями, что указывает на большое количество устойчивых дружеских отношений в классе, 71% классов имеет средний и низкие показатели индекса изолированности, что свидетельствует о благополучии сложившихся взаимоотношений. Однако дети с особенностями психофизического развития оказываются в существенно более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с особенностями психофизического развития имеют низкую статусную категорию в системе межличностных отношений класса (91,5%), что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников. Нахождение небольшого числа детей с особенностями психофизического развития в группе «звезд» (3%) в большинстве случаев связано с обучением в данных классах нескольких детей данной категории, взаимные выборы которых обеспечили высокий статус некоторым из них, что в свою очередь свидетельствует о наличии отдельной группировки данных детей в системе внутригруппового общения. Дети с особенностями психофизического развития имеют низкие показатели коэффициента удовлетворенности отношениями (61%), что говорит об отсутствии у них сложившихся стойких дружеских отношений с одноклассниками. В ситуации выбора детей с особенностями психофизического развития одноклассниками ведущими мотивами выборов являлись общая положительная оценка, дружеские отно-

шения и наличие определенных положительных качеств, а интерес к совместной с ними деятельности выступает как мотив в редких случаях, т.е. дети с особенностями психофизического развития не рассматриваются как потенциальные партнеры для совместной деятельности. Основными же причинами негативного отношения к детям с особенностями психофизического развития названы неадекватное поведение данных детей в ситуациях внутригруппового общения, в учебной деятельности, отсутствие качеств, необходимых для успеха в совместной деятельности, низкая успеваемость, особенности внешнего вида и психофизического развития. По результатам проведенного исследования отношение к детям с особенностями психофизического развития со стороны одноклассников лишь в единичных случаях было положительным или нейтрально-положительным, преимущественно оно характеризовалось как нейтрально-отрицательное и отрицательное. Таким образом, дети с особенностями психофизического развития не могут самостоятельно адаптироваться в системе межличностных отношений класса интегрированного обучения: имеют низкий социальный статус, не рассматриваются одноклассниками как партнеры для совместной деятельности, неудовлетворенны сложившимися отношениями, часты ситуации открытого негативного к ним отношения со стороны одноклассников. В большинстве случаев сложившиеся отношения можно оценить как нейтрально-отрицательные и отрицательные. Данная ситуация свидетельствует о необходимости организации работы по педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о существенных положительных изменениях межличностных отношений в экспериментальной группе, причем данные изменения отмечались не только в трудовой деятельности, но и в других видах деятельности. Так, в трудовой деятельности 83 % детей с особенностями психофизического развития стали иметь благоприятный социометрический статус, в контрольной группе существенных изменений не произошло (94 % детей с особенностями психофизического развития относятся к неблагоприятной статусной категории). В досуговой деятельности 46 % детей с особенностями психофизического развития стали относиться к группе с благоприятным социометрическим статусом, соответственно 30 % - в учебной деятельности, 53 % - в игровой деятельности. Следует подчеркнуть, что опыт положительных межличностных отношений в процессе совместной трудовой деятельности влияет и на систему межличностных отношений класса в целом.

Заключение. Таким образом, результаты формирующего эксперимента свидетельствуют, что специально-организованная трудовая деятельность учащихся классов интегрированного обучения, учитывающая психолого-педагогические особенности межличностных отношений учащихся класса и положения в данной системе детей с особенностями психофизического развития, имеющая определенную систему зависимостей и коммуникативно-организационную основу, является средством педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения. Реализация данного подхода к формированию межличностных отношений в классах интегрированного обучения будет способствовать преодолению социальной эксклюзии детей с особенностями психофизического развития.

Литература

1. Бородкин, Ф.М. Преодоление социальной эксклюзии: новые подходы / Ф.М.Бородкин // Социологический журнал. – 2000. - № 3/4. – С. 5 – 17.
2. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество [Электрон.ресурс]// Режим доступа: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf>. - Дата доступа: 16.01.2014.
3. Шмидт, В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании. Учебно-методическое пособие / В.Р.Шмидт. – М. – 2006. – 182 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАГИСТРАТУРЕ

Шерайзина Р.М., Тращенко С.А.

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Российская Федерация*

Развитие любой организации, ее конкурентоспособность во многом зависит от личностных качеств менеджера, его творческих способностей, умений быстро реагировать на изменения, происходящие в обществе и экономике.

Цель статьи: представить результаты теоретико-экспериментального исследования сущностных связей между развитием творческой индивидуальности магистрантов – будущих образовательных менеджеров и их управленческой деятельностью.

Материал и методы. Материалом исследования послужили результаты многолетнего участия авторов в федеральных и международных проектах. Основной метод исследования – компаративистский, позволяющий исследовать российский и международный опыт в сравнительном контексте.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены различные концепции индивидуализации и дано теоретико-экспериментальное обоснование условий и этапов развития творческой индивидуальности магистрантов – будущих образовательных менеджеров.

Заключение. Включение магистрантов с первого курса в непрерывную проектно-исследовательскую деятельность способствует развитию их творческой индивидуальности.

Ключевые слова: творческая индивидуальность, проектно-исследовательская деятельность, магистр-образовательный менеджер.

DEVELOPMENT OF CREATIVE IDENTITY OF FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS IN THE COURSE OF RESEARCH AND DESIGN ACTIVITY IN THE MAGISTRACY

Sherayzina R.M., Trashchenkova S.A.

Novgorod State University Yaroslav the Wise's name, Veliky Novgorod, Russian Federation

Development of any organization, its competitiveness in many respects depends on personal qualities of the manager, his creative abilities, abilities quickly to react to changes occurring in society and economy.

Article purpose: to present results of a teoretiko-pilot study of intrinsic communications between development of creative identity of undergraduates - future educational managers and their administrative activity.

Materials and methods served as the Material of research results of long-term participation of authors in federal and international projects. The main method of research – the komparativistkiya, allowing to investigate the Russian and international experience in a comparative context.

Results and their discussion are presented in article various concepts of individualization and teoretiko-experimental justification of conditions and stages of development of creative identity of undergraduates – future educational managers is given.

Conclusion. Inclusion of undergraduates from the first course in continuous design and research activity promotes development of their creative identity.

Key words: creative identity, design and research activity, the master – the educational manager.

Актуальность проблемы обозначенной в данной статье обусловлена тем, что современная социокультурная ситуация, характеризующаяся качественными изменениями ценностных ориентаций, обращениями к человеческой индивидуальности и персо-

нификацией стилей жизни, а также новая управленческая парадигма, ориентированная на современный теоретический пересмотр таких известных понятий, как контроль, интуиция и креативность в контексте стратегического менеджмента. В этих условиях объективно возрастает потребность в творческом и самотворческом менеджере, способном проявить свою индивидуальность и создать условия для развития личности каждого сотрудника в различных сферах общественно-производственной практики.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили результаты многолетнего участия авторов в федеральных и международных проектах («Системные инновации в многоуровневой подготовке магистров педагогики в области образовательного менеджмента», «Сетевое взаимодействие университетов-партнеров в реализации многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента» и др.). Основным методом исследования — компаративистский, позволяющий исследовать российский и международный опыт в сравнительном контексте.

В статье представлены различные концепции индивидуализации и дано теоретико-экспериментальное обоснование условий и этапов развития творческой индивидуальности магистрантов – будущих образовательных менеджеров.

Результаты и их обсуждение Результаты исследования показали, что процесс развития творчества происходит глубоко индивидуально и требует соответствующих программ. Дано научное обоснование необходимости пересмотра принципов развития системы непрерывного образования: формирование творческой личности, своеобразие индивидуальности (А.Г. Асмолов, Г.С. Батищев, Г.А. Берулова, С.А. Гильманов, Д.Б. Богоявленская и др.) [1;2;3;4;5]; совершенствование сущностных основ непрерывности человека в процессе исследовательской и проектной деятельности (М.В. Александрова, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, Т.А. Каплунович, Р.М. Шерайзина и др.) [6;8;7]. По итогам анализа теоретического и практического опыта организации исследовательской и проектной деятельности магистрантов в контексте развития их творчества выделен ряд противоречий, объективно существующих в системе профессиональной подготовки образовательных менеджеров. Среди них наиболее существенными являются следующие:

- осознание обществом необходимости активизации творческих сил личности и отсутствие надлежащих социально-педагогических условий для их формирования и развития;
- высокая потребность организаций в менеджере, способном к творческому поиску, разработке, реализации индивидуальных практик и традиционная система управления, не обеспечивающая развивающего сопровождения сотрудников;
- возрастание потребности менеджера в самореализации и недостаточная разработанность механизмов развития будущих магистрантов в образовательном процессе вуза;
- широкие образовательные возможности исследовательской и проектной деятельности в развитии индивидуальности будущих образовательных менеджеров и отсутствие образца ее организации в магистратуре.

Потребность в решении указанных противоречий определила необходимость разработки содержания и технологий развития творческой индивидуальности будущих образовательных менеджеров в процессе исследовательской и проектной деятельности в магистратуре.

Реализация данной идеи нашла отражение в инновационной программе подготовки магистров «Образовательный менеджмент» по направлению «Педагогическое образование», которая была апробирована в НовГУ имени Ярослава Мудрого в течение 6 лет и в рамках международных проектов в университетах Германии, Белоруссии, Украины. Экспертиза процесса и результатов обучения профессорами из Германии (Хубер, Ивильдт) позволили сделать выводы об эффективности и перспективности такого обучения.

Цель данной программы – подготовка образовательных менеджеров, специалистов-инноваторов в области управления, способных средствами образования развивать конкурентоспособную организацию в условиях неопределенности и постоянных социально-экономических изменений.

При этом на основе практического применения компаративистского метода при анализе и обобщении российского и международного опыта магистерской подготовки образовательных менеджеров был выделен главный приоритет – развитие их творческой индивидуальности посредством включения в исследовательско-проектную деятельность, как в процессе обучения, так и в процессе участия их вместе с преподавателями в различных конкурсах, федеральных и международных проектах.

Продуктивность профессиональной подготовки таких специалистов в магистратуре во многом зависит от условий для креатизации и индивидуализации их обучения.

В исследованиях Я.А. Пономарева, К. Роджерса, П. Торренса и др. выделяются четыре основных аспекта креативности: креативный продукт, креативный процесс, креативная личность и креативная среда [9;10;12].

В качестве креативного продукта выступают новые решения проблем в теории и практике.

Особенностью креатизации образовательного процесса явилась его оригинальность, адекватность задаче и самостоятельность. Опираясь на точку зрения К.Роджерса, мы в процессе обучения магистрантов особое внимание уделили: рефлексивности, позволяющей формировать у них самосознание, самооценку, планировать и анализировать события; целенаправленность, связанную с организацией переживаемого опыта и дающую возможность изменять среду; владение предлагаемыми культурой способами трансформации и реорганизации [10;11].

Таким образом, креативность в данном процессе рассматривается нами как способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах или продуктах, с опорой на творческие возможности магистрантов, которые проявляются в мышлении, общении, отдельных видах деятельности. В след за П. Торренсом, креативность мы определяем как процесс проявления чувствительности к проблемам, выявлении этих проблем, выдвижения гипотез о путях их решения, проверок и изменений гипотез, формулирования результатов решения [12;7].

В последнее время возрос интерес к проблеме развития креативных способностей у управленцев [13]. Это связано, прежде всего, с тем, что принятие управленческих решений во многих случаях требует дивергентного мышления, особенно в так называемых кризисных ситуациях, создания креативной среды, рассматриваемой как мотивационная развивающая рефлексивная среда, способствующая актуализации творческого потенциала и обладающая высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариативностью (богатством возможностей).

Итак, креатизация обучения выступает одним из условий повышения качества подготовки современных образовательных менеджеров, так как связана с формированием образовательной инноватики, с проектированием новых образовательных технологий, делающих акцент на формировании творческого потенциала личности и общества во всех сферах возможной деятельности.

Второе важное условие – индивидуализации обучения.

Проблему индивидуализации мы рассматриваем исходя из двух позиций. Первая предлагает учитывать, что индивидуализация обучения представляет собой комплекс методов, применяемых профессорско-преподавательским составом с целью выработки творческого мышления, а также инициативы, самостоятельности, настойчивости – качеств, необходимых для профессиональной деятельности. То есть основные проблемы формулируются с точки зрения методики. Вторая позиция сводится к тому, что инди-

видуализация обучения – это такая организация учебного процесса, при которой выбор методов, форм, приемов и средств обучения осуществляется с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. При данном подходе основной упор делается на поиск новых психодиагностических методик и совершенствование организации учебно-воспитательного процесса.

Исходя из данных представлений мы индивидуализацию образовательной деятельности магистрантов в вузе рассматриваем как целенаправленное и организованное взаимодействие преподавателей и обучающихся, направленное на выявление и наиболее полное использование индивидуальных особенностей магистрантов в ходе образовательного процесса в вузе в целях их профессионального и личностного развития.

Цель индивидуализации обучения в магистратуре – это одновременно сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности обучаемого, воспитание неповторимой личности.

Реализация идей индивидуализации и креатизации образовательной деятельности магистрантов позволила решить такие задачи, как: развить их творческие способности и самостоятельность мышления; сформировать профессионально значимые личностные качества, в целом – обеспечить профессиональное и личностное развитие.

Характеристика процесса индивидуализации и креатизации обучения магистрантов – образовательных менеджеров, определение творческой деятельности как деятельности, в процессе которой магистрант достигает результатов, представляющих новизну и оригинальность, позволяет нам творческую индивидуальность магистранта – будущего образовательного менеджера рассмотреть как уникальную саморазвивающуюся систему, обеспечивающую осознанное формирование самим магистрантом целостного индивидуального контекста становления источника знания, творческого опыта, одухотворенных индивидуальностью и своей неповторимостью, как процесс и результат его индивидуализации и креатизации в процессе профессиональной подготовки, включающий три этапа: самоопределение, самоорганизация и самореализация.

В ходе экспериментального исследования (в течение шести лет) были выявлены факторы и этапы развития творческой индивидуальности магистрантов. К факторам отнесены: уровневая система, построенная на принципах непрерывности, дополнения, «дорастивания»; возможности проектирования собственного индивидуального маршрута получения профессионального образования, дальнейшего непрерывного личностного и профессионального совершенствования, карьерного роста; самореализация в процессе проектной деятельности; обеспечение индивидуального успеха и корпоративного успеха магистратуры в целом.

Процесс развития творческой индивидуальности будущих образовательных менеджеров в магистратуре включает три этапа:

1 этап – Что имею? Что умею? Чего хочу? К чему буду стремиться? (Вступительный экзамен, анализ практических ситуаций, презентация проектов).

2 этап – Я – в зеркале творческого процесса обучения в магистратуре (составление и реализация индивидуального плана).

3 этап – Самореализация: участие в проектно-исследовательской деятельности, портфолио достижений, проектирование карьеры (мой путь к успешной управленческой карьере).

В ходе обучения в магистратуре будущие образовательные менеджеры овладевают технологиями управления личной эффективностью, включающими экономию ресурсов, информационный фильтр, восстановление ресурсов, эмоциональную безопасность. На данный процесс направлена организация научно-исследовательской работы, научно-педагогической и научно-исследовательской практики. Подробно об этом изложено в учебном пособии «Практика в магистратуре» [14].

Закключение. Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы: включение каждого магистранта с первого дня обучения в исследовательско-проектную деятельность и специальная организация индивидуального и креативного обучения способствует становлению творческой индивидуальности и обеспечивает учет на индивидуальных особенностей и уровня развития основных сфер его индивидуальности, обеспечивает учет собственного опыта в исследовательской и проектной деятельности на основе осознания механизмов развития собственной образовательной деятельности.

Литература

1. Гильманов С.А. Педагогические основы актуализации творческой индивидуальности педагога. Диссертация доктора пед.наук.-Казань,1996.-250с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека.-М.:Смысл:Academia, 2007.-526с.
3. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества.-СПб.,1997.-463с.
4. Берулова Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика.-М.:Педагогическое общество России.2001.-236с.
5. Богоявленская Д.Б. Развитие творческих способностей и одаренности(в контексте индивидуализации образования) // Гуманизация образования.-М.,Согл.,1998.-№1.-с.24-31
6. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена:монография.-СПб.:СПбАППО,2008.-155с.
7. Шерайзина Р.М., Каплунович Т.А., Александрова М.В. Развивающее сопровождение карьерного роста педагогов:монография, НовГУ им.Ярослава Мудрого,Великий Новгород,2011.-204с.
8. Горшкова В.В. Непрерывность образования как образ жизни и бытия человека//Непрерывное образование,2012,вып.2, с.9-12
9. Пономарев Я.Л. Исследование творческого потенциала человека// Психологический журнал.-М.:Наука,1991.-Т.1.-с.4
10. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии,1990,№1.-с.164-167
11. Образовательный менеджмент: управление образованием или управление посредством образования? : монография/М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина и др.-Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого,2009.-415с.
12. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners//Handbook of research on teaching/Wittrock M.C.(ed).-NY,1986
13. Психолого-педагогические технологии развития профессионального мастерства кадров управления.-М.:РАГС,1997.-238с.
14. Александрова М.А., Шерайзина Р.М. Практика в магистратуре: научно-педагогическая и научно-исследовательская: учебно-методическое пособие, НовГУ им. Ярослава Мудрого.-Великий Новгород,2013.-68с.

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Бобров Н.М., Боброва Е.С.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

В Республике Беларусь вопросам специального образования уделяется особое внимание как со стороны государства так и общества, проводится планомерная работа в области правового регулирования вопросов образования лиц с особенностями психофизического развития.

Целью данной статьи является анализ нормативно-правовой базы регламентирующей получение высшего образования лицами с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, проблем связанных с организацией образовательного процесса и пути их решения.

Материал и методы. В статье представлены основные нормативно-правовые документы обеспечивающие право лиц с проблемами в развитии на получение ими высшего образова-

ния: Конституция Республики Беларусь, Кодекс Республики Беларусь об образовании, Закон Республики Беларусь «О правах инвалидов Республики Беларусь», Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы и др.

Основными методами исследования явились: системный анализ научной литературы, нормативно-правовых актов, локальных документов ВУЗов Республики Беларусь регламентирующих права граждан на получение высшего образования.

Результаты и их обсуждение. Изучены нормативно-правовые документы, регламентирующие получение высшего образования лицами с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, проблем связанные с организацией образовательного процесса и пути их решения.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что нормативно-правовая база, регламентирующая систему специального образования постоянно совершенствуется, что способствует интеграционным процесса и является залогом успешной социализации и адаптации человека с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: нормативно-правовая база, система специального образования, лица с особенностями психофизического развития.

LEGAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Bobrov N., Bobrova E.S.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

In Belarus, the Special Education pays special attention to both the state and society, carried out systematic work in the field of legal regulation of education of persons with special needs. The purpose of this article is to analyze the legal framework regulating the higher education of persons with special needs in the Republic of Belarus, the problems related to the organization of the educational process and their solutions.

Material and methods. The article presents the basic legal documents to ensure the right of persons with special needs to receive their higher education: The Constitution, the Code of the Republic of Belarus on Education, Law of the Republic of Belarus "On the Rights of Persons with Disabilities of the Republic of Belarus", the State Programme for the Development of Special Education in the Republic of Belarus for 2012-2016, and others. The main methods of the study were: a systematic analysis of the scientific literature, legal acts, documents of universities of Belarus regulating the rights of citizens to receive higher education.

Results and their discussion. Studied legal documents regulating the higher education of persons with special needs in the Republic of Belarus, the problems related to the organization of the educational process and their solutions.

Conclusion. The study shows that the legal and regulatory framework governing special education is constantly being improved, which contributes to the integration process and is the key to successful socialization and adaptation of humans with special educational needs.

Key words: legal framework, the special education system, people with special needs.

Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения лиц с особыми потребностями. Развитие инклюзивного подхода рассматривается ЮНЕСКО, ОБСЕ и другими международными организациями в качестве приоритетного направления развития национальных систем образования, так как реализация права граждан на получение качественного образования и социальную интеграцию является важным фактором устойчивого развития общества. В Республике Беларусь вопросам специального образования уделяется особое внимание как со стороны государства так и общества, проводится планомерная работа в области правового регулирования вопросов образования лиц с особенностями психофизического развития.

Целью данной статьи является анализ нормативно-правовой базы регламентирующей получение высшего образования лицами с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, проблем связанных с организацией образовательного процесса и пути их решения.

Материал и методы. В статье представлены основные нормативно-правовые документы обеспечивающие право лиц с проблемами в развитии на получение ими высшего образования: Конституция Республики Беларусь, Кодекс Республики Беларусь об образовании, Закон Республики Беларусь «О правах инвалидов Республики Беларусь», Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы и др.

Основными методами исследования явились: системный анализ научной литературы, нормативно-правовых актов, локальных документов ВУЗов Республики Беларусь регламентирующих права граждан на получение высшего образования.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с Конституцией Республики Беларусь, право на образование является самостоятельным правом и не должно быть увязано с каким-либо другим, к примеру правом на труд [1]. Традиционно понятие инклюзивного образования ограничивалось определениями, касающимися в основном реализации права на образование и социальную интеграцию учащихся с особенностями психофизического развития. Однако концепция эволюционировала в сторону идеи о том, что все без исключения граждане должны иметь равные права, условия и возможности в сфере образования, независимо от их культурного, экономического и социального статуса, а также разницы в их способностях и возможностях. Государственная политика Республики Беларусь направлена на поддержку данной категории людей, что подтверждено нормативно-правовыми документами в области специального образования.

Среди ряда факторов, влияющих на развитие системы специального образования в нашей стране, выделяются два основных, которые определяют на сегодняшний день наши приоритеты.

Первое. Работа в новой нормативной правовой базе (Кодекс Республики Беларусь об образовании и документы, которые разработаны в целях реализации его основных положений).

Второе. Принятие Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы.

С уверенностью можно сказать, что в стране сформирована и устоялась **система специального образования**. Основные ее черты и характеристики были отражены в Законе Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», который действовал с 2004 года. Однако система образования динамично развивается, время вносит свои коррективы, которые не могут не учитываться и нормативной правовой базой. С 1 сентября 2011 года в стране действует Кодекс Республики Беларусь об образовании, прекратил свое действие Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)». Сегодня система специального образования работает в новых условиях, которые заданы нормами Кодекса.

В Кодексе специальное образование выделено как отдельный **вид** образования наряду с **основным** и **дополнительным** образованием. При этом определено, что специальное образование осуществляется на двух уровнях получения основного образования – дошкольном и общем среднем. В связи с введением в действие Кодекса Республики Беларусь об образовании разработано новое нормативное правовое обеспечение специального образования. Разработаны около **20 постановлений Министерства образования** Республики Беларусь, которыми утверждены **новые** нормативные правовые акты.

Как было указано выше, основы правового регулирования в сфере образования лежат в Кодексе Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З (далее Кодекс), согласно которому государство берет на себя обязательства по обеспечению доступности образования, в том числе *лицам с особенностями психофизического развития* [2] в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования, а также по созданию специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи.

Для получения высшего образования лицам с особенностями психофизического развития необходимо заключение государственного Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации или справки [3] об освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования.

Что касается дистанционного обучения, то в действующем законодательстве дистанционная [1] форма получения образования рассматривается как один из видов заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий. Отсутствует законодательное регулирование вопросов дистанционного обучения для людей с инвалидностью.

Абитуриенты с нарушениями слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, которым в соответствии с заключением Государственного Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации было рекомендовано обучение в учреждениях, обеспечивающих получение специального образования, при отсутствии медицинских противопоказаний для обучения по избранной специальности сдают вступительные испытания в вузе. Для них создаются специальные условия. К примеру, для лиц с нарушением слуха при необходимости предоставляется сурдопереводчик.

Законодательством установлено, что плата за прием и оформление документов для участия абитуриентов в централизованном тестировании [4] не взимается с абитуриентов из числа детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, лиц, страдающих онкологическими заболеваниями или больных туберкулезом.

При равном общем количестве баллов инвалиды 1-й и 2-й группы, дети-инвалиды имеют преимущественное право на зачисление.

Зачисление абитуриентов на обучение за счет средств бюджета и на условиях оплаты на места по всем формам получения образования проводится по конкурсу на основе общей суммы баллов, подсчитанной по результатам сдачи вступительных испытаний и среднего балла документа об образовании, который определяется по десятибалльной шкале (с точностью до десятых долей единицы).

Лица, решившие получить второе высшее образование - от оплаты за получение второго высшего образования [5] в государственных вузах освобождаются, если им противопоказана работа по полученной ранее специальности в связи с ухудшением состояния здоровья, при наличии заключения Медико-реабилитационной экспертной комиссии.

В случае обучения на платной основе предусмотрены скидки, предоставляемые студентам и учащимся, которые являются инвалидами 1, 2 и 3-й группы или детьми-инвалидами в возрасте до 18 лет.

При рассмотрении вопроса о предоставлении скидок учитываются: учебная деятельность, научно-исследовательская деятельность студентов, общественная работа.

Поступившие в ВУЗы граждане в соответствии с законодательством Республики Беларусь об образовании имеют право на кредит на льготных условиях для оплаты первого высшего образования [6]. Вопрос о выдаче кредита рассматривается банком инди-

видуально, после предоставления заявителем полного пакета документов на выдачу кредита и изучения его кредитоспособности. Следует отметить, что ограничений по выдаче кредитов на оплату обучения для граждан, получающих пенсию по инвалидности, действующим законодательством не установлено [7].

Относительно наполняемости учебной группы, в которой образовательный процесс организован только для лиц с особенностями психофизического развития, указано, что такие группы должны составлять от 6 до 12 студентов, курсантов, слушателей.

Как правило, сокращение учебных часов для лиц с инвалидностью не предусмотрено, решение об установлении часовых нормативов устанавливается учреждениями высшего образования на основании типовых учебных планов, утвержденных Министерством образования Республики Беларусь.

Некоторыми учреждениями высшего образования разрабатываются Положения об индивидуальном учебном плане обучения студентов, где предусмотрено предоставление таких планов студентам, в том числе по состоянию здоровья, однако не всеми. Таким образом, разработка индивидуальных планов обучения для студента, являющегося инвалидом, это скорее право конкретного ВУЗа, а не его обязанность.

Человек с инвалидностью вправе рассчитывать при обучении на социальную стипендию [1] и бесплатное предоставление места для проживания в общежитии

Выпускникам гарантируется предоставление первого рабочего места в соответствии с законодательством о труде, в том числе компенсации в связи с переездом на работу в другую местность [1].

Заключение. Представленная нормативно-правовая база показывает, что в Республике Беларусь со стороны государства делается все для реализации права на образование людей с особенностями в развитии. Именно образования, является залогом успешной социализации и адаптации человека в его последующей жизни, одним из важнейших факторов трудоустройства и участия во всех сферах жизни общества, а также реализации всех своих основных прав и свобод.

Литература

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Минск : Амалфея, 2005. – 48 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. Центр правовой инф. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 13.06.2011 № 33.
4. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 16 апреля 2008 г. № 565 «О взимании платы за прием и оформление документов для участия абитуриентов в централизованном тестировании и внесении дополнений и изменений в некоторые постановления Совета Министров Республики Беларусь».
5. П. 30 Указа Президента Республики Беларусь от 7 февраля 2006 г. № 80 «О правилах приема в высшие и средние специальные учебные заведения».
6. Постановление Министерства финансов Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь от 26 августа 2011 г. № 86/243 «Об утверждении Инструкции о порядке предоставления кредита на льготных условиях для оплаты первого высшего образования и признании утратившими силу некоторых Постановлений Министерства финансов Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь».
7. Указ Президента Республики Беларусь от 17 декабря 2002 г. № 616 «О предоставлении гражданам Республики Беларусь кредита на льготных условиях для оплаты первого высшего образования, получаемого в государственных учреждениях высшего образования, учреждениях высшего образования потребительской кооперации и учреждениях высшего образования Федерации профсоюзов Беларуси на платной основе».

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ СПЦ ВОСПИТАННИКА ПРИЮТА, ЧЬИ РОДИТЕЛИ ОТБЫВАЮТ НАКАЗАНИЕ

Ваккер Н.Н.

*Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Республика Беларусь*

Одной из причин лишения детей семейной заботы является нахождение родителя (родителей) в местах тюремного заключения. В этой связи, становится актуальной разработка новых педагогических подходов к проблеме возврата изъятых детей в кровную семью на основе теоретического осмысления и оценки опыта работы по восстановлению семьи, где родители были разлучены с ребенком по причине отбывания наказания в местах лишения свободы.

Цель статьи: осмысление прогноза социальных последствий отбывания осужденными родителями тюремного наказания для их семьи и ребенка.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы; анализ основных понятий; обобщение, конкретизация.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены рекомендации по деятельности специалистов социально-педагогического центра по возврату ребенка, чьи родители были осуждены, в кровную семью.

Заключение. Необходима разработка новых педагогических подходов к проблеме возврата изъятых детей в кровную семью на основе теоретического осмысления и оценки опыта работы по восстановлению семьи, где родители были разлучены с ребенком по причине заключения в места лишения свободы.

Ключевые слова: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; родители, отбывающие тюремное наказание.

SPECIALTIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FROM SPECIALISTS OF SOCIAL TEACHING CENTER FOR PUPIL OF ORPHANAGE WHOSE PARENTS ARE SERVING SENTENCES.

Vakker N.N.

*The State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, the Republic of Belarus*

One of the reasons of children's deprivation of family care is presence of parents in prison settings. In connection with that, the development of new pedagogical approaches to the problem of returning of the seized children in blood family on basis of understanding and evaluation of experience to restore the family where the parents have been separated from the child by reason of serving the sentence in prison become actual. *The purpose of the article:* understanding the forecast of the social consequences of convicted parents serving prison sentences for their families and children.

Material and methods. Theoretical methods: analysis of; analysis of the basic concepts; generalization, concretization.

Results and their discussion. This article provides recommendations for activities of specialists in social and pedagogical center to return the child, whose parents were convicted in blood family.

Conclusion. Development of the new pedagogical approaches to the problem of the return of seized children in blood family on the basis of theoretical understanding and evaluation of experience to restore the family where the parents have been separated from the child by reason of confinement in prison is necessary.

Key words: orphans and children left without parental care; parents who are serving a prison sentence.

Одна из главных задач любого общества и государства - осуществление права ребенка на воспитание в семье. Эта норма зафиксирована как в международных документах (Конвенция ООН «О правах ребенка»), так и в «Законе о правах ребенка» Республики Беларусь. В кодексе о браке и семье в нашей стране в качестве приоритетных и самостоятельных выделяются следующие права ребенка: право жить и воспитываться в семье, право на общение с родителями и другими родственниками, право на свою защиту, право на имя, отчество и фамилию [1].

Цель статьи: осмысление прогноза социальных последствий отбывания осужденными родителями тюремного наказания для их семьи и ребенка.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы; анализ основных понятий; обобщение, конкретизация.

Результаты и их обсуждение. Многочисленные исследования показывают, что содержание ребенка в институциональном учреждении в большинстве случаев приводит к различного вида нарушениям в его развитии (Т.А. Баилова, Е.О. Прихожан, Н.Н. Толстых). Их анализ убеждает в том, что в подобных учреждениях не всегда предоставляются условия для компенсации последствий депривации, что, в свою очередь, чревато серьезными последствиями для формирования личности и затрудняет дальнейшую социализацию ребенка. Исследования А. Н. Леонтьева, Дж. Боулби, М. Айнсворт, З. Матейчика подтверждают мысль о том, что, чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, тем более выражена деформация его психического развития. Согласно классификации факторов социализации А.В. Мудрика [2, с.5-17], семья играет решающую роль на любом возрастном этапе физического и эмоционального развития ребенка, особенно на ранних его этапах, и не может быть компенсирована никакими другими институтами социализации.

Одной из причин лишения детей семейной заботы является нахождение родителя (родителей) в местах тюремного заключения. Значительное число осужденных женщин имеют детей, причем многие двоих или более. Наказание в виде лишения свободы косвенно воздействует на ближайшее окружение осужденных, а особенно на детей. Нередко отбывают наказание оба родителя. И, если близкие родственники осужденных не могут взять заботу о детях, оставшихся без попечения родителей, на себя, дети становятся воспитанниками детских домов, интернатов, а в лучшем случае – приемных семей или детских домов семейного типа.

Учитывая проблему женской преступности, необходимо обеспечить научное осмысление роли семьи для ребенка и осужденных родителей, прогноз социальных последствий отбывания ими наказания. В этой связи, становится актуальной разработка новых педагогических подходов к проблеме возврата изъятых детей в кровную семью на основе теоретического осмысления и оценки опыта работы по восстановлению семьи, где родители были разлучены с ребенком по причине заключения в места лишения свободы. Действия специалистов социально-педагогического учреждения по возврату ребенка в семью должны осуществляться, в первую очередь, в интересах ребенка. Специалистам необходимо понимать, что ребенок, оказавшийся без семейной заботы, имеет право на чувства к своим оступившимся родителям, и ему необходимо дать шанс на возврат в родную семью.

В таблице 1 показаны последствия для ребенка ограничения или лишения их родителей родительских прав.

Работа по возвращению ребенка в семью должна начинаться на этапе выявления семейного неблагополучия и продолжаться как в приюте, когда кровные родители еще не лишены родительских прав, так и на следующем этапе жизнеустройства ребенка, если предыдущие усилия не принесли результатов. Это требует межведомственного взаимодействия специалистов всех заинтересованных служб и организаций, консолидации их усилий.

Последствия для ребенка ограничения или лишения их родителей родительских прав

Родительские права	Последствия для ребенка
Признание нахождения семьи в социально опасном положении по причине осуждения матери.	Отобрание ребенка временно, помещение его в социально-педагогическое учреждение.
Лишение родителей родительских прав.	Потеря кровной семьи. Отобрание ребенка, помещение его на воспитание либо в институциональное учреждение, либо в замещающую семью.
Отказ от родительских прав.	

В свою очередь, это определяет содержание работы специалистов социально-педагогического центра с родителями, лишенными или ограниченными в родительских правах, по восстановлению их в родительских правах и возвращению ребенка в кровную семью, по формированию положительной мотивации на восстановление семьи и определенного уровня их психолого-педагогической культуры.

Под понятием «возвращение» необходимо понимать целенаправленную, постоянную, систематическую работу специалистов социально-педагогического центра с детьми и их кровными родителями по восстановлению детско-родительских отношений и воссоединение кровной семьи. Понятие «возвращение воспитанника детского дома в кровную семью» следует понимать как целостный педагогический процесс поэтапной деятельности специалистов социально-педагогического центра, включающий в себя:

- формирование положительной мотивации родителей на возвращение ребенка в семью;
- формирование у ребенка позитивного образа кровной семьи;
- восстановление детско-родительских отношений;
- организация работы по сопровождению семьи с возвращенным в нее ребенком.

Работа с биологическими родителями должна вестись как в открытом социальном пространстве, так и в **местах лишения свободы**. Необходимо отметить определенную специфику такой работы. Это проистекает:

- из общих биологических и психологических особенностей женщины, ее гендерной роли матери в социуме (материнство - составная часть личности женщины, ее ментальности; материнство – социальное право и обязанность женщины);
- из проблемы сохранения чувства материнства у женщины-матери в условиях лишения свободы.

Особенности работы с матерями, находящимися в местах лишения свободы, связаны с особенностями состояния женщины-матери, отбывающей наказание, ее социально-психологическим статусом. Исследователями данной проблемы (В.С Мухина) отмечается, что «в случае с женщинами, отбывающими наказание, ситуация чрезвычайно осложнена: они выбиваются из ряда «просто женщина», «женщина-мать». Над ними тяготеет прошлое, где были нарушены онтогенетические этапы их личностного развития и, в частности, этапы развития потребностно-мотивационной сферы материнства. На последней стадии этого пути: «мать-дитя» — женщина уже отчуждена обществом, и сама демонстрирует и переживает отчужденность к другим людям, к миру, а подчас и к самой себе. Отчужденность женщины может быть распространена и на ее ребенка. В состоянии ущербного, отчужденного материнства женщина нуждается в социально-психологической поддержке вместе со своим ребенком»[3, с.141-154].

Л. Альперн после посещения исправительных колоний пишет: «Законы не признают здесь женского естества. Так, не выдается женщинам гигиенических принадлеж-

ностей, не разрешается матери жить с ребенком, хотя он находится здесь же на территории колонии. Некоторые женщины здесь совсем теряют свой женский облик». Исследовательница обнаружила, что « в тюрьме с женщинами происходит некая трансформация: количество насилия и унижений переходит здесь в новое качество. Тюрьма, апофеоз социального контроля, перерождает женщину, доходчиво объясняя ей, что мужчина - не обязательный элемент ее жизни, включая семью и секс, и тем окончательно уничтожает в ней последнее из того, что ей необходимо иметь, чтобы вернуться в обычную жизнь, в мир с патриархальной начинкой: уважение к мужчине, к законам, установленным им, потребность в общении с ним»[4, с. 245].

По мнению Л.Альперн, очевидно «двойное наказание женщин, отбывающих срок в тюрьме, - наказание потерей социальной адаптации, социальных связей и навыков, в той или иной мере характерное для любого заключенного, независимо от пола и страны проживания, но еще и особое, специфическое, характерное только для женщины, наказание - потерей полоролевой идентичности, приводящее ее к полному жизненному краху, делающему тюремную среду - единственно возможной средой ее обитания, затхлый тюремный воздух - единственным воздухом, которым можно дышать» [4].

Анализ проведенной В.С. Мухиной психологической диагностики личности около 100 осужденных женщин — беременных и матерей в исправительных колониях [3] позволил сделать выводы о том, что физический и психический статус осужденных женщин - матерей включает в себя:

- жалобы на утомляемость, раздражительность, истощаемость,
- колебания настроения, обидчивость,
- отчаяние, беспомощность, чувство вины,
- равнодушие к себе, потерю смысла жизни,
- доминирование отрицательных эмоций, приступы гнева, сверхчувствительность.

Помощь по восстановлению детско-родительских отношений воспитанникам социально-педагогических центров и их родителям, находящимися в местах лишения свободы, необходимо оказывать как во время отбывания ими наказания, так и после него. Работа специалистов должна осуществляться по направлениям, отраженным в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Организация работы по восстановлению детско-родительских отношений с родителями, отбывающими наказание в местах лишения свободы

Целевая группа	Исполнитель	Содержание работы
Воспитанники социально-педагогического центра	Педагог- психолог, педагог социальный, воспитатели социально-педагогического центра	Изучение мотивации воспитанников к восстановлению детско-родительских отношений с кровными родителями. Формированию позитивного образа семьи и родителей. Психолого-педагогическая подготовка детей к свиданиям с родителями. Оказание психологической помощи воспитанникам при переживании эмоций, связанных с родителями и жизненными событиями в кровной семье. Оказание психолого-педагогической помощи при ведении переписки ребенка с родителями.

Целевая группа	Исполнитель	Содержание работы
Родители, отбывающими наказание	Администрация психолого-педагогического центра, педагог-психолог, педагог социальный, воспитатели	Изучение и анализ степени заинтересованности в судьбе ребенка (приговор суда, характеристика на осужденного, взаимодействие с администрацией пенитенциарного учреждения). Организация переписки с детьми. Проведение бесед в ходе свиданий. Оказание психологической помощи и поддержки родителям в процессе укрепления их связи с детьми.
Специалисты пенитенциарных учреждений	Директор социально-педагогического центра, педагог социальный	Взаимодействие с администрацией пенитенциарного учреждения: начальниками отрядов, психологом. Организация получения необходимой информации о родителях. Организация общения родителей с детьми по телефону. Организация свиданий ребенка и родителя. Участие работников социально-педагогического приюта в общих мероприятиях тюрьмы (информационно-просветительские выступления педагога социального).

Таблица 3

Организация работы с родителями после освобождения их из мест лишения свободы по восстановлению детско-родительских отношений и возвращению ребенка в семью

Целевая группа	Исполнитель	Содержание работы
Воспитанники социально-педагогического центра	Педагог-психолог, педагог социальный, воспитатели социально-педагогического центра	Работа по формированию позитивного образа семьи и родителей. Психолого-педагогическая подготовка детей к общению с родителями и к посещению их дома. Психологическая помощь воспитанникам при переживании эмоций, связанных с родителями и жизненными событиями в кровной семье.
Родители после отбывания ими наказания	Специалисты органов охраны детства, специалисты территориального центра социального обслуживания населения, администрация психолого-педагогического центра, педагог-психолог, педагог	Оказание помощи в трудоустройстве, Организация взаимодействия с заинтересованными и помогающими организациями (УВД, судебная исполнительная власть, органы опеки и попечительства, общественные организации). Подготовка документов для передачи ребенка в семью. Помощь в устройстве воспитанника в детский сад, школу. Организация встреч родителей с ребенком. Психологическая поддержка родителей в процессе укрепления их связи с детьми. Организация знакового мероприятия при пе-

Целевая группа	Исполнитель	Содержание работы
	социальный, воспитатели	редаче воспитанника родителям (чаепитие, проводы и проч.)
Специалисты учреждений образования, в которых обучается ребенок	Директор учреждения образования, педагог-психолог, педагог социальный	Социально-педагогическое сопровождение возвращенного в кровную семью ребенка, патронат.

Осуществляя работу по возврату ребенка в кровную семью после освобождения родителей из мест лишения свободы, следует учесть, что возвращение детей, лишенных родительского попечения в кровную семью, восстановление детско-родительских отношений с освободившимися родителями – сложная профессиональная задача и требует от коллектива социально-педагогического центра достаточной компетентности. Специалисты в своей работе должны уметь применить различные виды помощи семье (педагогическую, социальную, психологическую, диагностическую) путем использования четырех групп методов коррекции семейного неблагополучия:

- методы социальной диагностики (социальный патронат, контроль посредством посещений и бесед, текущий контроль и проверка исполнения и др.);
- методы психологической диагностики (анкетирование, рисуночные тесты, метод незаконченного предложения и др.);
- педагогические методы (эмпатическое слушание, педагогическое наблюдение, объяснение, инструктирование, беседа, убеждение и др.);
- психологические методы (арттерапия, групповая терапия, рефлексия над прошлым опытом и др.);
- социально-педагогические методы (мотивирование и приобщение к действию, организация личностного взаимодействия, группы поддержки, супервизии и др.) [5].

Таким образом, организация работы по возвращению воспитанника в кровную семью будет успешной при реализации определенных условий деятельности специалистов социально-педагогического центра:

- осуществление профессиональной подготовки специалистов к деятельности такого рода;
- формирование позитивного образа семьи у воспитанников;
- создание и реализация индивидуальной для каждого воспитанника и его родителей программы по восстановлению отношений с кровными родителями и родственниками на основе выявленных особенностей личностного статуса родителей, степени их готовности к выполнению родительских функций;
- создание системы мониторинга и управления данным процессом администрацией социально-педагогического центра на основе межведомственного взаимодействия специалистов всех заинтересованных служб и организаций.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье: К 55 9 июля 1999 г. № 278-3: текст Кодекса по состоянию на 10 дек. 2008 г. – Минск: Алмафея, 2009. – 176с.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.
3. Мухина, В.С. Проблема материнства и ментальности в местах лишения свободы / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2003. - №1.
4. Альперн, Л.И. Сон и явь женской тюрьмы / Л.И. Альперн. – Спб.: Алтейя, 2004. – 478 с.
5. Шульга, Т.Н. Работа с неблагополучной семьей / Т.Н. Шульга. – М.: Дрофа, 2005 – 220 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ, В ПТУЗАХ, ССУЗАХ И ВУЗАХ

Залыгина Н.А.

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», г. Минск, Республика Беларусь

Ежегодно в возрасте от 15 до 18 лет в самостоятельную жизнь в нашей республике вступают сотни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Им предстоит сделать первые собственные шаги в учебной, бытовой, профессиональной, гражданской и семейной сферах жизни, области досуга и дружеского общения, стать полноправными членами общества, научиться реализовывать свои права и обязанности.

Цель статьи: рассмотреть проблемы сопровождения учащихся-сирот в высших, средних специальных и профессиональных учреждениях образования; обосновать направления и содержание педагогической деятельности по интеграции обучающихся данной группы в сообщества.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы и документов; анализ основных понятий и терминов; сравнение, обобщение, конкретизация. Эмпирические методы: факты педагогического содержания, продукты педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены результаты анализа педагогической поддержки учащихся-сирот в учреждениях высшего, среднего специального и профессионального образования. Анализ был сделан в рамках программы «Дети Беларуси».

Заключение. Проблемные области инклюзивного образования: недостаточность методического обеспечения процесса педагогической поддержки сирот, качества подготовки педагогов-психологов и педагогов социальных.

Ключевые слова: дети-сироты, интеграция в общество учащихся-сирот, адаптация учащихся-сирот, социальные контакты, сопровождение и консультирование учащихся-сирот.

SOCIAL SUPPORT OF STUDENTS FROM AMONG CHILDREN-ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE, IN PTOZAC, COLLEGES AND UNIVERSITIES

Zalygina N.A.

*The State educational institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, the Republic of Belarus*

Each year in our republic hundreds of orphan children and children without parental support aged 15 to 18 enter on independent life. They are going to make their first steps in educational, domestic, professional, social, family and spiritual spheres of life, to become full members of society, to learn to fulfill their rights and duties. The objective of this article is to consider problems of support of orphan students in higher, secondary specialized and professional educational institutions, to account for the content and tendencies of educational work on integration of such students into communities.

Material and methods. Theoretical methods: analysis of literature and documents; analysis of the basic concepts and terms; comparison, generalization, concretization. Empirical methods: facts of pedagogical content, products of pedagogical activities.

Results and their discussion. The article presents the results of the analysis of pedagogical support of orphan students in higher, secondary specialized and professional educational institutions. The analysis was made in the framework of the programme «Children of Belarus».

Conclusion. The problem areas of inclusive education are insufficiency of methodic basis of the pedagogical support process of orphans, the quality of training of educational psychologists and social workers.

Key words: orphan children, integration of orphan students into community, adaptation of orphan students, social contacts, support and consultations for orphan students.

Ежегодно в возрасте от 15 до 18 лет в самостоятельную жизнь в нашей республике вступают сотни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Им предстоит сделать первые собственные шаги в учебной, бытовой, профессиональной, гражданской и семейной сферах жизни, области досуга и дружеского общения, стать полноправными членами общества, научиться реализовывать свои права и обязанности.

Цель статьи: рассмотреть проблемы сопровождения учащихся-сирот в высших, средних специальных и профессиональных учреждениях образования; обосновать направления и содержание педагогической деятельности по интеграции обучающихся данной группы в сообщества.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы и документов; анализ основных понятий и терминов; сравнение, обобщение, конкретизация. Эмпирические методы: факты педагогического содержания, продукты педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Учащиеся с сиротским статусом (дети-сироты и лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей) – особая группа обучающихся, требующая повышенного внимания и специфической педагогической поддержки, направленной на интеграцию их в сообщества.

Поддержка студентов ВУЗов, учащихся ССУЗов и ПТУЗов, имеющих статус сирот и лиц, оставшихся без попечения родителей, распределяется по следующим направлениям: правовое, экономическое, психолого-педагогическое, профориентационное, семейно-родственное и т.д. Данные направления обусловлены характером проблем, с которыми сталкиваются эти студенты и учащиеся. Доминирует в учреждениях образования, безусловно, оказание материальной помощи и контроль. При решении *неспецифических* проблем учащихся и студентов-сирот (пропуски занятий, проблемы успеваемости) применяются, в основном, меры контроля. Формирование и закрепление учебной мотивации практически не рассматривается в ВУЗах и ССУЗах как направление поддержки (это, ведь не школа: не хочешь – не учишься).

Проблемы воспитания и обучения учащихся-сирот периодически обсуждаются на собраниях кураторов, педагогических советах и т.д. В качестве одной из причин недостаточной эффективности этих мероприятий можно отметить незаинтересованность преподавателей и мастеров в работе с сиротами, отсутствие желания учитывать их статус, уделять особое внимание. Педагоги-предметники и мастера предъявляют к студентам и учащимся универсальные требования, предпочитая деловые функциональные отношения. Но одно дело нежелание учитывать специфический сиротский статус учащегося и студента, а другое – предвзятое негативное отношение к таким учащимся педагогов и мастеров, что тоже, к сожалению, имеет место.

Подростков, состоящих на учете в ИДН, представители СППС учреждений образования пытаются вовлекать в мероприятия, носящие воспитательный характер. С ними проводятся индивидуальные беседы, в том числе с приглашением сотрудника ИДН и индивидуальные консультации. Но воспитательный эффект таких бесед невысокий. При работе с этими учащимися, педагоги постоянно указывают на такие проблемы как «тяжелая наследственность», «неисправимость» (что само по себе является стигмой или клеймом, часто объединяющимся с сиротским статусом). Подчеркивается также равнодушие родственников к судьбам таких учащихся (а, следовательно, отсутствие поддержки воспитательных мероприятий со стороны ближайшего родственного окружения). Незначительное количество сотрудников социально-педагогических и психологических служб этих учреждений предпринимает специфические меры и ищет направления работы с родственным окружением учащихся. Большинство же специалистов учреждений образования отказываются работать с девиантными семьями учащихся.

ся и студентов-сирот, ссылаясь на низкую мотивацию к общению, как учащегося, так и его биологических родителей, иных родственников, на невозможность получить о них полную информацию, на то, что работа с семьями совершеннолетних учащихся не входит в их функционал.

Таким образом, риск повторения жизненных сценариев родителей и близкого окружения у учащихся (особенно для тех, кто учится в ПТУЗах) достаточно высок.

Недостаточную эффективность взаимодействия с близким родственным окружением учащихся и студентов-сирот педагоги объясняют тем, что аморальный образ жизни родственников и биологических родителей никем не пресекается, работа с ними не ведется; т.е. отсутствует контроль их поведения со стороны других социальных институтов.

Субъективными причинами недостаточной эффективности социального сопровождения сирот в училищах и колледжах специалисты СППС данных учреждений считают недостаток опыта, знаний, отсутствие необходимой квалификации, а также *нежелание применять свой опыт и педагогическую компетенцию во взаимодействии с учащимися-сиротами.*

В целом координация деятельности служб, в компетенцию которых входит помощь учащимся и студентам с сиротским статусом, невысоко оценивалась специалистами СППС учреждений образования. Большинство администраций ВУЗов, ССУЗов, администраций ВУЗов, ССУЗов, ПТУЗов не взаимодействует с интернатными учреждениями, территориальными центрами социального обслуживания населения, так как существует проблема «непонимания трудностей друг друга».

Большинство педагогов, участвующих в поддержке сирот в ВУЗах, ССУЗах, ПТУЗах, нуждаются в методической помощи: методическом инструментарии и литературе, методиках работы с учащимися-сиротами, а также организационной помощи по взаимодействию с различными социальными институтами (администрациями предприятий, исполкомами, ЖЭСами, интернатными учреждениями, учреждениями социальной защиты и службами занятости, ИДН, общественными организациями).

В социально-педагогических комплексах ПТУЗов и ССУЗов существуют планы работы по сопровождению сирот, которые структурированы в отдельные тематические блоки. Тематика блоков определяется теми проблемами, с которыми сталкиваются учащиеся-сироты на этапе вхождения в самостоятельную жизнь.

Диагностический блок, предполагает следующее.

- Диагностика учебной и трудовой мотивации и эффективности мероприятий по ее формированию и повышению.
- Социометрические опросы в целях выявления замкнутых, неконтактных учащихся-сирот.
- Диагностика учащихся-сирот с отклоняющимся поведением, с представлением необходимой информации для составления индивидуальной программы работы с каждым воспитанником.
- результаты диагностики личностных качеств воспитанника: интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, сферы общения, особенностей саморегуляции и др.;
- результаты диагностики уровня профессионального самоопределения;
- результаты диагностики физического здоровья.

Кроме этого, изучается: как происходит адаптация к профессиональному учебному заведению по следующим критериям:

- «учебная успешность» (анализ успеваемости и исследования познавательных потребностей и интересов учащегося);

-
-
- «психологическое благополучие;
 - степень усвоения и принятия норм учреждения.

Особое внимание в диагностике обращается на следующие явления:

- Проявления комплекса симптомов дезадаптации.
- Сформированность навыков адекватного реагирования в профессионально-значимых сложных ситуациях.
- Осведомленность о профессии и своих возможностях в ней, наличие устойчивого интереса к своему образованию и профессии.
- Навыки здорового образа жизни и самообслуживания, конструктивной коммуникации.

Профориентационный блок, направлен на формирование понимания каждым учащимся роли получаемой профессии в собственной жизни и жизни общества, умений преодолевать трудности, связанных с ее освоением. Направления деятельности в рамках данного блока включают:

- выявление и развитие профессиональных склонностей;
- выработку навыков самопродвижения на рынке труда;
- профессиональное обучение, основанное на труде в реальных условиях будущей профессиональной деятельности;

Блок бытовой адаптации направлен на выработку:

- навыков самообслуживания в условиях отдельного проживания;
- навыков ориентирования во внешней социальной среде,
- навыков эффективной коммуникации и принятия решений,
- навыков самообслуживания: приготовления пищи, стирки и т.п., а также здорового образа жизни в быту.

В рамках данного блока предусматривается совместное с медицинскими работниками осуществление мероприятий по профилактике заболеваемости.

Блок правового воспитания позволяет развивать правовую культуру, формировать ответственную и обдуманную позицию законопослушного гражданина.

Блок воспитания навыков бесконфликтного общения помогает учащемуся освоить модели «взрослого» социального поведения, развить навыки общения. С одной стороны педагоги выступают в роли живых примеров для подражания, а с другой стороны - профессионалов, которые окажут компетентную помощь. Предусматривается оказание психологической помощи учащимся с нарушением общения, работа в учебных группах по преодолению возможных барьеров общения у учащихся-сирот.

Блок экономического воспитания включает мероприятия по формированию умения правильно обращаться с деньгами, составлять собственный бюджет, рассчитывать средства.

Блок построения позитивных моделей семейных отношений предусматривает следующие направления деятельности.

- помощь в определении собственного понимания роли семьи в жизни человека;
 - помощь в создании конструктивной системы взаимодействия с близкими родственниками;
 - выработку навыка отдельного проживания и ответственности за принятие решений в отношении самого себя;
 - формирование ответственного отношения к выбору партнера, установок на безопасное половое поведение;
 - усвоение навыков планирования рождаемости, первичных навыков воспита-
-
-

ния детей;

- формирование чувства ответственности за жизнеобеспечение, обеспечение прав и создание условий для нормального развития ребенка, ориентаций на семейное воспитание детей;

- формирование навыков создания устойчивых материально-бытовых условий жизнедеятельности своей будущей семьи (наличие жилья, домашнего хозяйства, поиска источников доходов семьи, планирования семейного бюджета).

Блок личностного развития предусматривает следующие направления деятельности.

- Содействие развитию самосознания, адекватной самооценки.
- Формирование позитивных содержательных характеристик образа Я.
- Содействие развитию потребностно-мотивационной сферы.
- Содействие развитию эмоционально-волевой сферы.
- Содействие выбору позитивных социальных ролей и достойного положения в группе.

Анализ практики работы социальных педагогов высших учебных заведений показывает, что сегодня их работа сосредоточена на упорядочении документов, подтверждающих статус сироты, зачислении на полное государственное обеспечение, вопросах материального обеспечения, выплате компенсаций, трудоемкой работе по защите жилищных прав. В то же время учащиеся с сиротским статусом нуждаются в следующих видах помощи и поддержки:

- развитие навыков решения проблем;
- поддержка в кризисные периоды;
- формирование навыков создания и поддержки взаимоотношений и успешного сотрудничества;
- развитие индивидуальных интересов (хобби);
- содействие в поддержании родственных и дружеских связей, поддержание старых и развитие новых, более широких социальных сетей.

Заключение. Проблемные области инклюзивного образования: недостаточность методического обеспечения процесса педагогической поддержки сирот, качества подготовки педагогов-психологов и педагогов социальных.

БЛОК 2. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ И ТАЛАНТЛИВЫМИ ЛЮДЬМИ

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Шарапова И.А., Александрова С.А.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

В современной педагогической науке феномен творчества приобретает все большую значимость, становясь фундаментальным фактором развития общества, культуры и системы образования, а также является одним из условий получения качественного образования.

Цель статьи – рассмотреть систему работы по формированию творческого потенциала студентов педагогического факультета.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных ученых по проблеме формирования и развития творческого потенциала будущих педагогов. Использовались совокупность теоретических и эмпирических методов исследования.

Результаты и их обсуждение. В статье представлена система работы профессорско-преподавательского состава педагогического факультета по формированию творческого потенциала будущих педагогов в условиях современного образовательного пространства вуза.

Заключение. Система работы по формированию творческого потенциала личности предполагает пересмотр и модификацию традиционного обучения и творческое сопровождение профессионально-личностного становления и развития творческих начал студентов.

Ключевые слова: творческий потенциал, творческое сопровождение, образовательное пространство.

THE CREATIVE POTENTIAL FORMING OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF MODERN UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE

Sharapova I.A., Alexandrova S.A.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

In modern pedagogical science the phenomenon of creativity is obtaining importance increasingly, it is becoming a fundamental factor in the development of society, culture and education, as well as one of the conditions for obtaining a high-grade education.

The purpose of the article is to view the work system of creative potential forming of the students of the Faculty of education.

Material and methods. The material was the work of famous scientists who worked on forming and developing the creative potential of future teachers. There was used the combination of theoretical and empirical research methods.

Results and their discussion. The article presents the teaching system of the Faculty of education staff about creative potential developing of future teachers in modern university educational space.

Conclusion. The system of work on forming of personal creative potential requires review and modification of traditional learning and creative accompaniment of professional and personal development and the development of students' creativity.

Key words: creative potential, creative accompaniment, educational space.

Интерес к проблеме формирования и развития творческого потенциала будущих педагогов обусловлен возрастающими требованиями к уровню их профессиональной подготовки и ее качеству в различных сферах: менеджмента, правоведения, психологии и педагогики. Все более востребованными становятся специалисты с ярко выраженным творческим потенциалом, способные быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и работать в условиях постоянного обновления содержания и способов организации его деятельности [1].

Анализ исследований ученых (Г.С.Альтшуллер, И.П.Волков, Б.И.Коротяев, Е.Ф.Мишин, А.В.Мудрик и др.), показывает, что в современной педагогической науке феномен творчества приобретает все большую значимость, становясь фундаментальным фактором развития общества, культуры и системы образования, а также является одним из условий получения качественного образования. Поэтому высшее образование играет исключительно важную роль в развитии и совершенствовании интеллектуально-творческих качеств личности.

Творческий потенциал педагога является динамической личностной структурой, выраженной интеграцией трех компонентов:

- ценностного, отражающего присущие педагогу ценностно-творческие представления и приоритеты;
- когнитивного, представленного совокупностью знаний, способствующих пониманию педагогом творческого характера своего труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;
- деятельностного, объединившего в себе элементы, содействующие переводу творческого потенциала в состояние актуализации (профессионально-личностная реализация педагога), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития [2].

В связи с этим **цель исследования** – рассмотрение системы работы по формированию творческого потенциала студентов педагогического факультета.

Материал и методы. Нами использовалась совокупность теоретических и эмпирических методов исследования: теоретико-методологический анализ педагогической, психологической, методической литературы (формально-логический анализ различных аспектов исследуемой проблемы, логико-дедуктивный метод, восхождение от абстрактного к конкретному); эмпирические методы (изучение документов и результатов практической деятельности студентов, педагогическое наблюдение), обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Потребность Витебской области и других регионов страны в высококвалифицированных специалистах для дошкольных учреждений, учителях начальных классов, музыки, логопедов и олигофренопедагогов удовлетворяет педагогический факультет, один из старейших факультетов ВГУ имени П.М.Машерова. Подготовка студентов ведется на дневной и заочной формах обучения по следующим специальностям: «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Олигофренопедагогика», «Музыкальное искусство, ритмика и хореография».

В настоящее время работа всего факультета направлена на фундаментальность вузовской подготовки, ее конкурентоспособность, а также на совершенствование образовательно-воспитательного процесса.

В связи с этим уделяется большое внимание формированию и развитию профессионально значимых качеств личности студента, его профессиональных компетенций, творческому потенциалу, повышению качества образования. В решении этих задач мы сталкиваемся с определенными трудностями. Прежде всего, потому, что молодому человеку за ограниченный временными рамками срок обучения необходимо овладеть знаниями, умениями и навыками, важными не только для дальнейшей практической деятельности, но и для успешного профессионального старта, освоить систему ценностных представлений, присущих данному профессиональному сообществу.

Важно понимать, что в современных условиях меняется и роль преподавателя в образовательном процессе вуза. Он становится не просто носителем и транслятором научной информации, но и организатором активной познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, первых научных исследований. Усилия профессорско-преподавательского состава факультета направлены на то, чтобы использовалось такое методическое обеспечение учебного процесса, которое способствовало бы признанию творчества как ценности и профессиональной необходимости.

Для активного развития творческого потенциала студентов педагогический коллектив факультета апробировал систему творческого сопровождения профессионально-личностного становления и развития будущего педагога. Под таким сопровождением мы понимаем формирование совокупности условий и обеспечение педагогической технологией, способствующей готовности студентов к творческому взаимодействию в рамках будущей профессиональной деятельности.

Система включает в себя следующие элементы:

- наглядная и вербальная демонстрация значимости и привлекательности педагогической профессии, раскрытие ее творческого характера;
- включение студентов в разработку модели личности современного педагога (особое внимание уделено выделению и обоснованию ее творческих параметров, в первую очередь – творческому потенциалу и творческой направленности), принятие данной модели как идеальной цели и выстраивание с учетом этого профессионально-личностных перспектив на период обучения в вузе;
- использование возможностей, заложенных в содержании учебных дисциплин и социокультурного пространства с целью творческого развития студентов;
- отбор существующего и создание оригинального педагогического инструментария, использование его на практике в соответствии с поставленной целью;
- поисковая работа и научные исследования; участие в научно-практических конференциях с выступлениями, докладами, тезисами; написание курсовых, дипломных работ и магистерских диссертаций, подготовка их презентаций, апробация и внедрение идей этих проектов;
- реализация исполнительского мастерства студентов в рамках существующих творческих коллективов (студия эстрадной песни, народные и образцовые хоры, фольклорные и танцевальные коллективы).
- подготовка аудио- и видеозаписей (запись, редактирование, сведение фонограмм) для музыкальных занятий и уроков музыки, внеклассных мероприятий, внеурочной работы;
- стимулирование творческой работы студентов: знакомство со структурой курса профессионального мастерства «Учитель года», участие в конкурсах «Лучший студент-практикант», «Сердце отдаю детям»;

- активизация воспитательной работы, создание атмосферы творчества в студенческом коллективе.

Анализ деятельности коллектива педагогического факультета позволяет констатировать, что решению вышеобозначенной проблемы придается большое значение и осуществляется многоаспектная деятельность. Обратимся к конкретным примерам. Так, при формировании творческого потенциала студентов используются как традиционные, так и инновационные педагогические технологии: студии, мастерские творчества, смотры, конкурсы, олимпиады, реальная и виртуальная образовательные среды.

Формы, активизирующие творческое «Я» студентов и преподавателей - это мастерские творчества. Они традиционно проводятся преподавателями вуза, а также работниками учреждений образования (как правило, выпускниками педагогического факультета), добившихся высоких показателей в профессиональной деятельности. Их тематика весьма разнообразна: «Дыхательные упражнения и развитие артикуляционного аппарата в вокально-хоровом воспитании», «Психологические аспекты организации взаимодействия в системе «родитель - воспитатель», «Саморегуляция эмоционального состояния педагогов» и др. Каждое занятие насыщается разнообразными творческими заданиями, тренингами и играми, дискуссиями. Опыт показывает, что работа таких «мастерских» дает положительный результат в подготовке студентов к творческой профессиональной деятельности. Будущие педагоги увлеченно и с живым интересом принимают участие в решении круга проблем, обозначенных педагогом-мастером. В тоже время они учатся импровизировать, находить ответы на вопросы, делать открытия, осмысливают свои ценностные ориентиры и установки.

Развитию и формированию творческого потенциала будущих педагогов способствует участие студентов в олимпиадах и конкурсах. С 2010 года на факультете проводятся конкурсы «Сердце отдаю детям», «Лучший студент-практикант» во время производственных практик. Разработаны положения конкурсов, которые определяют цель, задачи, символику, девиз, участников, правила, сроки проведения и критерии оценки педагогической деятельности. Творчество проявляется в выборе ключевых идей очередного конкурса и обновлении содержания конкурсной программы в процессе подготовки и воплощении замысла. Основная цель этой формы работы – выявление талантливых, творчески работающих студентов, их поддержка и поощрение.

Эти конкурсы дают уникальную возможность студентами расширять диапазон профессионального общения, развить навыки их практической и творческой деятельности, а также способствуют повышению престижа педагогической профессии, пониманию высокого предназначения педагогического труда.

С большим энтузиазмом студенты принимают активное участие в разнообразных творческих проектах: «Аукцион педагогических идей», «Как соотносятся традиции и новации в педагогике и психологии», «Эвристическое обучение», «Проектное обучение» и др. Их цель – пропаганда педагогической профессии, повышение ее статуса, а также вовлечение большого количества студентов в активную педагогическую деятельность, стимулирование их творческих достижений.

Проектная деятельность студентов старших курсов требует от них серьезных психолого-педагогических знаний, в том числе знание педагогики и психологии творчества, проявление таких качеств, как смекалка, находчивость и творческий поиск.

Продуктом совместной творческой деятельности преподавателей, сотрудников и студентов педагогического факультета явилось создание мультимедийного музыкально-образовательного проекта «С любовью к Витебщине». Он включает содержательные сведения о нашей малой Родине – Витебской земле, ее архитектурных памятниках, площадях, культурном наследии, традициях и людях, прославивших наш край.

Творческий подход необходим и при подготовке таких факультетских мероприятий как «Неделя факультета», «Новогодняя сказка», «Все лучшее – детям», «Виват, первокурсник!» и т.д.

Важная роль в формировании творческого потенциала студентов отводится социокультурному пространству. Преподавателями используются возможности учебного здания факультета, памятника конца XIX века, расположенного в исторической части города. Вблизи находятся также памятник известному белорусскому писателю В.А.Короткевичу, музей им. Ф.М.Шмырева, областная Доска почета, Витебская областная филармония, площадь В.И. Ленина, городской сквер.

В учебном корпусе созданы все условия для повышения качества образования и развития творческих способностей будущих педагогов: создан музей истории педагогического факультета, имеются актовый и тренажерный залы, компьютерный класс, специализированные аудитории.

Результатом такой целенаправленной работы профессорско-преподавательского коллектива факультета является профессиональная компетентность студентов в развитии своего творческого потенциала, умение осуществлять творческий поиск, высокая степень профессиональной мотивации студентов на педагогическую профессию как творческую.

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

- становление и развитие творческого потенциала будущих педагогов является одной из приоритетных задач высшего образования;
- этот процесс предполагает пересмотр и модификацию традиционного обучения и использование инновационных технологий, способствующих наиболее полному раскрытию творческого потенциала будущих педагогов;
- достижение позитивных результатов возможно при реализации системы творческого сопровождения профессионально-личностного становления и развития творческих начал студентов в вузе.

Литература

1. Быкадоров, Ю.А. Подготовка педагогических кадров в Республике Беларусь в условиях реализации нового содержания образования / Ю.А. Быкадоров // Адукацыя і выхаванне . – 2010. - № 9. – С.16 – 19.
2. Мартишина, Н.В. Некоторые аспекты становления и развития творческого потенциала будущего педагога в условиях вуза / Н.В. Мартишина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. - № 2. – С.11.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ)

Снопкова Е.И.

*Учреждение образования «Могилевский государственный
университет имени А.А. Кулешова»,
Республика Беларусь*

Актуальность дистанционного сопровождения учебных предметов, с нашей точки зрения, определяется рядом факторов, одним из которых выступает модернизация системы педагогической подготовки студентов в связи с переходом на четырехлетний срок обучения. Трансформации в преподавании педагогики привели к тому, что сложная, практикоориентированная учебная дисциплина осваивается студентами на младших курсах. Дистанционное сопровождение с помощью информационно-коммуникационных технологий позволяет создать

дополнительные возможности для понимания студентами сложного учебного материала, рефлексии собственных затруднений, тренинга предметных способов мышления и деятельности и развития творческих способностей.

Цель статьи: представить авторский опыт проектирования и внедрения системы дистанционного обучения Moodle в преподавании педагогики.

Материал и методы. Важнейшее значение для развития творческих способностей студентов играет индивидуальная среда деятельности преподавателя и обучающегося, которая создается нами с помощью системы Moodle. Это система управления содержимым сайта (Content Management System – CMS), специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Moodle является бесплатно распространяемым программным продуктом с широким арсеналом средств и возможностей для организации активной познавательной деятельности студентов, интерактивного взаимодействия студентов между собой и преподавателя со студентами, контроля учебных достижений, рефлексивной деятельности и в целом, развития творческих способностей обучающихся.

Результаты и их обсуждение. Автором разрабатывается виртуальная образовательная среда с помощью системы Moodle для всех трех разделов курса «Педагогика» («Педагогика современной школы»; «Педагогические системы и технологии»; «История образования и педагогической мысли»), которая входит в структуру учебно-методических комплексов по вышеуказанным педагогическим дисциплинам.

Заключение. При проектировании и реализации виртуальных образовательных сред изменяется модель педагогической деятельности преподавателя вуза. Современный праксеологический контекст развития профессиональной деятельности обязательно включает конструирование сетевых образовательных взаимодействий в системе преподаватель-студент.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, творческие способности студентов, педагогическая деятельность.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN DISTANCE LEARNING SYSTEM MOODLE (at the example OF TEACHING PEDAGOGY)

Snopkova E.I.

*Education establishment «Mogilev State University named after A.A. Kuleshov»,
Republic of Belarus*

The topicality of remote maintenance subjects, from our point of view, is determined by several factors, one of which stands the modernization of teacher training students in the transition period of four years of training. Transformation in teaching pedagogy has led to the fact that complex, practice-oriented academic discipline mastered by undergraduate students. Remote support through information and communication technologies can create more opportunities for students' understanding of complex educational material reflection of their own difficulties, training subject ways of thinking and activities, the development of creative abilities.

Article aims to present the author's experience in the design and implementation of distance learning system Moodle in teaching pedagogy.

Material and methods. Essential meaning for the development of creative abilities of students plays individual operating environment between a teacher and student, which is created by us with the help of Moodle. This system management by contents of the site (Content Management System – CMS), specifically designed for creating online courses teachers. Moodle is a freeware software product with a broad arsenal of tools and opportunities for organizations active cognitive activity of students, online interaction between students and a teacher and students, monitoring of educational achievements, reflective, and more generally, the development of creative abilities of students.

Results and their discussion. The author develop a virtual learning environment using Moodle system for all three sections of the course "Pedagogy" ("Pedagogy of the modern school", "Pedagogical systems and technologies", "History of Education and educational thought"), which is part of the teaching materials for the above pedagogical disciplines.

Conclusion. The design and implementation of virtual learning environments change model of pedagogical activity of university teachers. Modern praxeological context of the development of professional activity necessarily involves the construction of the network of educational interactions in the system teacher-student.

Key words. Virtual learning environment, creative abilities of students, teaching activities.

Дистанционную поддержку учебных курсов, с нашей точки зрения, можно считать одним из условий профессионализации студентов младших курсов. Саморазвитие, самообразование и самопроектирование личности становятся новыми ценностями в личностно ориентированном образовании. В процессе педагогического проектирования важно конструировать виртуальные образовательные среды для гарантирования вышеуказанных ценностей и развития творческих способностей студентов.

Как показывает практика работы по освоению педагогических дисциплин в высшей школе использование дистанционного обучения позволяет оптимизировать процесс «выращивания» творческих способностей студентов (термин «способности» мы рассматриваем не в психологическом, а методологическом контексте и понимаем его через категорию «оспособление», то есть овладение различными способами мышления и деятельности) [1]. Система дистанционного обучения Moodle обеспечивает реализацию следующих направлений в педагогическом процессе:

- освоение техник и способов работы с различными информационными ресурсами, развитие уровня информационной культуры студентов;
- обучение культуре управления коммуникацией в виртуальном образовательном пространстве, дискуссионной деятельности и диалога посредством информационно-коммуникационных технологий;
- развитие способов самообразовательной деятельности в интеллектуально насыщенной виртуальной образовательной среде;
- развитие рефлексивных способностей (обучение культуре постановки проблем в своей собственной мыследеятельности, развитие умений вычленять собственные затруднения в деятельности, искать пути выхода из таких затруднений, формирование умений критериального анализа результатов/продуктов выполненного задания и др.);
- развитие способов самооценочной и диагностической деятельности и др.

Материалы и методы. В общей структуре электронной среды вуза выделяется корпоративный компонент (сайт университета, электронный документооборот и др.) и локальный компонент (например, факультетская или кафедральная среда). Важнейшее значение для развития творческих способностей студентов играет условная единица виртуальной среды в образовательных взаимодействиях – индивидуальная среда деятельности преподавателя и обучающегося [2], которая создается нами с помощью системы Moodle. «Moodle – это система управления содержимым сайта (Content Management System – CMS), специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Такие e-learning системы часто называются системами управления обучением (Learning Management Systems - LMS) или виртуальными образовательными средами (Virtual Learning Environments – VLE) [3, с. 4]. В настоящий момент систему Moodle используют многие университеты мира.

Создаваемые разнообразные элементы курса представляют собой интерактивные учебные модули, которые размещены в целостной структуре учебного предмета. Они используются для освоения предметного материала (в том числе на творческом уровне), выполнения заданий курса с целью тренинга предметных и надпредметных способов деятельности, контроля и оценки учебных достижений студентов. С помощью системы дистанционного обучения можно организовать высокоэффективную внеаудиторную работу как необходимую часть современного образовательного процесса в вузе.

Результаты и их обсуждение. В качестве примера приведем структуру учебной темы в системе дистанционного обучения: лекционный материал в электронном виде и

в формате мультимедийной презентации; терминологический словарь по теме; система заданий в тестовой форме для самопроверки; рефлексивные задания; видеоматериалы по курсу; хрестоматийный материал; фотоматериалы; система заданий лабораторного практикума и др.

Большие возможности система Moodle предоставляет для реализации функции контроля в образовательном процессе. Элемент курса «Тест» позволяет преподавателю создавать наборы тестовых заданий, формировать тесты по любой теме или комплексные, задавать любые варианты выбора заданий из банка, превращать дидактические тесты в стандартизированные, так как все ответы автоматически оцениваются системой, предоставляя всю статистическую информацию и др. (рис.).

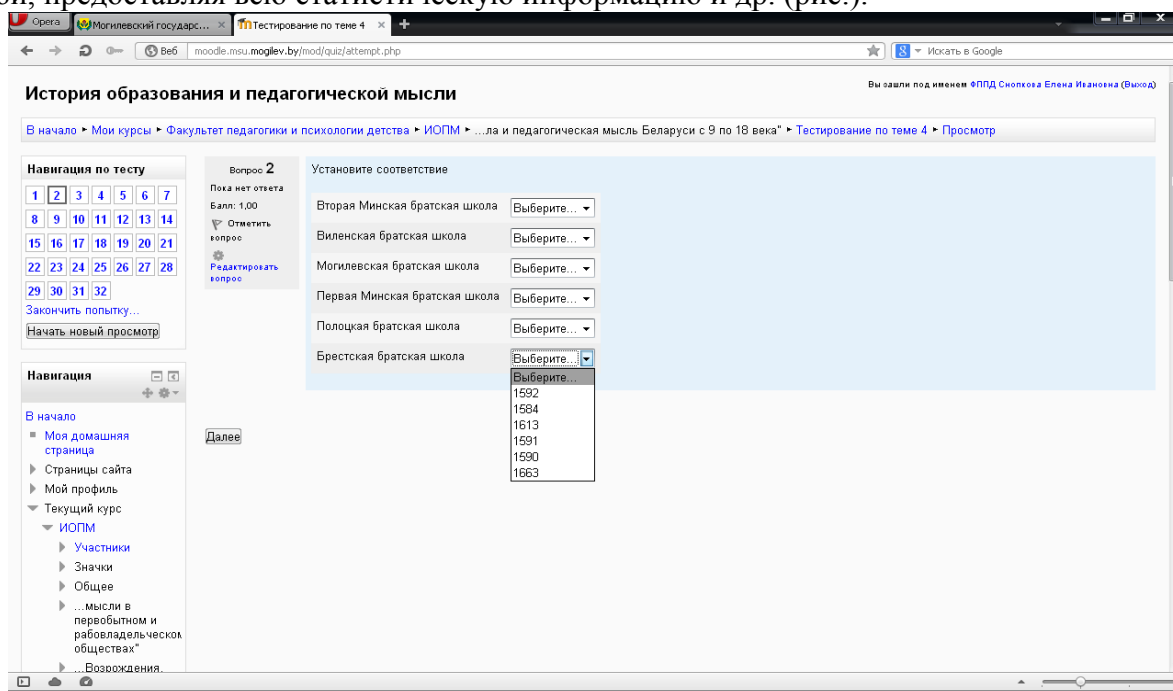


Рис. Фрагмент тестирования по учебной теме.

«Задание» выступает элементом курса, позволяющим преподавателю сформулировать задачу, которая требует от студентов подготовить ответ в цифровом виде (любой формат) и отправить его для оценки преподавателю. Типичные задания по нашему курсу включают задания лабораторного практикума. Выполнение заданий лабораторного практикума позволяет реализовать продуктивное обучение, которое проявляется в результатах/продуктах деятельности студентов (системы целей изучения учебной темы; модели уроков; дидактические сценарии; темы исследовательских проектов; варианты проблемных ситуаций; педагогические эссе; компьютерные презентации и т. д.). Выполненные задания могут представляться студентами в виде текста, файла, нескольких файлов или же вне сайта (то есть при личном собеседовании или по электронной почте).

«Опрос» как элемент создаваемого виртуального курса дает возможность преподавателю задать единственный вопрос с несколькими вариантами ответа. Нами используется этот элемент для организации рефлексивных процедур с целью получения обратной связи для реконструкции затруднений по теме, но он может использоваться и для стимулирования обсуждения какой-либо темы или же голосования по какому-либо вопросу.

Закключение. В статье сложно передать содержание всех потенциальных возможностей такого инструмента управления развитием творческих способностей студентов как система Moodle. Авторский опыт ее использования позволяет утверждать, что включение студентов в интерактивное взаимодействие посредством информационных технологий,

обеспечивает решение задач мотивации, развития познавательного интереса к предмету, способствует повышению качества образования и развитию творческих способностей обучающихся. Важнейшее значение для развития творческих способностей студентов играют эмоциональные инструменты сетевого взаимодействия, например, специально создаваемые тексты, интерактивные мультимедиасредства, влияющие на эмоциональную и мотивационно-ценностную сферу будущего специалиста.

При проектировании и реализации виртуальных образовательных сред изменяется модель педагогической деятельности преподавателя вуза. С нашей точки зрения, профессиональную деятельность преподавателя высшей школы необходимо рассматривать в разных контекстных условиях: как естественную реальность, живущую по своим законам функционирования и развития; феноменологическое пространство полифонии ценностей и смыслов, субъективных характеристик деятельности; пространство проектирования норм и требований эффективной деятельности. Современный праксеологический контекст развития профессиональной деятельности обязательно включает конструирование сетевых образовательных взаимодействий в системе преподаватель-студент.

Литература

1. Снопкова, Е. И. Моделирование процесса повышения квалификации работников образования/Е. И. Снопкова/ Под ред. Н. А. Масюковой – Мн.: УП «ИВЦ Минфина», 2005. – 196 с.
2. Носкова, Т. Н. Виртуальная образовательная среда: преподаватель и студент/ Т. Н. Носкова// Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2011. – Вып. №142. – С. 119 – 126 с.
3. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие/А. М. Анисимов. 2-е изд. испр. и дополн.– Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хитрюк В.В.

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Республика Беларусь*

Первостепенной задачей высшей школы является обеспечение подготовки будущих педагогов, формирование их готовности, определяющей эффективность работы в условиях образовательной инклюзии.

Цель статьи: построение компетентностной модели педагога инклюзивного образования.

Материал и методы. Общая выборка составила: 789 студентов выпускных курсов специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» учреждений высшего образования Республики Беларусь и Российской Федерации, 992 практикующих педагогов 287 руководителей (топ-менеджеров) учреждений дошкольного и общего среднего образования тех же стран, 315 родителей учащихся первой ступени (начальные классы) общего среднего образования (в том числе 186 родителей «обычных» детей и 129 родителей детей с особенностями психофизического развития), 136 учителей-дефектологов учреждений специального образования Республики Беларусь.

Проведен структурно-функциональный анализ профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования и субъектно-функциональный анализ позиций участников инклюзивного образовательного пространства.

Анкетирование респондентов предполагало ранжирование компетенций, определяющих функции компонентов профессионально- педагогической деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Полученные данные подвергались качественному анализу.

Результаты и их обсуждение. Предложена матрица компетентностной модели педагога инклюзивного образования с учетом функциональной нагрузки и особенностей полисубъектного инклюзивного образовательного пространства.

Заключение. Определено, что модель педагога инклюзивного образования включает комплекс компетенций, отражающих ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности и специфику функционального наполнения каждого ее компонента, а также полисубъектный характер инклюзивного образовательного пространства.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная готовность педагога, компетентностная модель.

THE COMPETENCE MODEL INCLUSIVE EDUCATION TEACHER

Hitryuk V.V.

education establishment «*Baranovich State University*», Republic of Belarus

The overriding objective is to provide a higher school training of prospective teachers, the formation of their readiness, determining efficiency in terms of educational inclusion.

Article aims to build competence model of inclusive education teacher.

Material and methods. The total sample consisted of 789 graduate students of specialties "Early childhood education" and "Primary education" institutions of higher education of the Republic of Belarus and the Russian Federation, 992 teachers and 287 senior managers preschool and secondary education from the same countries, 315 parents of children the first stage (primary school) general secondary education (186 parents of "normal" children and 129 parents of children with special needs), 136 teachers of special education institutions pathologists Republic of Belarus.

The structural and functional analysis of professional educator in terms of inclusive education and subject-functional analysis of participants' positions inclusive educational space.

Questionnaire respondents implied ranking of competences, expressing the function of components of professional and pedagogical activity of teachers in terms of inclusive education.

The obtained data were subjected to qualitative analysis.

Findings and their discussion. Proposed matrix competence model of inclusive education teacher with regard to the functional load and features polysubject inclusive educational space.

Conclusion. Determined that the model of inclusive education teacher involves complex competencies that reflect the values and the semantic content of professional activity and specificity of functional content of each of its components, as well as polysubject character of inclusive educational space.

Key words: inclusive education, inclusive readiness teacher competence model.

Первостепенной задачей высшей школы является обеспечение подготовки специалистов, определяющей эффективность работы в актуальных профессиональных условиях. Инклюзивное образование, нормативно определяемое в нашей стране как «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 образовательный процесс каждого обучающегося» [1], является для педагогов новыми условиями профессиональной педагогической деятельности. Чрезвычайно актуальной в этой связи встает задача формирования инклюзивной готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Решение поставленной задачи предполагает построение модели профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Цель проведенного исследования состояла в построении компетентностной модели педагога инклюзивного образования.

Материал и методы. Проведено анкетирование респондентов выборки, осуществлен *структурно-функциональный* анализ профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования и субъектно-функциональный анализ позиций участников инклюзивного образовательного пространства.

Результаты и их обсуждение. Данные анкетирования респондентов полисубъектной выборки выявили ранговые позиции компетенций педагога инклюзивного образования.

Структурно-функциональный анализ педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволил установить ее компонентный состав (постановка педагогических целей и задач, выбор средств и способов решения поставленных задач, анализ и оценка педагогической деятельности) [2], способ организации и взаимосвязи компонентов, функциональное назначение каждого компонента и его компетентностное наполнение. Компоненты профессионально-педагогической деятельности имеют нелинейную концентрическую функциональную взаимосвязь, обусловленную содержанием решаемых практических задач. Эффективность реализации каждой функции детерминируется сформированной готовностью к ее выполнению, которая, в свою очередь, опирается на комплекс компетенций.

Субъектно-функциональный анализ профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволил определить функции педагога, направленные на достижение стратегических и текущих целей, формируемых из базовых потребностей субъектов инклюзивного образовательного пространства его целеносителей: детей и их родителей, педагогов, специалистов группы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, администрации учреждения образования.

Таблица 1

Матрица компетентностной модели педагога инклюзивного образования

Структурные компоненты педагогической деятельности	Субъекты инклюзивного образовательного пространства		
	Обучающиеся	Родители	Участники группы сопровождения
Постановка педагогических целей и задач	владеть, быть способным и готовым к: использованию арсенала диагностических методик и методов, позволяющих определять характер особых образовательных потребностей обучающихся, выявлению причин затруднений в учебной деятельности, общении и взаимодействии в коллективе детей, определению стратегических и тактических целей образовательного процесса, требований к образовательным результатам, проектированию дифференцированных образовательных результатов с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей детей; прогнозированию жизненной перспективы детей с особыми образовательными потребностями и ее обеспечению условиями инклюзивного обра-	быть готовым и способным работать в команде, принимать совместные решения по разработке индивидуальных образовательных программ на основе результатов педагогической диагностики с учетом специфики образовательных потребностей учащихся, потребностей и интересов родителей, прогнозируемых образовательных результатов	

	зования		
Выбор средств и способов решения поставленных задач	<i>быть способным и готовым:</i> отбору и композиции, методов обучения, учебного материала, педагогических средств, их адаптации к разнообразным образовательным потребностям и возможностям детей; определению условий использования специальных методов и средств обучения, адекватных особым образовательным потребностям детей;	быть способным и готовым активизировать потенциал ближайшего окружения ребенка в решении задач его обучения, развития, социализации	быть способным и готовым к организации согласованной деятельности по сопровождению ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве
	включению всех учащихся в различные виды деятельности, организация совместной деятельности и общения; использованию техник, методов, средств и приемов традиционной и альтернативной коммуникации		
Анализ и оценка педагогической деятельности	быть способным и готовым проводить анализ эффективности собственной деятельности, деятельности и взаимодействия детей, результатов общения и взаимодействия со всеми детьми	быть способным и готовым проводить анализ эффективности и результативности взаимодействия всех участников инклюзивного образовательного пространства	

Таким образом, компетентностная модель педагога инклюзивного образования представлена комплексом компетенций (академических, профессиональных и социально-личностных), определяющих способность и готовность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения образовательных результатов с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства и отражена в матрице (табл. 1).

Заключение. Таким образом, компетентностная модель педагога инклюзивного образования отражает новое специфическое содержание и функции профессионально-педагогической деятельности с учетом позиций и интересов полисубъектных целеносителей инклюзивного образовательного пространства и включает комплекс компетенций, отражающих ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности педагога, а также его инклюзивную готовность. Очевидным становится тот факт, что готовность как намерение выполнять, «приводить в действие» является важной составляющей каждой компетенции, определяет возможность ее формирования и реализации.

Полученные результаты определяют векторы содержательного пересмотра образовательных стандартов и дисциплин учебных планов подготовки будущих педагогов в учреждения высшего образования, предполагающие проведение целенаправленной работы по формированию обозначенных компетенций в структуре компетентностной модели на этапе профессионального становления и формирования профессионального мышления будущего педагога.

Литература

1. Закон Республики Беларусь (проект) «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» от 4 января 2014 г. зарегистрир. в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 15 января 2014 г. № 2/2124. [Электронный ресурс]. — 2005. — Режим доступа: <http://www.pravo.by>. — Дата доступа: 10.06.2014.
2. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. — М., СПб.: Нестор-История, 2014. — 376 с.

РАБОТА УЧЕБНО-НАУЧНОГО КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Кулененок В.В., Коваленко В.И.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Выявление и сопровождение одаренных детей, реализация нового программного содержания, качество общего образования, введение новых форм работы являются важной государственной задачей.

Цель исследования заключается в выявлении одаренных детей в области изобразительного творчества средствами дизайна.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УНКЦ с 2012 по 2014 учебные годы. Источником фактического материала для данного исследования послужили творческие работы учащихся школ искусств г. Витебска. В работе использовались следующие методы исследования: анкетный опрос, интервьюирование респондентов и метод контрольных испытаний.

Результаты и их обсуждение. Развитие общества на современном этапе требует вовлечения во все сферы развития страны наиболее талантливых, неординарно мыслящих людей, то есть людей одаренных. Выявление и развитие способностей детей должно осуществляться на всех ступенях их развития, поэтому сегодня необходимо создание условий для выявления и социальной поддержки одаренных детей, а так же реализации их потенциальных возможностей. Для решения данных перспективных задач предусматривается обновление содержания образования и использование инновационных технологий, представляющих возможности развития одаренности.

Заключение. Результаты проведенной работы УНКЦ с одаренными детьми показали, что деятельность Центра по профессиональной ориентации учащихся детских школ искусств, направленная на дальнейшее обучение в сфере художественного образования, носит позитивный характер.

Ключевые слова: одаренные дети, дизайн образование, школы искусств, изобразительная деятельность.

JOB EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC CONSULTING CENTER WITH GIFTED CHILDREN

Kulenenok V.V., Kovalenko V.I.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Identify and support gifted children, the implementation of a new soft-ware content, the quality of general education, the introduction of new forms of work are an important task of the state.

The purpose of research is to identify gifted children in the field of fine art design tools.

Material and methods. The study was conducted on the basis of functions from 2012 to 2014 academic years. Actual source material for the study included creative works of students of Schools of Art in Vitebsk. We used the following methods: questionnaire, interview respondents and the method of control tests.

Findings and their discussion. Development of society at the present stage requires participation in all spheres of the country's most talented, extraordinary thinking people, people gifted. Identification and development of children's abilities should be implemented at all stages of their development, so today it is necessary to create conditions for the identification and social support for gifted children, as well as realizing their potential. To solve these problems provides promising update the content of education and the use of innovative technologies represent opportunities for the development of giftedness.

Conclusion. The results of the work functions with gifted children showed that the activities of the Centre for vocational guidance of pupils of children's art schools, aimed at further training in the field of art education is positive.

Key words: gifted children, design education, art schools, fine art activities.

Проблематика одаренности продолжает находиться в центре научного и общественного интереса. Активность способного и одаренного ученика ориентирована на обращение к возможностям социальной и образовательной среды. В этих целях на передний план выходят задачи развития и сохранения творческого потенциала общества. Выявление и сопровождение одаренных детей, реализация нового программного содержания, качество общего образования, введение новых форм работы являются важной государственной задачей.

Цель исследования заключается в выявлении одаренных детей в области изобразительного творчества средствами дизайна.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УНКЦ с 2012 по 2014 учебные годы. В своем исследовании мы опирались на современные педагогические методы и подходы при работе с одаренными детьми. Источником фактического материала для данного исследования послужили творческие работы учащихся школ искусств г. Витебска. В работе использовались следующие методы исследования: анкетный опрос, интервьюирование респондентов и метод контрольных испытаний.

Результаты и их обсуждение. Нас в большей степени интересует проблема детской художественной одаренности, а именно изобразительной. При изучении детской художественной одаренности большое место занимает компонентный подход. В основе данного подхода лежит существование набора специальных способностей, высокое развитие которых приводит к успешности в той или иной сфере искусства. Соответственно специальные способности к разным видам творчества изучаются независимо друг от друга. Компонентный подход наиболее активно изучался в музыкальной области, но существуют исследования и при изучении литературного и изобразительного творчества.

В настоящее время преобладает мнение о целостности структуры художественной одаренности. Художественная одаренность имеет общечеловеческие и индивидуальные аспекты. На практике не всегда можно провести между ними четкую границу. Можно сказать, что в раннем возрасте все дети имеют высокий потенциал в любой сфере. Относительно художественной одаренности можно отметить, что юные художники выдают из-под своей руки художественные произведения и они уже обладают художественной ценностью. И что важно, в то же время работы остаются детскими, несут в себе узнаваемые черты своего возраста [1]. Наша задача в рамках проводимого исследования заключается в дальнейшем совершенствовании художественных способностей, подготавливая учащихся к вступительному экзамену «Творчество».

Развитие общества на современном этапе требует вовлечения во все сферы развития страны наиболее талантливых, неординарно мыслящих людей, то есть людей одаренных. Выявление и развитие способностей детей должно осуществляться на всех ступенях их развития, поэтому сегодня необходимо создание условий для выявления и социальной поддержки одаренных детей, а так же реализации их потенциальных возможностей. Для решения данных перспективных задач предусматривается обновление содержания образования и использование инновационных технологий, представляющих возможности развития одаренности.

В системе образования нашего города функционируют несколько общеобразовательных и специализированных художественных школ, реализующие программы дополнительного образования детей. Деятельность учреждений направлена на создание условий для развития природных задатков и самореализации личности ребенка, в том числе одаренных в данных областях детей.

С целью расширения и координации форм взаимодействия университета и школ искусств в образовательно-воспитательной сфере и выявления наиболее одаренных детей 1 ноября 2012 года был создан учебно-научно консультационный центр (УНКЦ).

Центр действует на основе договора о сотрудничестве между УО «ВГУ им. П.М. Машерова» и отделом культуры г. Витебска, утвержденного соответственно руководителями УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», ГУО «Детская школа искусств №3 «Маладзік» и ГУО «Детская школа искусств №1 г. Витебск».

Центром руководит доцент кафедры дизайна Коваленко В.И., назначаемым приказом ректора университета. Руководитель центра непосредственно подотчетен заведующему кафедрой дизайна Кулененку В.В.

Деятельность центра координируется советом в количестве шести человек – по два человека от каждого учебного заведения, которые назначаются приказами руководителей указанных учебных заведений. Сивцова О.Г. – директор и Василевич О.Е. – завуч ГУО «Детская школа искусств №3 «Маладзік». Новиченко П.К. – завуч и Новиченко А.К. – учителя ГУО «Детская школа искусств №1 г. Витебск. В работе Центра участвуют преподаватели кафедры дизайна.

Основная цель Центра – долгосрочное научно-исследовательское и учебно-методическое сотрудничество университета и школ искусств в целях подготовки высококвалифицированных специалистов в области дизайна, максимально адаптированных к практической профессиональной деятельности. Главное направление деятельности Центра «Выявление творческих способностей школьников в области визуальных искусств средствами дизайна».

План работы УНКЦ был направлен на совместное планирование и организация работ в сфере научно-исследовательской, учебно-методической и культурно-просветительской деятельности университета и школ. Приоритетным направлением в этой деятельности было выбрано выявление одаренных учащихся, желающих поступить на специальность «Дизайн». Для этих целей проводилось как интервьюирование, так и анкетирование учащихся. Результаты проводимой работы показали, что большинство учащихся желают продолжить обучение в сфере художественного образования. Из 34-х опрошенных учащихся поступить на обучение в ВГУ имени П.М. Машерова изъявило желание 27, в ВГТУ – 4 и в Минск – 3.

В течении учебного года с этими учащимися поддерживались постоянные контакты и встречи, на которых проводилась профориентационная работа, консультации по правилам поступления в ВУЗ, консультации по требованиям к вступительным экзаменам «Творчество» и рейтинговый анализ творческих работ учащихся.

Для более качественной подготовки учащихся к вступительному экзамену «Творчество» была организована работа факультатива (рис.1). В результате многолетнего опыта работы старшим преподавателем кафедры дизайна М.П. Шериковой были разработаны и изданы методические рекомендации для абитуриентов «Основы композиции» [2]. Методически грамотное построение содержания пособия, поможет учащимся детских школ искусств более успешно подготовиться к вступительному экзамену, а преподавателям школ искусств вести этот курс на высоком профессиональном уровне.

С целью ознакомления учащихся с процессом обучения по специальности «Дизайн», кафедрой был разработан и подготовлен ряд методических пособий по основным разделам композиции и цветоведения. Данный методический комплект был передан в методических фонд этих школ искусств.

Проведение ежегодных выставок дипломных работ студентов специальности дизайн в выставочных залах ХГФ и школы искусств №3 – способствовало более детальному ознакомлению учащихся с данной специальностью.

При проведении дней открытых дверей на ХГФ преподаватели кафедры знакомили учащихся с материальной базой кафедры, постоянно действующей выставкой лучших студенческих работ и как показала практика это наиболее результативная работа по профессиональной ориентации учащихся.

Для повышения профессиональной компетентности педагогов школ преподавателями кафедры дизайна проводились методические совещания и семинары по насущным проблемам художественного образования. Внедрены в учебно-воспитательный процесс школ учебные пособия, разработанные преподавателями кафедры дизайна, а так же пособие «Компьютерная графика», разработанное с преподавателями школы искусств №3 А.А. Радевич-Дубовой, Н.А. Восьмериковой.

Заключение. Практика работы УНКЦ с одаренными детьми показала необходимость расширения связей с детскими школами искусств не только города, но и области. Для этих целей были разработаны рекламные и информационные листовки, раскрывающие в иллюстративной форме процесс подготовки специалистов в области дизайна. Выявление учащихся этих школ, желающих поступить на специальность «Дизайн», проводились консультации и анализ творческих работ учащихся в том числе и виртуально.

Результаты проведенной работы УНКЦ с одаренными детьми показали, что деятельность Центра по профессиональной ориентации учащихся детских школ искусств, направленная на дальнейшее обучение в сфере художественного образования, носит позитивный характер.



Рис. Занятия факультатива «Основы композиции».

Литература

1. Кара, Ж.Ю. Художественная одаренность и пути ее развития // Одаренный ребенок, 2011, - № 6 . – С., 133-135.
2. Шерикова, М.П. Основы композиции: методические рекомендации для абитуриентов / М.П. Шерикова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. -47с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ МЕДИАТЕКСТЫ И ИХ ЛИНГВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Гаража А.С.

Учреждение образования «Белорусский государственный экономический университет», г. Минск, Республика Беларусь

В межкультурной коммуникации изучение масс-медиа является весьма релевантным вопросом. Все ключевые для общества процессы, первым делом отражаются в СМИ, поэтому изучение этого источника информации позволяет сформировать понятие о сложившейся картине мира. Единицей этого разнообразия информации (медиапотока) является медиатекст, изучению которого посвящена данная статья. В сложившейся языковой картине мира особое место отводится английскому языку, а одной из составляющих глобальной коммуникации стали публицистические тексты. Такие известные медиаресурсы, как телеканалы BBC World, Euronews,

National Geographic, Discovery Channel, CNN, и Sky News завоевывают доверие и приверженность все большего круга телезрителей по всему миру. Именно поэтому изучение информационных англоязычных медиатекстов является актуальным.

Цель статьи: исследовать понятия «медиатекст» как таковой, сделав уклон на особенности информационного медиатекста, исследовать информационный англоязычный медиатекст и рассмотреть его лингво-стилистические особенности на примере медиа-контента газет и подкастов.

Материал и методы. В ходе работы были использованы следующие материалы: 1) работы известных ученых в области медиалингвистики, журналистики, языкознания и стилистики английского языка, научные статьи по тематике и смежным с выбранной темой вопросам; 2) газетные сообщения, статьи и заголовки, репортажи популярных англоязычных изданий. Методы исследования: анализ литературы, лингвистический анализ медиатекста, метод критической лингвистики и лингво-культурологического анализа.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен генезис лингво-стилистических знаний о медиатексте и особенностях англоязычного информационного медиатекста в частности. Показаны особенности на примерах из статей.

Заключение. Основное свойство стилевой специфики масс-медиа - органическое слияние книжности и разговорности. Для языка англоязычных информационных медиатекстов характерно широкое использование сокращений, некоторых средств выразительности, глагольных словосочетаний, пассивных конструкций, ссылок на источник и цитат, атрибутивных групп, безличных конструкций, клише, аббревиатур и сокращений, интернациональных слов и неологизмов, опущение вспомогательных глаголов в заголовках и др.

Ключевые слова: медиатекст, информационное пространство, стилистико-лингвистические особенности медиатекстов, информационный (новостной) медиатекст, функциональный стиль

INFORMATIONAL ENGLISH MEDIA TEXT AND ITS LINGUISTIC AND STYLISTIC PECULARITIES

Garazha A.S.

*Education establishment «Belarus State Economic University»,
Minsk, Republic of Belarus*

In field of intercultural communication media is a very relevant question. All key processes for society are at first recognized in the media, so the study of this source of information allows to create the concept of the current picture of the world. The unit of this diversity of information (media flow) is a media text, which is devoted to the study of this article. In the current language picture of the world special emphasis is put on the English language, and one of the components of the global communications has become journalistic texts. Such well-known media sources like BBC World, Euronews, National Geographic, Discovery Channel, CNN, Sky News TV channels gain the trust and commitment of a growing circle of viewers worldwide. That is why the study of English-language media texts is relevant.

The purpose of Article: exploring the concept of "media" as such, making particular emphasis on the news media text, the English-language media text information to explore and consider its linguistic and stylistic features of the example of the media content of newspapers and podcasts.

Material and methods 1) The work of renowned scientists in the field of media linguistics, journalism, linguistics and stylistics of English, scientific articles on the subject and related issues with the chosen theme; 2) press releases, articles and headlines, video popular English-language publications. Methods: analysis of the literature, linguistic analysis of media texts, the method of critical linguistics and linguistic-cultural analysis.

Findings and their discussion. The article presents the genesis of linguistic and stylistic knowledge of the media and the peculiarities of the English-language news media text in particular. The features of the examples of the articles are given.

Conclusion. The main feature of the stylistic specifics of media is an organic merging of bookishness and colloquialism. English language news media texts are characterized by the widespread use

of abbreviations, means of expression, verb phrases, passive constructions, and references to the source citations, attribute groups, impersonal constructions, clichés, acronyms and abbreviations, international words and neologisms, the omission of auxiliary verbs in headlines and others.

Key words. Mediatext, information space, stylistic and linguistic features of media texts, information (news) media text, functional style.

С точки зрения межкультурной коммуникации изучение масс-медиа является весьма релевантным вопросом. Все ключевые для общества процессы, злободневные проблемы первым делом отражаются в СМИ, именно поэтому изучение этого источника информации позволяет сформировать понятие о сложившейся картине мира, помогая проанализировать процессы и тенденции, сложившиеся в ней. Все это разнообразие информации можно представить в виде «медиапотока», единицей которого является медиатекст, изучению которого и посвящена данная научная работа. В сложившейся языковой картине мира особое место отводится английскому языку, поскольку не осталось такой сферы жизни современного общества, в которую он бы не проник и не оставил свой след, на которую он прямо или косвенно оказывал влияние. Английский язык – *lingua franca* - используется как средство межнационального общения в определённой сфере деятельности, давно ставший языком дипломатических отношений и межкультурной коммуникации, туризма, науки, экономики, медицины, журналистики, инженерии, информационных и nano-технологий и т.д. В свою очередь все эти сферы человеческой деятельности отражаются в СМИ. Одной из составляющих глобальной коммуникации стали публицистические тексты. А такие известные медиаресурсы, как телеканалы BBC World, Euronews, National Geographic, Discovery Channel, CNN, и Sky News завоевывают доверие и приверженность все большего круга телезрителей по всему миру, желающих получить доступ к достоверной информации, качественному, релевантному и проверенному контенту. Именно поэтому изучение информационных англоязычных медиатекстов является актуальным.

Цель данной работы заключалась в исследовании понятия «медиатекст» как такового, обратив особое внимание на особенности информационного медиатекста, на основе полученных знаний исследовать информационный англоязычный медиатекст и рассмотреть его лингво-стилистические особенности на примере медиа-контента газет и подкастов.

Материал и методы. 1) в теоретической части - работы известных ученых в области медиалингвистики, журналистики, языкознания и стилистики английского языка (Добросклонской, Т.Г., Гальперина, И.Р., Кузьминой, Н.А., Арнольд, И.В., Бриггс, А. и Кобли, П.), научные статьи по тематике и смежным с выбранной темой вопросам; 2) в практической части - газетные сообщения, статьи и заголовки, репортажи популярных англоязычных изданий: The Economist, The Sunday Times, Bloomberg Businessweek, BBC News, Sky News, подкасты радиоканала BBC Radio 4.

Методами исследования, использованными в работе явились анализ литературы, лингвистический анализ медиатекста, метод критической лингвистики и лингвокультурологического анализа.

Результаты и их обсуждение. В ходе теоретической исследовательской части были выяснены следующие ключевые моменты: Медиатекст – это сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа [1] (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и проч.), которое бывает новостным (информационным), информационно-аналитическим, features (публицистическим), рекламным. Новостной (информационный) медиатекст сочетает в себе стилевые характеристики официально-делового и публицистического функциональных стилей языка. Как правило, основной функцией информационного медиатекста является сообщение новой, значимой информации, то есть отразить в своем содержании какую-то новость, проинформировать адресата сообщения. Новость – это текст, «наиболее полно реализующий одну из главных функций

массовой коммуникации – информативную» [2]. Из этого следует, что информационный текст также можно называть новостным. Качественная новость, а следовательно и информационный медиатекст должен сочетать в себе следующие качества: лаконичность, технологичность, оперативность, понятность, новизна, актуальность, значимость, содержательность, достоверность, объективность, интересность и человечность.

С лингвистической точки зрения для информационных медиатекстов характерно широкое использование глагольных и свободных словосочетаний; пассивных конструкций; ссылок на источник и цитат; атрибутивных групп; безличных конструкций; клише; аббревиатур и сокращений; интернациональных слов и неологизмов; опущение «отягощающих» конструкций в заголовках, бегущей строке и кратких сообщениях.

Далее полученные сведения были подтверждены практическим исследованием особенностей языка англоязычной информационной сферы. Были рассмотрены краткие сообщения и выдержки из англоязычных медиа, которые успешно проиллюстрировали лингво-стилистические особенности, описанные в теоретической части. Наряду с клишированностью, использованием аббревиатур, ссылок и цитат, имеет место также и окращенность статьи в силу тематики (профессиональная лексика, неологизмы), зарегистрированы некоторые художественные приемы (напр. аллюзия и метафора).

Опущения вспомогательных глаголов используются в кратких информационных сообщениях и бегущей строке, например «Android app caught sharing ID data» (BBC News 06.12.13) Полная версия этого предложения, возможно, звучала бы иначе и "загромождала" бы лишней информацией, например: Android apps have been caught sharing ID data of thier users. Убрав «лишнее» была достигнута ёмкость и лаконичность высказывания, заголовок или сообщение бросается в глаза.

Обилие сокращений и аббревиатур является характерной чертой медиастилия современного английского языка. Такие слова, как UN, EU, IMF, NATO, NASA, IBRD, WTO, UNESCO, EVS, DNA, HIV, AIDS, NSA, GDP, FED, MP, MEP, , WHO, CFTC, ACA можно часто встретить на полосах газет, услышать по радио и т.д.

Заголовок "Every step you take". Google Glass, ubiquitous cameras and the threat to privacy (The Economist. November 16-22 2013). - яркий пример *аллюзии*. Использование строчки из известной песни, демонстрирует, как издатели воздействуют на читателя на подсознательном, ассоциативном уровне.

Пример употребления пассивной конструкции *were left, were "bricked"* (BBC News 06.12.13). *S3 owners* – владельцы смартфона *Samsung Galaxy S3* => пример опущения в медиаречи лишних слов, которые и так понятны современному читателю и уже подразумеваются под *S3*. Глагол *to brick* здесь использован как метафора.

Заключение. Анализ теоретических источников показал, что в лингвистических исследованиях формируется новый подход, согласно которому язык массовых коммуникаций, во всем объеме, образует самостоятельное стилистическое явление. Основным свойством стилевой специфики масс-медиа называют органическое слияние книжности и разговорности. Анализ практического материала показал, что для языка англоязычных информационных медиатекстов характерно широкое использование сокращений, некоторых средств выразительности, глагольных словосочетаний, пассивных конструкций, ссылок на источник и цитат, атрибутивных групп, безличных конструкций, клише, аббревиатур и сокращений, интернациональных слов и неологизмов, опущение вспомогательных глаголов в заголовках и др. Масс-медийный язык обогащает и обновляет язык социума, расширяет лексикон, насыщает речь оценочными оборотами. В настоящее время трудно дать однозначный ответ на вопрос о том, займет ли масс-медийный язык самостоятельное место в ряду функциональных стилей. С уверенностью можно лишь сказать, что публицистический стиль выступает доминантой языка СМИ в его устной и письменной формах.

Литература

1. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности URL: <http://narod.ru/text23/0013.htm> <http://study-english.info/media-competence.php#ixzz2n4NcQIW9>
2. Добросклонская, Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи. Изд. 2-е, стереотипное. — М.: Едиториал УРСС, 2005. — 288 с
3. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ М.: Флинта: Наука, 2008. — 264 с.
4. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка. М.:Флинта Издательство, 2002. — 384 с.
5. Кузьмина, Н.А. Современный медиатекст: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2013. 414 с.
6. Гальперин, А.И. Очерки по стилистике английского языка. Изд. Литературы на иностранных языках. Москва 1958. — 458 с.
7. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка (Stylistics). - М.: Высшая школа, 1981.

МЕНТАЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ГАРМОНИЧНО-ЛИЧНОСТНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Глазырина Л.Д., Рейт Е.М.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Успешное решение задач оздоровления и физического развития детей дошкольного возраста зависит в большей степени от руководителя физического воспитания. Педагог данной предметной области должен обладать не только профессиональной компетентностью, которая позволит ему эффективно работать с детьми в этом направлении, но и выстраивать определенные конструкции, имеющие непосредственное отношение к менталитету руководителя физического воспитания. В структуре личности данные конструкции выстраиваются на основе мировоззренческих установок, определяющих жизненное и профессиональное поведение руководителя физического воспитания.

Цель статьи: изучить ментальностные конструкции личности руководителя физического воспитания.

Материал и методы. Анализ научно-теоретической психолого-педагогической литературы по проблеме.

Результаты и их обсуждение. Изучены ментальные конструкции личности руководителя физического воспитания в гармонично-личностном пространстве детей дошкольного возраста.

Заключение. Ментальные конструкции руководителя физического воспитания в гармонично-личностном пространстве детей дошкольного возраста являются эффективным инструментом и могут рассматриваться как ведущие деятельностные силы в образовательном процессе.

Ключевые слова: ментальные конструкции, руководитель физического воспитания, гармонично-личностное пространство.

THE MENTAL STRUCTURE OF THE PERSONALITY OF THE HEAD OF PHYSICAL EDUCATION IN HARMONIOUSLY PERSONAL SPACE PRESCHOOL CHILDREN

Glazyrina L.D., Rate E.M.

*Education establishment «Belarusian state pedagogical University
named after M. Tank», Minsk, Republic of Belarus*

Successful solution of problems of rehabilitation and physical development of children of preschool age depends to a large extent on the head of physical education. The teacher of this subject

area should possess not only the professional competence which will enable it to work effectively with children in this direction, but also to build a certain constructs that are relevant to the mentality of the head of physical education. In the structure of personality data structures are built on the basis of ideology, defining life and professional behavior of the head of physical education.

The purpose of the article is to study mental structure of the personality of the head of physical education.

Material and methods. Analysis of scientific-theoretical psychological and pedagogical literature on the problem.

Results and their discussion. Studied the mental structure of the personality of the head of physical education in harmoniously personal space pre-school children.

Conclusion. Mental structures of the head of physical education in harmoniously personal space preschool children are an effective tool and can be considered an active force in the educational process.

Key words: mental constructions, head of physical education, harmoniously and personal space.

Успешное решение задач оздоровления и физического развития детей дошкольного возраста зависит в большей степени от руководителя физического воспитания. Педагог данной предметной области должен обладать не только профессиональной компетентностью, которая позволит ему эффективно работать с детьми в этом направлении, но и выстраивать определенные конструкции, имеющие непосредственное отношение к менталитету руководителя физического воспитания. В структуре личности данные конструкции выстраиваются на основе мировоззренческих установок, определяющих жизненное и профессиональное поведение руководителя физического воспитания.

Цель статьи: изучить ментальностные конструкции личности руководителя физического воспитания.

Понимание педагогом гармонично-личностного пространства, его становления в дошкольном возрасте зависит от того насколько представлено в его ментальных конструкциях понятие о пространстве в целом и значению в жизнедеятельности. Становлению гармоничного пространства будет способствовать способность педагога получать информацию о различных изменениях структуры пространства ребенком в двигательной деятельности с целью дальнейшего его развития.

Материалы и методы. Анализ научно-теоретической психолого-педагогической литературы по проблеме.

Результаты и их обсуждение. Синтезируя наиболее существенные признаки менталитета И.Г. Дубов приводит следующую психологическую характеристику данного понятия: «Менталитет как специфика психологической жизни людей раскрывается через систему взглядов, оценок и норм, умонастроений, основывающихся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях». На основании определения И.Г. Дубова можно высказать мысль о том, что для мировоззренческих установок определяющим в менталитете является ментальность личности, которую принято понимать как образ мышления, общую духовную настроенность человека, группы [1, с. 298].

Сложность и многоаспектность проблемы менталитета определяет множество подходов к пониманию его сущности, структуры, методов изучения (К.Л. Альбуханова-Славская, Л.Я. Гуревич, И.Г. Дубов, Э. Дюркгейм и др.). Поэтому понятия «менталитет», «ментальный», «ментальность» встречаются во многих сферах гуманитарного знания: в философии, психологии, культурологии, в том числе в области физической культуры и др.

Говоря о ментальных конструкциях, которые поддерживают программы человеческого мышления, стоит отметить, что ментальные конструкции руководителя физического воспитания базируются, прежде всего, на менталитете общества, который определяет профессиональный менталитет.

В рамках нашей проблемы сущность ментальных конструкций в гармонично-личностном пространстве детей дошкольного возраста, имеющих в наличии совре-

менного образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования представлена программами мышления личности руководителя физического воспитания, отражающими его отношение к предмету физическая культура. Это предполагает направленность на интеграцию задач по развитию двигательного и личностного развития ребенка с целью становления гармонично-личностного пространства.

Формирование сложной педагогической категории «гармонично-личностное пространство» детей потребует от руководителя физического воспитания соответствующих средств, методов и форм, которые позволят ребенку осознанно определять свое личностное пространство и гармонично в нем действовать, развивая сферу своих физических, духовных и нравственных возможностей, адаптирующих его к жизни в социуме.

Личностное пространство детей дошкольного возраста (интегрированное психологическое образование, являющееся результатом развития субъектности личности), в этой связи принимает характеристику гармоничного либо деформированного. Гармоничное личностное пространство обеспечивает эффективность формирования субъектной позиции ребенка, системы его позитивных отношений и позволяет, благодаря преимущественно внутренним ресурсам, достичь равновесия и точки оптимума синтеза полярных свойств и качеств и на этой основе выстроить максимально позитивную картину бытия и реальности. В условиях физической культуры гармоничность личностного пространства предполагает рациональное использование пространства для решения различных двигательных задач, поиск ребенком эффективных способов (различные части тела, исходные положения) выполнения движения.

Деформированное личностное пространство, напротив, создает почву для формирования негативных мировоззренческих установок, чувств неполноценности, проявлений девиаций в поведении, общении, развития конформности, а также характеризуется нарушением границ индивидуального бытия, которое не позволяет человеку сохранять своеобразие личности, проявляется в различного рода девиациях поведения [2, с.5].

В большей степени гармоничность всех аспектов личностного пространства зависит от воспитывающих взрослых, наполняющих различные стороны бытия ребенка тем содержанием, которое будет способствовать осознанию им себя в качестве субъекта собственной жизнедеятельности.

Подчиняя свою деятельность решению ряда образовательных, оздоровительных и воспитательных задач, руководитель физического воспитания, прежде всего, учитывает индивидуально-личностные параметры физического развития ребенка, видит те сложности, которые испытывает дошкольник при выполнении того или иного физического упражнения и подбирает определенный набор методов и средств, способствующих коррекции и дальнейшему совершенствованию двигательной системы.

Физическая культура является предметной областью, в которой наиболее многоаспектно проявляется осознание ребенком себя в двигательной сфере, как субъекта деятельности, и на основе этой деятельности происходит его физическое и личностно-гармоничное развитие. В ходе выполнения физических упражнений дети закрепляют свои знания о технике движений, пространственном положении частей тела; усваивают знания о воздействии физических упражнений на организм, учатся ориентироваться в пространстве, приобретают организаторские навыки. В процессе занятий физической культурой проверяются и формируются моральные качества, крепнет и закаляется воля, приобретается опыт нравственного поведения. При выполнении физических упражнений формируется красивая осанка, осуществляется гармоничное развитие форм телосложения, воспитывается понимание красоты и изящества движений. Систематические занятия физическими упражнениями формируют организованность, настойчивость, способность преодолевать трудности, собственное нежелание или неумение и в конечном итоге воспитывают трудолюбие [3, с. 20].

Заключение. Таким образом, ментальные конструкции руководителя физического воспитания в гармонично-личностном пространстве детей дошкольного возраста являются эффективным инструментом и могут рассматриваться как ведущие деятельностные силы в образовательном процессе.

Литература

1. Рапацевич, Е.С. Золотая книга педагога / Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Мн.: Современная школа, 2010. – 720 с.
2. Мальцева, О. А. Становление личностного пространства ученика в образовательном процессе начальной школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / О.А. Мальцева; Забайкальский государственный университет.- Чита, 2013.
3. Холодов, Ж.К., Кузнецов, В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений.– 2 е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 460 с.

РОЛЬ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Бумаженко Н.И.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Совершенствование современного общего образования предполагает особое содержание работы образовательных, в том числе и внешкольных, учреждений по раннему выявлению, сопровождению и развитию одаренных детей.

Цель статьи - изучение условий для развития потенциальной одаренности учащихся как предпосылки становления и развития творческой личности.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных ученых по проблеме выявления и развития детской одаренности. Основной метод – научно-педагогического исследования, а также педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Изучены специфические возможности внешкольных учреждений по раннему выявлению с эффективному развитию и сопровождению одаренной личности.

Заключение. Выявлено, что внешкольные учреждения призваны вовремя определить интересы и склонности ученика, создать условия для углубления и развития его способностей, занятий любимым делом, помочь каждому ребенку осознанно войти в сферу трудовых отношений.

Ключевые слова: одаренность, способности, внешкольные учреждения, творческая одаренность, условия развития.

ROLE OF OUT-OF-SCHOOL ESTABLISHMENTS IN DEVELOPMENT OF CREATIVE ENDOWMENTS OF PUPILS

Bumazhenko N. I.

Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University», Republic of Belarus

Improvement of the modern general education assumes the special content of work educational, including out-of-school, establishments on early identification, maintenance and development of exceptional children.

Article purpose - studying of conditions for development of potential endowments of pupils as prerequisites of formation and development of the creative person.

Material and methods. As material works of known scientists on a problem of identification and development of children's endowments served. The main method – scientific and pedagogical research, and also pedagogical experiment.

Findings and their discussion. Specific opportunities of out-of-school establishments for early identification with effective development and escort of the gifted personality are studied.

Conclusion. It is revealed that out-of-school establishments are urged to define in time interests and tendencies of the pupil, to create conditions for deepening and development of its abilities, occupations by favourite business, to help each child to fall consciously within the scope of the labor relations.

Key words: endowments, abilities, out-of-school establishments, creative endowments, development conditions.

Переход в век наукоемких технологий невозможен без сохранения и умножения интеллектуального потенциала страны. Это привело к существенному усилению интереса к фундаментальным научным разработкам, направленным на выявление психологических закономерностей и механизмов развития одаренности, а также к практико-ориентированным исследованиям, их апробации и внедрению разрабатываемых методов поиска, обучения и развития одаренных детей.

На основании анализа государственной политики Республики Беларусь, практической деятельности учреждений образования можно утверждать, что в стране сформирована и успешно реализуется система работы с одаренной молодежью. Однако при работе с одаренными детьми возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные разнообразием видов деятельности, множеством противоречивых теоретических подходов и методов, вариативностью современного обучения и образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, подготовленных к работе с одаренными детьми.

Целью статьи является изучение условий для развития потенциальной одаренности учащихся как предпосылки становления и развития творческой личности.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных ученых по проблеме выявления и развития детской одаренности. Доказано, что одаренность ребенка складывается из многих составляющих, в числе которых есть как генетическая база, так и социальные аспекты. В теоретических исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, Б.Кларк, Дж. Рензулли, С.Риз и др.), одаренность трактуется как врожденная анатомо-физиологическая особенность нервной системы (задатки), которая развивается в процессе специально организованной деятельности, а потому может проявляться в разных возрастных периодах детства.

Основной метод – метод научно-педагогического исследования, а также педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Одной из наиболее важных задач современной социально-психолого-педагогической практики является создание необходимых условий для эффективного развития одаренных детей, их способностей и творческого потенциала. На наш взгляд значительными возможностями для этого располагают внешкольные учреждения: кружки, секции и объединения, в которых учитывается главный принцип работы с одаренными и талантливыми детьми – индивидуального подхода. Еще В.А.Сухомлинский говорил о том, что наиболее интенсивное развитие творческой и социально-полноценной личности происходит не на уроке в школе, а в сфере свободного выбора общения, труда, любимых занятий, игр, деятельности.

Характерной чертой внешкольной работы является создание общности детей и взрослых на принципах взаимодействия, партнерства, сотрудничества с целью самоутверждения младших школьников, оказания им помощи в выявлении и реализации склонностей и интересов, стимулирования творческой активности.

Внешкольный социально-педагогический процесс характеризуется динамизмом, разнообразием форм и методик, ориентацией на личность ребенка и педагога, их интересы, потребности и потенциал.

Формирование и развитие творческих способностей учащихся – основная цель воспитательной деятельности учреждений внешкольного образования и воспитания. Реализация указанной цели обеспечивается направленностью на практическую дея-

тельность одаренного ребенка, которая достигается через: овладение исследовательскими умениями, создание ситуации успеха и поощрение творческого поиска, многообразие видов деятельности в кружке, организацию общения сверстников, нацеленность на конечный результат творческой деятельности в кружке.

Для обеспечения целенаправленной работы учреждений внешкольного образования и воспитания по выявлению и развитию способностей детей, мы предлагаем создать центры социологических исследований. Цель которых – систематическое изучение интересов учащихся, бюджета их свободного времени. Базой данных должна стать система психолого-педагогических знаний, инновационных методов обучения, методов диагностики личности и коллектива.

Большое значение имеет также создание во внешкольных учреждениях системы учебно-методического обеспечения работы с одаренными детьми, которая представляет собой взаимосвязь образовательно и воспитательно значимых компонентов, обеспечивающих эффективность процесса обучения и оптимальность развития одаренных.

Мысль о том, что содержание учебной деятельности одаренных детей должно иметь ряд отличий от содержания образования большинства их «нормальных» сверстников, вряд ли может вызывать сомнения. Одаренные дети, существенно отличаясь между собой, обладают при этом некоторыми общими особенностями, которые нельзя не учитывать при разработке содержания образования. Этот подход полностью оправдан в условиях разработки содержания социально-педагогического процесса во внешкольных учреждениях.

Выявление явно или потенциально одаренных детей и создание специальных педагогических технологий, которые помогают детям адаптироваться не только в предметно-творческой деятельности, но и в конкретных ситуациях общения, возникающих в классе и в различных творческих объединениях, повседневной жизни способствуют развитию у ребенка плодотворных отношений к учебной деятельности, к себе и окружающим.

В силу разных вариативных педагогических обстоятельств одаренные дети чувствуют определенного рода дискриминацию. Только психолого-педагогическая компетентность учителя, которая проявляется в индивидуально-личностном подходе и распознавании ученика, своевременная диагностика позволяет открыть талантливого ребенка, правильно его «прочитать» и организовать взаимодействие с ним как в рамках учебного процесса, так и во внешкольных учреждениях.

Мы полагаем, что повышению эффективности работы с одаренными детьми во внешкольных учреждениях может способствовать соблюдение следующих педагогических условий:

- умственная деятельность ребенка должна протекать на фоне ярко выраженных эмоций радости, удовольствия, интеллектуального восторга;
- жизненные впечатления одаренных детей должны приводить к оптимистическому отношению к жизни;
- фантазирование в младшем школьном возрасте позволяет широко практиковать в работе с одаренными детьми дифференцированные задания, включающие конструирование ассоциаций, смелых аналогий, ярких метафор, загадок, сюжетов сказок;
- в структуре занятий по учебно-творческой деятельности обязательными компонентами должны быть анализ, составление внутреннего плана действия, рефлексия;
- творческий характер учебной деятельности необходимо сочетать с функционированием различных видов художественного, социального, научного, технического творчества;
- индивидуальный подход в работе с одаренными детьми состоит в обязательном учете направленности их интересов.

Следует отметить, что в работе по выявлению и сопровождению одаренных детей существует ряд трудностей следующего содержания: одаренность ребенка не всегда про-

являет себя в творческом продукте; одаренный ребенок не всегда нуждается в развитии своих выдающихся способностей; традиционные методы индивидуальной и групповой работы часто не подходят для одаренных детей; динамика развития детской одаренности неравномерна: наблюдаются как яркие всплески, так и неожиданные затухания; у одаренных детей наблюдаются специфические кризисы, связанные с затуханием одаренности.

Хочется обратить внимание на те трудности, с которыми могут столкнуться одаренные дети в ходе образовательно-воспитательного процесса: негативное отношение к учреждению образования и учебе; нарушение отношений с родителями; подверженность частым перепадам настроения; дух противоречия; депрессия; низкая самооценка; высокая тревожность; чувство непохожести на других; тенденция к самооправданию и перекладывания вины на других; скука; неприятие состязаний; острая чувствительность к критике; стремление в жесткой, а иногда и в жестокой форме критиковать других; некоторая надменность; склонность ставить нереальные цели; перфекционизм и др.

Внешкольные учреждения, работающие с одаренными детьми, способствуют более полному раскрытию способностей и возможностей таких детей. Они осуществляют выход за пределы содержания образования, формируют потребность в творческом восприятии мира и осмыслении своего места в нем.

В работе с одаренными детьми, вслед за С.В.Титовой, считаем необходимым обратить внимание на следующее:

- современные практикоориентированные и наукоемкие технологии создают дополнительные возможности для организации эффективной работы с одаренными детьми;
- диагностические исследования показали, что необходимость работы с одаренными детьми, диктуется большим количеством детей с высоким уровнем специальных способностей в школе;
- только особо организованная планомерная психолого-педагогическая работа может гарантировать устойчивое развитие специальной одаренности ребенка;
- для работы с одаренными детьми необходима системная подготовка педагогов и узких специалистов;
- работа по сопровождению одаренности является эффективной при условии участия в ней всех субъектов взаимодействия: детей, педагогов, узких специалистов, родителей;
- важно способствовать комплексному развитию одаренной личности в зонах ее актуального и ближайшего развития.

Заключение. Таким образом, внешкольные учреждения призваны вовремя определить интересы и склонности ученика, создать условия для углубления и развития его способностей, занятий любимым делом, помочь каждому ребенку осознанно войти в сферу трудовых отношений.

ОТ ТВОРЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – К ТВОРЧЕСТВУ СТУДЕНТА

Дьяченко Л.С.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Творчество – необходимое условие для развития любого человека в любой профессии. Особенно важна креативность в профессиональной деятельности педагога, преподавателя высшей школы. Вместе с тем, возможности учебных курсов в высшей школе в творческом развитии студентов используются не в полной мере.

Целью данной статьи является исследование факторов, способствующих сотворчеству преподавателя и студента как необходимого условия для акмеологического, креативного развития всех субъектов образовательного процесса.

Материалами и методами исследования явились: научные труды дидактов-классиков по проблеме создания творческой образовательной среды, преподавательский опыт автора. Основные методы исследования - историко-логический, ретроспективный анализ дидактических концепций, различные виды рефлексии.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен анализ творческой образовательной среды, которую можно создать: при реализации всех пяти уровней состава содержания образования, при целенаправленной ориентации обучающихся на усвоение структурных компонентов опыта творческой деятельности, а также за счёт реализации творческого потенциала дидактического инструментария единого педагогического (андрагогического) процесса.

Заключение. Среди факторов, способствующих сотворчеству преподавателя и студента, наиболее важными являются дидактическая компетентность преподавателя, максимальная профессиональная направленность образовательного процесса, которая может быть наиболее полно реализована в режиме самоуправления познавательной деятельности студентов, а также при реализации преподавателем функции андрагога.

Ключевые слова: совместное знание преподавателя и студента, их сотворчество, дидактическая компетентность преподавателя, самоуправляемая познавательная деятельность студентов.

FROM THE TEACHER'S CREATIVITY TO THE STUDENT'S ONE

Dyachenko L.S.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Creativity - a necessary condition for the development of any person in any profession. Creativity is especially important in the professional work of the teacher, higher school teacher. However, the possibility of creative development of students in higher school is not fully used.

The purpose of this paper is the study of the factors contributing to the teacher and student's co-creation as a necessary condition for akmeological, creativity development of all the subjects of educational process.

Materials and methods of investigation were: scientific papers of classical didacticists on the problem of creating of educational creative environment. Basic research methods - historical and logical, retrospective analysis of didactic concepts, various types of reflection, personal teaching experience of the author.

Result and its discussion. The paper examines the factors of creating of educational creative environment: teacher and student's co-creativity, maximum professional orientation of educational process, self-governing cognitive activity of students and the didactic competence of the teacher.

Conclusion. Among the factors, contributing to the teacher and student's co-creation, the most important are didactic competence of the teacher, maximum professional orientation of educational process, which can be better realized in the mode of self-governing cognitive activity of students as well as the implementation by the teacher of his or her andragogue function.

Key words: teacher and student's shared knowledge, their co-creativity, didactic competence of the teacher, self-governing cognitive activity of students.

Как любое научное понятие, «творчество» многофакторно и полифункционально. В самом высшем своём значении, творчество – это рождение нового: нового знания, новой теории или концепции, инновационного проекта, нового стиля в живописи, архитектуре.

Самое главное предназначение творчества, как составляющей жизни человека, - это формирование более совершенного, с точки зрения духовности, образа своей личности.

Образовательный процесс в вузе невозможен без раскрытия творческой индивидуальности как преподавателя, так и студента. Творчество является и целью, и средством, и результатом «усиления себя», причём это относится как к личности преподава-

теля, так и студента. Вместе с тем акмеологическому развитию преподавателя и студента уделяется недостаточное внимание. В большинстве предметов диагностируется усвоение лишь знаний и умений, освоение опыта творческой деятельности, как правило, целенаправленно не контролируется.

Креативность как устойчивая черта личности преподавателя, безусловно, пробуждает и творческое начало личности студента. Творческая атмосфера на лекциях, семинарских занятиях возникает не сама по себе, её необходимо планировать на протяжении всего целостного педагогического процесса: при достижении цели, реализации принципов в использовании методов и форм.

Целью данной статьи является исследование факторов, способствующих сотворчеству преподавателя и студента как необходимого условия для акмеологического, креативного развития всех субъектов образовательного процесса.

Материалами и методами исследования явились: научные труды дидакто-классиков по проблеме создания творческой образовательной среды, преподавательский опыт автора. Основные методы исследования - историко-логический, ретроспективный анализ дидактических концепций, различные виды рефлексии.

Результаты и их обсуждение. Сформировать творческую образовательную среду сможет лишь тот преподаватель, который во главу угла ставит не передачу знаний и даже не формирование умений (что необходимо и важно), а личностное развитие и саморазвитие студентов, что невозможно без целенаправленной организации сознания (совместного знания) преподавателя и студента [1].

Процесс получения совместного знания возможен при условии диалогичности и полилогичности изложения материала. Последнее требует от преподавателя вуза владения множеством андрагогических умений и навыков (рефлексивных, гностических, проектировочных, коммуникативных). В их основе – уважение к личному опыту и мнению каждого студента, признание его права на ошибку, непонимание, бережное отношение к особенностям личности, характера.

Толерантное взаимодействие, синтонное общение – это важнейшие составляющие диалогичности в обучении. Специфика образовательного процесса такова, что творчество не может развиваться в атмосфере давления и принуждения.

Что поможет преподавателю так организовать образовательное пространство своего предмета, чтобы оно пробуждало и развивало творческий потенциал личности студента?

Основную и очень существенную помощь преподавателю любой дисциплины в формировании творческой активности студента оказывает его педагогическая эрудиция, педагогическая компетентность, в основе которых лежат знания основных дидактических теорий.

Разработка выдающимися дидактами XX века И.Я. Лернером, Н.М. Скаткиным, В.В. Краевским теории содержания образования и процесса обучения, даёт возможность максимально использовать весь дидактический инструментарий – принципы, методы, формы в формировании и развитии творческой индивидуальности учащихся.

Авторы впервые исследовали возможность и необходимость включения в содержание учебной информации по любому предмету не только знания и способы деятельности, но и такие важные компоненты обучения и воспитания креативной личности, как опыт творческой деятельности, и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Подчёркивая необходимость целенаправленной ориентации при изучении каждого фрагмента содержания учебной информации (каждого модуля) на усвоение всех четырёх компонентов состава содержания образования, учёные исследуют и уровни реализации данных компонентов в образовательном процессе. Рассмотрим творческий потенциал каждого из уровней состава содержания образования. Первый уровень – со-

циального заказа – ориентирует образовательное сообщество на реализации цели образования – формирование ответственной, творческой, разносторонне развитой личности. Поддержку одарённости, развитие креативности в образовательной среде вузы осуществляют с помощью государственной политики (здесь и именные стипендии, премии за получение первых мест в конкурсах научных работ, поддержка лучших дипломных и магистерских проектов и т.д.). Второй уровень – педагогической действительности – позволяет преподавателю реализовать такие важные для развития креативности принципы, как гуманизация и демократизация образовательного процесса, принципы проблемности дифференциации, индивидуализации. Третий уровень – учебного предмета – позволяет структурировать учебную информацию от репродукции до творчества в соответствии с уровнями «знать», «уметь», «владеть». Четвёртый уровень – учебного материала – предполагает разработку системы творческих заданий. Пятый – акцентирует внимание преподавателей на учёт особенности личности студентов, их потребностей и интересов. Студенты не только разные, они – другие по сравнению с предыдущими поколениями. Если десять лет назад со студенческой аудиторией можно было общаться на деловом и стандартизованном уровнях, то современная студенческая молодёжь нуждается всё в большей степени в конвенциональном общении, необходимом для установления партнёрских отношений, и ещё больше в духовном уровне общения, затрагивающем проблемы смысла жизни и вечные духовные ценности.

В течение десяти лет мы целенаправленно организуем такую самоуправляемую познавательную деятельность студентов, которая максимально способствует развитию их креативности. Раскрывая сущность понятия «опыт творческой деятельности», мы оказываем студентам педагогическую поддержку в очень непростом пути овладения его структурными элементами (способность к переносу знаний в знакомую и незнакомую ситуацию, владение приёмами гипотетического мышления, видение альтернативных функций объекта и др.). Способность к ближнему и дальнему переносу осваивается студентами и в ходе докладов, в качестве обязательного требования к которым – сопоставление понятий педагогического содержания, точек зрения различных авторов, изложение своей позиции, а также при выполнении заданий уровня «знать» на формирование понятий педагогического содержания и уровня «уметь» на сопоставление понятий друг с другом и с реальным педагогическим процессом [2]. Дальний перенос отрабатывается в деловой игре «ассистирование преподавателю», в которой помощник преподавателя разрабатывает сценарий занятия, отбирает методы, задумывается о форме его проведения, организует работу «белого» и «чёрного» оппонента, вместе с которыми приобретает навыки диагностирования знаний студентов, усваивает приёмы толерантного общения и синтонного взаимодействия [3]. Освоение такого сложного креативного приёма, как дальний перенос, происходит также при выполнении студентами задания уровня «владеть» на проектирование и моделирование педагогических ситуаций и проектов. Система разработанных нами заданий имеет нравственно практическую, духовную направленность. Задания помогают студентам овладеть новыми ценностными духовными установками: «я – субъект творчества», «я – субъект своего развития».

Мы целенаправленно ориентируем студентов на формирование навыков работы в команде, выдвижение гипотез, приобретение терпимости к мнению другого, соблюдение речевого и делового этикета за счёт создания творческой атмосферы на лекциях (проблемные лекции, лекции-полилоги, «лекции вдвоём») и за счёт всех форм контроля, включая экзамены.

Заключение. Среди факторов, способствующих сотворчеству преподавателя и студента, наиболее важными являются дидактическая компетентность преподавателя, максимальная профессиональная направленность образовательного процесса, которая может быть наиболее полно реализована в режиме самоуправления познавательной

деятельности студентов, а также при реализации преподавателем функции андрагога. Преподаватель на высоком профессиональном уровне работает не с обучаемыми, а с обучающимися студентами, максимально включёнными в проектирование и реализацию педагогического процесса.

Литература

1. Формирование культуры академической учёбы у студентов («круглый стол»)// Диалог. 2014. - № 6.
2. Дьяченко Л.С. Тесты и творческие задания к курсу «Педагогика современной школы»/ Л.С. Дьяченко. – Витебск, 2002.
3. Дьяченко Л.С. Теория образования взрослых: Учебно-методический комплекс / Л.С. Дьяченко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Романович Е.Е.

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени М. Танка», г. Минск, Республика Беларусь*

Одной из важнейших задач процесса обучения будущего учителя музыки является подготовка студентов к организации дирижерско-хоровой деятельности.

Цель статьи: обосновать важность процессов организации дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки.

Материал и методы. Материалом послужили работы исследователей, занимающихся проблемами дирижерско-хоровой подготовки. Основной метод исследования – социально-психологический.

Результаты и их обсуждение. В статье рассматриваются основные направленности дирижерско-хоровой деятельности: автократическая, либеральная, автократически-либеральная, демократическая и либерально-демократическая.

Заключение. В технологии организации дирижерско-хоровой деятельности определяющими являются выделенные нами направленности (автократическая, либеральная, автократически-либеральная, демократическая и либерально-демократическая), которые позволяют получить будущим учителям музыки обширный объем знаний, развить умения и навыки на основе личностных качеств.

Ключевые слова: дирижерско-хоровая деятельность, учитель музыки, технология организации, направленности дирижерско-хоровой деятельности: автократическая, либеральная, автократически-либеральная, демократическая, либерально-демократическая.

ORGANIZATION TECHNOLOGY OF CHOIR CONDUCTOR'S ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHER

Romanovich E.E.

*Education establishment «Belarusian State Pedagogical University
named after M. Tank», Minsk, Republic of Belarus*

One of the most important purposes of the future music teacher's education process is preparing the students for the organization of choir conductor's activity. The purpose of the article is to substantiate importance of the organization processes of future music teacher's choir conductor's activity.

Material and methods. The material for the article is the range of the researchers' works who are in charge of the choir conductor's preparation's problems. The main research method is social psychological.

Findings and their discussion. The article presents the basic directionality of choir conductor's activity: autocratic, liberal, liberal-autocratic, democratic and liberal-democratic.

Conclusion. In the organization technology of choir conductor's activity the described directionalities (autocratic, liberal, liberal-autocratic, democratic and liberal-democratic) allow the future music teachers to get a huge amount of knowledge, develop skills based on personal qualities.

Key words: choir conductor's activity, music teacher, technology of organization, directionality of choir conductor's activity: autocratic, liberal, liberal-autocratic, democratic and liberal-democratic.

Дирижерско-хоровая деятельность будущего учителя музыки состоит из следующих элементов: мотивов, побуждающих хорового дирижера к деятельности, целей и результатов, на которые направлена деятельность, средств. Во многом определяющим успешность дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки является обучение его целому комплексу психолого-педагогических механизмов, лежащих в основе общения дирижера и участников хора.

Цель статьи: обосновать важность процессов организации дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки.

Материалы и методы. Большинство исследователей, занимающихся проблемами дирижерско-хоровой подготовки, дирижерско-хоровую деятельность определяют как художественно-творческий процесс, результат которого проявляется в форме художественной интерпретации и материализации в живом звучании замысла композитора [1, 2].

На основании анализа литературы и собственного наблюдения мы пришли к выводу, что дирижерско-хоровая деятельность представляет собой активное взаимодействие хорового дирижера и участников хорового коллектива, в ходе которого дирижер целенаправленно воздействует на хор и удовлетворяет таким образом свои художественно-творческие потребности, а также преобразовывает интеллектуальную и аффективно-потребностную сферы участников хора.

Результаты и их обсуждение. Несмотря на то, что в теории хорового исполнительства существуют понятия «индивидуальный стиль руководства», «стиль руководства», будущему учителю музыки в зависимости от особенностей хорового коллектива и характера конкретной ситуации следует выбирать и различные способы взаимодействия с участниками хорового коллектива.

В связи с этим нами выделены направленности дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки, которые рассматриваются нами как диалектическое единство стиля взаимодействия дирижера с участниками хорового коллектива и индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей его личности.

Определенные качества (признаки) личности, обосновывающие каждый из видов направленности дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки, сгруппированы и рассматриваются по их содержательным характеристикам.

Авторитарическая направленность дирижерско-хоровой деятельности характеризуется жесткой централизацией дирижером своих управленческих функций, подавлением инициативы участников хорового коллектива.

Содержание авторитарической направленности деятельности будущего учителя музыки включает:

- четкое планирование репетиционной и концертной деятельности хорового коллектива и неукоснительное требование того же и от участников хора;
- пресечение инициативы участников хорового коллектива, считая свое мнение единственно правильным и себя вне критики, часто «преследуя» за нее;
- склонность иметь трудности общения с участниками хорового коллектива, выраженные в нежелании входить в сложившиеся жизненные ситуации;
- обладание формальным авторитетом хорового дирижера, обусловленным в основном занимаемой должностью;

– стереотипность мышления, восприятие нового с осторожностью или вообще не принятие, использование одних и тех же методов работы с хором.

Автократическая направленность дирижерско-хоровой деятельности целесообразна и оправдана в ситуациях, требующих максимальной и быстрой мобилизации деятельности, на первых этапах создания хорового коллектива, а также в коллективах с низким уровнем сознательности участников коллектива. Положительной стороной этой направленности является оперативность хорового дирижера в управлении хором.

Либеральная направленность дирижерско-хоровой деятельности сводится преимущественно к постановке задач, созданию необходимых для работы условий, поддержанию благоприятной атмосферы, информированию участников хора об актуальных проблемах, документах и т.д.

Содержание либеральной направленности деятельности будущего учителя музыки включает:

- недостаточную требовательность к участникам хорового коллектива;
- непоследовательность в принимаемых решениях и действиях;
- частое избегание решительных мер;
- безразличие к критике;
- отсутствие ярко выраженных организаторских способностей и, как следствие, недостаточная результативность решения дирижерско-хоровых задач;
- такую организацию, когда сравнительно редко возникает потребность в принятии оригинальных решений;
- нерешительность в сложных, и тем более экстремальных ситуациях.

Такая направленность деятельности предпочтительна в работе с хоровым коллективом, где участники хора обладают большими способностями к творческой самостоятельной работе, дисциплинированностью и ответственностью.

Автократически-либеральная направленность дирижерско-хоровой деятельности характеризуется более снисходительным отношением к участникам хорового коллектива, предоставлением им определенной самостоятельности, пусть даже в ограниченных пределах.

Содержание автократически-либеральной направленности деятельности будущего учителя музыки включает:

- излишние дисциплинарные меры и использование угроз наказания (но не преобладание их), уничтожающие у участников хорового коллектива стимулы к работе;
- отсутствие формирования внутренней заинтересованности исполнителей в эффективной работе;
- минимальное мотивирование страхом.

Такая направленность дирижерско-хоровой деятельности предпочтительна в работе, ориентированной на количественные результаты.

Демократическая направленность дирижерско-хоровой деятельности характеризуется предоставлением участникам хорового коллектива самостоятельности в пределах выполняемых ими функций и ее поощрения.

Содержание демократической направленности деятельности будущего учителя музыки включает:

- способствование повышению инициативы, активности и самостоятельности участников хорового коллектива;
- отсутствие агрессивности в отношении участников хорового коллектива, поощрение творчества, дружелюбия;
- создание благоприятного психологического климата;
- учитывает интересы, потребности, особенности участников хорового коллектива;
- способность критически осмысливать свои действия;

– умение обеспечивать эффективную деятельность участников хорового коллектива. Эта направленность деятельности достаточно эффективна в сложившихся хоровых коллективах с небольшой численностью.

Либерально-демократическая направленность дирижерско-хоровой деятельности характеризуется сочетанием научных принципов руководства с максимальным использованием инициативы и творчества участников хорового коллектива.

Содержание либерально-демократической направленности деятельности будущего учителя музыки включает:

– преобладание поощрения как стимулирующей меры; использование наказания лишь в исключительных случаях.

– использование идей и точек зрения участников хорового коллектива.

Такая направленность деятельности предпочтительна в хоровых коллективах с большим опытом концертной и исполнительской деятельности.

Заключение. Дирижерско-хоровая деятельность современного дирижера требует не только оперативного принятия исполнительских решений, но и реагирования на психолого-педагогическую атмосферу процесса, изменяя ее направленность в соответствии с конкретной ситуацией. Следовательно, в организации дирижерско-хоровой деятельности будущих учителей музыки следует создавать условия для получения ими обширного объема знаний, развития умений и навыков на основе личных качеств.

Литература

1. Безбородова, Л.А. Дирижирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся пед. уч-щ по спец. «Муз. воспитание». М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
2. Живов, В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
3. Романович, Е.Е. Аспекты дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки // Вестник Брянского государственного университета. №1 (2013): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», 2013. – С. 236-239.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОЗДАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Полякова Е.С.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Современная социокультурная ситуация выдвинула актуальное требование исследовать творческую музыкально-образовательную среду, возможности музыкального искусства в духовном возрождении общества.

Цель статьи – на основе анализа современных научных исследований и практической работы факультета эстетического образования (ФЭО) БГПУ им. М.Танка рассмотреть роль феноменов музыкальной культуры в создании творческой музыкально-образовательной среды (ТМОС).

Материал и методы. Материалом послужили труды известных зарубежных и отечественных ученых по проблеме создания творческой музыкально-образовательной среды вуза, практика деятельности ФЭО. Основные методы исследования: компаративистский и герменевтический анализ феноменов музыкальной культуры, конкретизация принципов, обобщение опыта работы.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены: роль музыкальной культуры в создании творческой музыкально-образовательной среды; принципы ее создания; механизмы воздействия ТМОС вуза на обучающихся через феномены музыкальной культуры.

Закключение. Музыкальные произведения как феномены музыкальной культуры обеспечивают качество творческой музыкально образовательной среды вуза. Функционирование ее позволяет человеку овладеть совокупным эмоционально-духовным опытом человечества и обеспечивает творческое развитие.

Ключевые слова: творческая музыкально-образовательная среда, принципы создания среды, феномены музыкальной культуры.

ROLE OF MUSIC CULTURE IN CREATION OF CREATIVE MUSIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Poliakova E.S.

*Education establishment «Belarusian State Pedagogical University
named after M. Tank», Minsk, Republic of Belarus*

The present-day sociocultural situation has advanced the actual demand for research into a creative music educational environment and possibilities of musical art for spiritual renovation of society.

The purpose of this article is to consider, on the basis of the analysis of the recent scientific research and the practical work of the Faculty of Aesthetic Education (FAE) of BSPU named after M.Tank, the role of phenomena of music culture in the creation of a creative music educational environment (CMEE).

Material and methods. The works of well-known foreign and domestic scientists concerning the problem of creation of a creative music educational environment at a higher educational institution, as well as the practice of the FAE activities served as a material. Basic methods of research: a comparative and hermeneutic analysis of phenomena of music culture, concretization of principles, generalisation of work experience.

Findings and their discussion. The article presents: the role of music culture in the creation of a creative music educational environment; the principles of its creation; the mechanisms of influence of the CMEE of a higher educational institution on the students through the phenomena of music culture.

Conclusion. Musical compositions as phenomena of music culture ensure the quality of a creative music educational environment at a higher educational institution. Its functioning allows a person to master cumulative emotional and spiritual experience of mankind and provides for their creative development.

Key words: creative music educational environment, principles of creation of an environment, phenomena of music culture.

Социокультурная ситуация в нашей стране выдвинула *актуальное* требование исследовать творческую музыкально-образовательную среду, ее возможности в духовном возрождении нашего общества.

Цель статьи – на основе анализа современных научных исследований и практической работы факультета эстетического образования (ФЭО) БГПУ им. М.Танка рассмотреть роль феноменов музыкальной культуры в создании творческой музыкально-образовательной среды (ТМОС).

Материал и методы. Материалом послужили труды известных зарубежных и отечественных ученых по проблеме создания творческой музыкально-образовательной среды вуза, практика деятельности ФЭО. Основные методы исследования: компаративистский и герменевтический анализ феноменов музыкальной культуры, конкретизация принципов, обобщение опыта работы.

Результаты и их обсуждение. Феномен культуры и, в частности, музыкальной культуры, приобретает особое значение. В.С.Библер выводит понятие культуры как комплекс трех ее составляющих: культура определяется как форма бытия и общения

людей через время, опосредованная произведениями; культура признается формой самодетерминации личности и свободного решения индивидом своей судьбы; культура выступает детерминантой творения нового самобытного и самобытийного мира [1]. Можно констатировать, что и музыкальная культура мира обеспечивает общение и связь поколений, самодетерминацию личности и свободу жизнеосуществления.

Музыкальное образование как часть мирового образовательного пространства также подвержено глубочайшим изменениям, не всегда позитивно влияющим на становление и формирование личности, на реализацию ведущих функций музыкального искусства. А.В.Торопова пишет: «Образование в области искусств, особенно музыкальное образование, обладает возможностями создания психического фундамента для многомерного развития личности: ее креативных способностей, гармонии тела, души и духа, самореализации в культуре» [6].

Однако, не всякий контакт с искусством позитивен, не всякая музыкальная среда, музыкальная информация несет в себе положительный заряд. Если музыку, вслед за учеными-философами, признавать концептуальной матрицей Вселенной, то в мироздании существуют как развивающиеся, становящиеся системы, так и системы разрушающиеся. Следовательно, информация, переданная языком музыки, может нести в себе как положительный, так и отрицательный потенциал и, соответственно, определять сущность музыкальной среды.

Таким образом, *предметом нашего исследования* является рассмотрение роли феноменов музыкальной культуры в творческой музыкально-образовательной среде вуза. *Задачами исследования стали:* выявление сущностных характеристик феноменов музыкальной культуры; принципы создания творческой музыкально-образовательной среды; исследование ее влияния на подготовку будущего профессионала.

Признавая воспитательно-развивающую функцию музыкального искусства и его роль в формировании духовности личности и нации, следует отметить значение музыки как творчески развивающего фактора в жизни педагогического университета. В данном случае можно говорить о *творческой музыкально-образовательной среде* (ТМОС) учебного заведения, включающей в себя учебные и внеучебные формы работы. Например, факультет эстетического образования БГПУ выступает катализатором в создании музыкальной, развивающей среды педагогического университета, распространяя свое влияние на многие стороны жизни студенчества: это многочисленные творческие коллективы, музыкальные кружки, творческие мастерские и проблемные группы, музыкальные курсы и фестивали, студенческая филармония и лаборатория музыкального творчества.

Можно отметить, что музыкально-педагогический процесс не замыкается в рамках одного факультета, он включает в себя пространство всего педагогического университета, обеспечивая создание творческой музыкально-образовательной среды, где каждый получает возможность удовлетворить свои потребности в общении с музыкальным искусством.

Пятилетнее исследование творческой музыкально-образовательной среды вуза позволяет конкретизировать сущность нормативных требований к созданию творческой музыкально-образовательной среды, сформулированных в виде принципов: *принцип единства и целостности* всех компонентов развивающей среды; *принцип постепенности и последовательности* в проектировании изменений развивающей ТМОС; *принцип взаимодействия, комплиментарности и проницаемости* сред различного уровня; *принцип индивидуализации воздействия* музыкальной развивающей среды на обучающуюся личность; *принцип сотворчества* субъектов образовательного процесса в создании развивающих ТМОС разного уровня обобщенности [5].

Какую же роль играют феномены музыкальной культуры представленные музыкальными произведениями в создании ТМОС?

Закодированная в нотной записи музыкальная информация существует объективно, но для того, чтобы субъект ТМОС превратил эту информацию в знание, необходима ее декодировка: озвучивание, непосредственно связанное с пересозданием звукового материала, его осмыслением и преобразованием – то, что называется истолкованием музыкального произведения, его интерпретацией. Только в этом случае музыкальная информация будет усвоена, актуализирована и превратится в музыкальное знание. Какой будет ТМОС зависит не от потенциально существующей музыкальной информации, а от реально используемого в этой среде музыкального материала. Можно констатировать, что роль феноменов музыкальной культуры обеспечивается точным подбором музыкального материала и включением обучающегося в *систему* пространственно, интонационно, ритмически, динамически, темброво и смыслово организованных звуков, способствующую осознанию себя через призму музыки и активности освоения и преобразования реальности.

Известный российский ученый В.В.Медушевский признает существование музыкального языка эмоций, которым каждый человек начинает овладевать с момента рождения [3]. Поскольку эмоция лежит в основе зарождения музыкально-эстетической потребности и музыкально-эстетического отношения, следует отметить и более глубокую связь музыки и эмоции. Музыка влияет на эмоциональное состояние человека, вызывая устойчивые эмоциональные переживания. Эмоции могут возникать, нарастать, достигать своей кульминации и трансформироваться, разрешаться. Можно сказать, что логика функционирования эмоций является тем основополагающим природным механизмом, который, экстраполируясь в область общественного сознания, превращается в логику развития музыкальной мысли [4].

Музыкальное искусство является хранилищем эмоциональной информации: отношений, переживаний и чувств поколений наших предков. Перевод воображаемого опыта в опыт реальных отношений личности обеспечивает развитие эмоциональной сферы человека через обретение чужого опыта переживаний, выраженных в музыкальном произведении. Недаром М.К.Мамардашвили приравнивал полноценное восприятие произведения искусства ко второму рождению личности [2].

Носителем эмоционального опыта человечества является музыкальное произведение, которое обладает чертами субъектности и может быть определено как *воображаемый квазисубъект*, существующий во времени, в развитии и изменении. Во взаимодействии с квазисубъектом происходит самопознание воспринимающей личности, при посредничестве музыкального произведения (когнитивная функция). Творческая музыкальная среда обеспечивает взаимодействие субъекта восприятия с музыкальным образом в его мобильности и интерпретационной вариантности (коммуникативная функция). Квазисубъект обеспечивает коррекцию и регуляцию личности, ее изменение, трансформацию как в процессе проживания и переживания музыкального образа, так и в процессе пролонгированного осознания личностью своего музыкального опыта (регулятивная функция) [4].

В процессе профессионального развития в творческой музыкально-образовательной среде вуза наблюдается способность человека строить на основе личного опыта ту модель действительности, которая адекватна степени его личностного музыкального развития и реальным условиям творческой музыкально-образовательной среды. На этой основе происходит формирование динамической смысловой системы личности, в структуре которой отмечена высокая степень корреляции субъективного смысла музыкального произведения с личностными ценностями. Приобретая новый опыт отношений с Миром, человек находит новые смыслы в уже знакомых музыкальных произведениях, повышая для себя ценность музыки и обеспечивая творческое развитие своей личности.

Заключение. Итак, роль феноменов музыкальной культуры – обеспечить качество творческой музыкально-образовательной среды вуза. Функционирование этой среды позволяет обучающемуся овладеть совокупным эмоционально-духовным опытом человечества и обеспечить творческое развитие личности на основе позитивного изменения своей динамической смысловой системы.

Литература

1. Библер, В.С. На гранях логики культуры: кн. избр. очерков / В.С.Библер. – М.: Рос. феноменолог. общ-во, 1997. – 440 с.
2. Мамардашвили, М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Моск. шк. полит. исслед., 2000. – 412 с.
3. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
4. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
5. Полякова Е.С. Становление будущего педагога-музыканта в музыкально-образовательной среде / Е.С.Полякова // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущий специалист: Сборник научных статей. – Ассоциация на профессорите от славянских стран (АПСС) – 2010. – Габрово: Издательство «ЭКС-ПРЕС», 2010. – С. 462–467.
6. Торопова, А.В. Психолого-педагогическая концепция изучения и развития музыкального сознания личности / А.В.Торопова // Методология педагогики музыкального образования. – М.: Граф-Пресс, 2009. – С. 135-136.

СОСТАВ И СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ КАК СОВРЕМЕННОЙ РАЗРАБОТКИ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Лисовская Т.В.

*Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь*

Развитие инклюзивного образования в современном информационном обществе может быть достигнуто путем разработок в данном направлении, одной из которых являются электронные учебно-методические комплексы для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Цель статьи – познакомить с составом и содержанием электронных учебно-методических комплексов.

Материал и методы. Материалом послужили результаты проводимого научного исследования в рамках ОНТП задания 06 «Разработать справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов для специального образования (2012 – 2014 годы)». Основные методы исследования: сравнительный анализ, анкетирование, статистика.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен состав и содержание справочно-информационных, контрольно-диагностических и интерактивных модулей по основным образовательным областям и учебным предметам для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Заключение. Применение на практике электронных учебно-методических комплексов значительно расширит возможности учащихся и педагогов, особенно в условиях инклюзивного образования, а также родителей детей с особенностями психофизического развития. Это предъявляет особые требования к разработке методов, приемов и средств обучения в современной образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, электронные учебно-методические комплексы, обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью.

STRUCTURE AND CONTENT OF ELECTRONIC TRAINING COMPLEX AS A MODERN DEVELOPMENT FOR INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

Lisovskaya T.V.

*Scientific-methodical institution «National Institute of Education»
of the Ministry of Education of Belarus, Minsk, Belarus*

Development of inclusive education in the modern information society can be achieved through development in this direction, one of which is electronic educational-methodical complexes for students with intellectual disabilities. The purpose of the article - to introduce the composition and content of electronic teaching materials.

Material and methods. Material the results of ongoing research within ONTP job 06 "developed resource, control and diagnostic modules and interactive electronic teaching materials for special education (2012–2014)." Basic research methods: a comparative analysis, questionnaires, statistics.

Findings and their discussion. The paper presents the structure and the content of the resource, control and diagnostic and interactive modules on the main educational areas and academic subjects for students with intellectual disabilities.

Conclusion. The practical application of electronic teaching materials greatly enhance the ability of students and teachers, especially in the context of inclusive education, as well as parents of children with special needs. This places special demands on the development of methods, techniques and training aids in today's educational environment.

Key words: inclusive education, electronic educational-methodical complexes, students with intellectual disabilities.

Распространение информационных технологий расширяет возможности участия людей с нарушениями развития в общественной жизни, открывает новые возможности и новые перспективы познания, позволяя им больше общаться, взаимодействовать и получать различную современную информацию. Своевременный доступ к содержательным, адекватно наполненным электронным информационно-образовательным ресурсам может помочь и родителям в решении ряда проблем, касающихся детей с нарушениями развития. Если не учитываются потребности таких особенных пользователей, а информация предоставляется в неприемлемом для них формате, то это не позволяет активно социализироваться в современном информационном обществе. Без свободного доступа *всех людей* к информации вообще не имеет смысла говорить о построении информационного общества.

Развитие инклюзивного образования в современном информационном обществе может быть достигнуто путем разработок в данном направлении, одной из которых являются электронные учебно-методические комплексы для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Цель статьи – познакомить с составом и содержанием электронных учебно-методических комплексов.

Материал и методы. Материалом послужили результаты проводимого научного исследования в рамках ОНТП задания 06 «Разработать справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов для специального образования (2012–2014 годы)». Основные методы исследования: сравнительный анализ, анкетирование, статистика.

Результаты и их обсуждение. Закономерной тенденцией развития образования в Республике Беларусь на современном этапе становится инклюзивное образование, которое предполагает включение всех детей, в том числе и детей с особенностями психофизического развития в единую образовательную среду. Развитие инклюзивного образования в современном информационном обществе может быть достигнуто путем разработок в данном направлении, в числе которых и обеспечение информационной инфраструктуры компьютерными программами, электронными учебниками, разработка и внедрение

информационно-образовательных ресурсов в учебный процесс, подготовленных с учетом разнообразных образовательных возможностей и потребностей обучающихся [1].

За последние десятилетия в специальном образовании накоплен значительный теоретический и практический опыт в области применения компьютерных технологий [2]. Исследования в области применения компьютерных технологий в обучении и воспитании детей особенностями психофизического развития проводили А.В. Аграновский, И.В. Больших, Н.Н. Глазкова, Е.Л. Гончарова, З.М. Кордун, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, О.Н. Лизунов, Л.Р. Лизунова, Т.В. Пелымская, З.А. Репина, Ю.И. Сакулина, Н.Д. Шматко и др.

Использование компьютера в коррекционно-педагогическом обучении детей с особенностями психофизического развития, становится все более распространенным явлением не только за рубежом, но и в нашей стране.

Впервые в Республике Беларусь с 2012 года в Национальном институте образования осуществляется системная научная разработка стратегических направлений и механизмов инновационного развития специального образования в условиях информационного общества, связанных с разработкой электронных информационно-образовательных ресурсов, нацеленных на личностное развитие лиц с интеллектуальной недостаточностью [3].

В 2012 – 2013 годах были разработаны справочно-информационные и контрольно-диагностические модули электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по образовательным областям и учебным предметам для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, которые представляют для педагогов широкие возможности проектирования адаптивно-адаптирующей образовательной среды с реализацией принципиально новых методов и форм обучения и использованием новых подходов к организации процесса обучения.

Все разработанные электронные модули можно сгруппировать по четырем основным образовательным направлениям развития: *коммуникативное развитие*: «Развитие речи», «Обучение грамоте», «Элементы грамоты и развитие речи», «Русский язык», «Литературное чтение»; *социальное развитие*: «Ребенок и общество», «Ребенок и природа», «Ориентировка в окружающем мире», «Человек и мир», «Социально-бытовая ориентировка», «Социальная адаптация»; *эстетическое развитие*: «Искусство», «Изобразительное искусство», «Изобразительная деятельность», «Музыка», «Музыкально-ритмические занятия»; *математическое развитие*: «Элементарные математические представления», «Элементы арифметики» «Математика».

Цель создания *справочно-информационных модулей ЭУМК* – методическая поддержка в электронном виде существующих учебно-методических комплексов, оптимизация процесса подготовки учителя-дефектолога к занятиям и урокам для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в современных условиях информационного общества. Справочно-информационный модуль может включать в себя следующие блоки: «Справка по работе с ЭУМК по предмету», «Учебная программа по предмету», «Методика обучения по предмету», «Календарно-тематическое планирование по учебному предмету», «Конспекты и сценарии уроков по предмету», «Основная учебно-методическая литература по предмету» и др.

В 2013 были разработаны *контрольно-диагностические ЭУМК*. Контрольно-диагностические, а в последующем и интерактивные модули ЭУМК предоставляют возможность организовать индивидуально и фронтально коррекционно-образовательный процесс с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью, как на уроках, на коррекционных занятиях, так и во внеклассной работе под руководством педагога, воспитателя.

В структуре и содержании контрольно-диагностических модулей (КДМ) для организации коррекционно-развивающего процесса обучающихся с интеллектуальной недостаточностью интерес представляет два направления: *диагностическое* и *педагогическое*.

ческое. Разработанные КДМ можно будет использовать на всех этапах обследования с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей категории обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Практические материалы содержат (в зависимости от особенностей содержания образовательной области) тренировочные, контрольные, итоговые задания по предмету, например, задачи с примерами решения задач, подобных тренировочным упражнениям; комплекты упражнений с образцами выполнения; контрольные задания для проверки знаний по учебному предмету могут быть промежуточного (по темам) и итогового (за весь период обучения) характера.

Основными пользователями контрольно-диагностических модулей будут обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью при поддерживающем и направляющем сопровождении педагога, поэтому с сентября 2013 года проходит апробации разработанных модулей в трех вспомогательных школах республики.

В 2014 году ведется разработка *интерактивных модулей ЭУМК*. Использование интерактивного модуля предполагает и использование интерактивной модели обучения. По сравнению с традиционными, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с учителем: его активность уступает место активности учащихся, *задача учителя — создать условия для проявления учащимися активности*. На наш взгляд, разрабатываемые интерактивные модули ЭУМК могут стать одним из таких условий, которые будут способствовать проявлению активности и самостоятельности обучающихся, что особенно важно для детей с интеллектуальной недостаточностью. С этой целью интерактивные модули могут включать учебные медиаматериалы (видеоматериалы, аудиозаписи, сгруппированные по темам); сюжеты бытовых ситуаций; фрагменты учебных фильмов, мультфильмов, отвечающие содержанию образования по предмету; технологические карты (фотоматериалы), включающие «нарушенную» последовательность выполнения отдельных операций, которую следует восстановить обучающимся; электронные тренажеры, виртуальные лабораторные работы и др. или ссылки на них в сети Интернет. Но так как практические умения формируются в процессе собственной деятельности человека, то содержание интерактивного модуля составляют не только качественно подобранная наглядность, но и задания для учащихся, предусматривающие работу с этой наглядностью.

Заключение. Мы предполагаем, что использование новых, современных разработок ЭУМК в условиях инклюзивного образования позволит повысить уровень мотивации обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, задать индивидуальный темп и объем выполнения задания, т.е. персонифицировать процесс обучения, оперативно увидеть результат выполнения задания и оценку его выполнения. Применение на практике электронных учебно-методических комплексов значительно расширит возможности учащихся и педагогов, а также родителей детей с особенностями психофизического развития. Это предъявляет особые требования к разработке методов, приемов и средств обучения в современной образовательной среде.

Литература

1. Змушко, А.М. Тенденции развития специального образования на современном этапе / А.М. Змушко // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития. Материалы международной научной конференции. 22–23 октября 2009 г. – Часть 4. – Минск: Национальный институт образования. – С. 339–344.
2. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в специальном образовании / О.И. Кукушкина // Образование для всех: совершенствование процесса обучения и реабилитации детей со специальными образовательными потребностями. – Кишинёв : ООН в Молдове, 2004. – С. 75–83.
3. Лисовская, Т.В. На пути создания электронных образовательных ресурсов для детей с интеллектуальной недостаточностью / Т.В. Лисовская // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. III. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. – С. 164 – 171.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Флёрко Н.В.

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь

Использование принципа индивидуального подхода в условиях инклюзивного образования обеспечивает эффективность обучения математике и способствует профилактике дискалькулии у учащихся.

Цель статьи: выявить проявления дискалькулии у учащихся 1 класса и определить пути ее профилактики в рамках инклюзивного образования.

Материал и методы. Выборка исследования составила 97 учащихся 1 класса общеобразовательных школ г. Гродно и г. Волковыска. Им был предложен ряд заданий, направленных на изучение сформированности понятия числа и возможности выполнения числовых операций. Задания были предложены учащимся в конце 1 года обучения.

Результаты и их обсуждение. К концу обучения в 1 классе у части учащихся отмечается недостаточная сформированность счетных операций, что свидетельствует о медленном темпе обучения и возможности появления дискалькулии при отсутствии соответствующего внимания к ним со стороны учителя.

Заключение. Использование информационных технологий позволяет в полной мере реализовать принцип индивидуального подхода, предоставляет учителю возможность работать одновременно со всем классом, учитывая при этом уровень их подготовки и темп усвоения материала.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дискалькулия, информационные технологии.

USE THE PRINCIPLE OF THE INDIVIDUAL APPROACH ON THE LESSONS OF MATHEMATICS WITHIN THE CONDITIONS OF INCLUSION EDUCATION

Fliorko N.V.

Education establishment «Grodno State University named after J. Kupala», Republic of Belarus

Use the principle of the individual approach within the conditions of inclusion education ensures the effectiveness of mathematics education and ways of preventive maintenance the dyscalculia.

The purpose of the article is to define the manifestations of dyscalculia at pupils in the first grade and the way of their preventive maintenance within the conditions of inclusion education.

The Material and methods. It was investigated 97 pupils in the first grade of the general schools in Grodno and Volkovysk. They were offered row of the tasks for study the notion of the number and possibility of the execution numeric operation. The tasks were offered at the end of the first grade.

Findings and their discussion. By the end of the first grade the part of pupils is noted insufficient development of counting operation. It is evidence of slow rate of the education and possibility of the appearance the dyscalculia.

Conclusion. Use information technology allows to realize the principle of the individual approach, helps to the teacher to work with all class simultaneously, considering the level of preparation at all pupils and rate of the assimilation the material.

Key words: inclusion education, dyscalculia, information technologies.

Использование принципа индивидуального подхода в условиях инклюзивного образования обеспечивает эффективность обучения математике и способствует профилактике дискалькулии у учащихся.

Цель статьи: выявить проявления дискалькулии у учащихся 1 класса и определить пути ее профилактики в рамках инклюзивного образования.

Материал и методы. Выборка исследования составила 97 учащихся 1 класса общеобразовательных школ г. Гродно и г. Волковыска. Им был предложен ряд заданий, направленных на изучение сформированности понятия числа и возможности выполнения числовых операций. Задания были предложены учащимся в конце 1 года обучения.

Результаты и их обсуждение. Одним из принципов, имеющих важное значение в процессе обучения, является принцип индивидуального подхода. Он предполагает, с одной стороны, всестороннее обследование учащихся, а, с другой, разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей. Особое значение принцип индивидуального подхода приобретает в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное, или включенное, образование – это термин, который применяется по отношению к обучению в гетерогенной среде. Оно подразумевает доступность образования, предполагает приспособление к различным потребностям всех детей, тем самым обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями.

Гетерогенность среды обучающихся характеризуется наличием учащихся с медленным темпом усвоения учебного материала, которые особо нуждаются в реализации индивидуального подхода. К ним можно отнести детей, испытывающих трудности в овладении понятием числа и числовых операций.

Для обозначения нарушения счетных операций в литературе используется термин «дискалькулия» как частичное нарушение способности производить арифметические действия [1].

Дискалькулия у детей представляет собой специфическое, сложное и стойкое нарушение в овладении счетными операциями, которое отрицательно влияет на школьную адаптацию ребенка, формирование его личности, а в целом на формирование культуры познания математики [2].

Наличие в классе учащихся, характеризующихся нарушением счетных операций, предъявляет определенные требования к построению процесса обучения на уроках математики. Опираясь на идеи инклюзивного образования, учителю необходимо учитывать особенности всех детей, в том числе и с дискалькулией, и предоставить им равные возможности для усвоения учебного материала.

В связи с этим была сформулирована цель нашего исследования – выявить проявления дискалькулии у учащихся 1 класса и определить пути их профилактики в рамках инклюзивного образования.

Для организации процесса обучения математике и подбора соответствующих форм и методов учителю необходимо иметь представление о проявлениях нарушения счетных операций, которые могут иметь место уже на начальных этапах обучения. К ним можно отнести следующие проявления: недостаточное овладение математическим словарем; неправильное называние чисел; неточное представление о графической структуре цифр; механическое воспроизведение порядка следования чисел; трудности в определении места числа в ряду натуральных чисел; недостаточное знание состава числа; трудности усвоения правил образования числа; трудности установления отношения числа к его соседям; несформированность количественных отношений чисел; элементарный способ выполнения арифметических действий (дети опираются не на правила, а на внешние действия, используют «ручной» способ выполнения); мыслительные операции носят преимущественно конкретный характер [3].

Выявление подобных проявлений у учащихся уже в 1 классе позволяет прогнозировать затруднения при формировании счетной деятельности в дальнейшем.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 97 учащихся 1 класса общеобразовательных школ г. Гродно и г. Волковыска. Им был предложен ряд заданий, направленных на изучение сформированности понятия числа и возможности выполнения числовых операций. Задания были предложены учащимся в конце 1 года обучения.

Полученные результаты позволяют говорить о гетерогенности контингента обучающихся в отношении исследуемых показателей. Практически все дети могли записать число в пределах 20 под диктовку и сравнить подобные числа между собой. Однако были выявлены трудности, с которыми сталкиваются учащиеся уже к концу обучения в 1 классе.

У большей части обучающихся присутствует представление о числовом ряде, они могут определить число, которое стоит между заданными числами, и назвать соседей заданного числа. При этом часть детей выполняют задание с опорой на зрительное восприятие числового ряда. Однако затруднения возникают при необходимости назвать число, которое стоит перед и после заданного. С подобными заданиями справилась только половина учащихся. В данном случае в основе имеющихся трудностей лежат недостаточно сформированные пространственные представления, которые в дальнейшем будут являться основой для возникновения дискалькулии.

Аналогичные результаты были отмечены при необходимости записать с помощью математических знаков предложения, среди которых были истинные утверждения и ложные (например, «15 больше 10»; «сумма 4 и 10 равна 15»). Учащиеся путались в записи математических знаков «больше», «меньше» и не понимали, что надо писать, если утверждение было ложным. Это говорит о том, что дети могут использовать математические знаки в конкретной ситуации, но само понимание сущности знаков и их изображения у них еще не сформировано.

Часть учащихся испытывали трудности при записи выражения, зачитанного экспериментатором, с помощью математических знаков в пределах 10. В большей степени дети владеют понятиями, обозначающими операции сложения. Усвоение понятий для операций вычитания представлено у них в меньшей степени.

Полученные результаты в целом позволяют говорить о наличии к концу обучения в 1 классе у части учащихся недостаточной сформированности счетных операций, что свидетельствует о медленном темпе обучения и возможности появления дискалькулии при отсутствии соответствующего внимания к ним со стороны учителя.

Индивидуальные особенности сформированности счетных операций обучающихся необходимо учитывать учителю, проводя уроки математики. Это и является задачей инклюзивного образования, направленного на разработку особого подхода к обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей детей. Каждый учащийся получает возможность усвоить материал в максимальной для него степени.

С нашей точки зрения, реализация задач инклюзивного образования при проведении уроков математики возможна при использовании компьютерных презентаций, которые в полной мере позволяют реализовать принцип индивидуального подхода в обучении. Они включают в себя тренировочные задания разного уровня, позволяющие учащимся закреплять материал в соответствии с имеющимися у них знаниями и умениями.

Рассмотрим структуру компьютерной презентации на примере закрепления темы «Сравнение чисел». Учащимся предлагается несколько групп заданий, которые отличаются степенью сложности и могут выполняться последовательно от простого к сложному.

В *первую группу заданий* включены задания на сравнение двух множеств. Обучающимся предлагается два множества, которые отличаются друг от друга, например, дерево и цветок, но все элементы одного множества идентичны друг другу. Элементы одного множества на экране располагаются в один ряд. Учащимся необходимо осуществить поэлементное сравнение, т. е. подобрать к каждому элементу одного ряда элемент другого ряда, и отметить, какое множество содержит больше элементов. После этого предлагается выбрать соответствующий математический знак «больше», «меньше» или «равно».

Вторую группу составляют задания, направленные на изменение множеств для соответствия заданному условию. На экране два множества, элементы которых после-

довательно располагаются друг под другом. Сначала количество элементов двух множеств отличается на единицу. Учащемуся необходимо дополнить множество таким образом, чтобы количество элементов в множествах было одинаковым и между множествами можно было поставить знак «равно». После этого предлагаются задания, в которых на экране количество элементов двух множеств одинаковое. Учащимся предлагается убрать один элемент таким образом, чтобы элементов в первом множестве стало больше, чем во втором.

Третья группа заданий предполагает соотнесение множества с определенным числом с последующим сравнением. Учащимся необходимо выбрать число, соответствующее количеству элементов в каждом множестве, и поставить соответствующий математический знак. Сначала элементы каждого множества располагаются друг под другом, а потом они все располагаются последовательно в один ряд.

Подобные компьютерные презентации с разноуровневыми заданиями могут быть использованы как на уроках, так и на дополнительных занятиях и самостоятельно во внеурочное время при подготовке к урокам.

Заключение. Таким образом, учитель, организуя работу на уроке математики в 1 классе, ориентируется на принципы инклюзивного образования. Использование информационных технологий позволяет в полной мере реализовать принцип индивидуального подхода, предоставляет учителю возможность работать одновременно со всем классом, учитывая при этом уровень их подготовки и темп усвоения материала. Компьютерные презентации, разработанные для закрепления изученного материала, могут быть использованы и с диагностической целью для выявления степени усвоения нового материала. Это позволит сделать процесс обучения более эффективным и создаст больше возможностей для контролирования со стороны учителя процесса усвоения знаний обучающимися.

Литература

1. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова [Электронный ресурс]. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400 с. – Режим доступа: <http://www.pedlib.ru>. – Дата доступа: 11.05.2014.
2. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМАТИКА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Голешевич Б.О.

*Учреждение образования «Могилевский государственный
университет имени А.А. Кулешова», Республика Беларусь*

Работа посвящена актуализации проблемы формулировки тем научных исследований в сфере музыкального образования школьников.

Цель статьи заключается в оказании помощи молодым соискателям в представлении и обосновании актуальных тем научных исследований проблем общего музыкального образования.

Материал и методы. Материальной основой подготовки статьи явился научно-педагогический опыт руководства исследовательской работой студентов-дипломников, магистрантов и аспирантов; рецензирования и оппонирования докторской и кандидатских диссертаций. В статье использованы методы теоретического анализа и синтеза следствий экспериментальной деятельности.

Результаты и их обсуждение. Выявлены причины возникновения и определены пути решения проблемы формулировки и обоснования тем научных исследований в области общего

музыкального образования. Для научно-педагогической дискуссии предложены примерные авторские образцы тематики некоторых их новых направлений.

Заключение. Считать актуальным и практически востребованным спецкурс «Основы научной деятельности» для студентов старших курсов вуза.

Ключевые слова. Комплекс, моделирование, нравственность, система, технология, эвристика, эстетика.

ACTUAL SUBJECTS OF SCIENTIFIC RESEARCH ON THE PROBLEMS OF SCHOOL MUSICAL EDUCATION.

Goleshevich B.O.

*Education establishment «Mogilev State University named after A. A. Kuleshov»,
Republic of Belarus*

The paper is dedicated to mainstreaming of the problem of formulating the topics of scientific research in the sphere of musical education of schoolchildren.

Purpose of the article is to help young competitors in presentation and basing of urgent topics of scientific research of the problems of general musical education.

Material and methods. The material basis of preparing the article has been scientific and pedagogical experience of the guidance of the research work of students working on degree theses, undergraduates and post-graduate students, of reviewing and opposing doctors' and candidates' theses. In the article methods of theoretical analysis and synthesis of effects of the experimental activity have been used.

Results and their discussion. The origin of the problem of formulating and grounding of the topics of scientific research in the sphere of general musical education has been revealed and the ways of its solution found. The exemplary author's models of the subjects of some new directions are proposed for scientific pedagogical discussion.

Conclusion. The special course "Bases of scientific activity" for senior students of the university should be regarded urgent and of practical importance.

Key words. Complex, modeling, morals, system, technology, heuristics, aesthetics.

Выбор и формулировка темы научного исследования представляют значительную сложность для молодого специалиста. Она обусловлена поверхностным пониманием сущности науки как формы общественного сознания и производных функций человека, недостаточным запасом информации и знаний в определенной ее сфере, отсутствием опыта авторской интерпретации результатов экспериментальной работы и стилистической филигранности текстового изложения содержания. В этих факторах заключается формальное отличие научно-исследовательской деятельности от образовательной. Содержательный же аспект данного сравнения в лаконичном выражении представляется открытием новых знаний на фоне их репродуктивного приращения в процессе обучения. Суммарное количество лет занятий в школе, колледже, вузе является длительным периодом адаптации к подобному стилю накопления информации, становящимся основной причиной затруднительной идентификации молодого специалиста со специфическим видом деятельности. Принимая это во внимание, в статье инициируется обсуждение некоторых актуальных направлений исследований проблем общего музыкального образования с их вероятной наукоприемлемой формулировкой.

Материал и методы. Известно, что в гуманитарных отраслях науки исследования проводятся периодически под эгидой определенной идеи. Так, в последние годы второго, начале третьего тысячелетий тематика диссертационных работ по педагогике в большей или меньшей мере была связана с личностно ориентированным обучением школьников: развивающим, проблемным, исследовательским, проектным, программированным, эвристическим. Текущий период истории развития науки характеризуется чрезвычайно интенсивным варьированием понятий инновационности, инклюзивности,

компетентности, креативности, системности, ведущим зачастую к диффузности их истинного семантического значения. Обусловленность тематики исследований определенной научной идеей объясняется еще и ментальностью ученого сообщества, с настороженностью принимающего новые, не апробированные в дискуссиях категории. Тенденциозность тем, предлагаемых для обсуждения в статье, не детерминирована названными факторами. Она определяется кругом научных интересов и компетентностью автора в исследуемой сфере музыкального образования школьников.

Результаты и их обсуждение. Бесспорный интерес вызывает такое направление научного поиска как разработка и обоснование методов организации художественно-эвристической деятельности школьников. Признавая интимным процесс возникновения, действия и материализации эмоций, чувств, переживаний детей, противоестественным представляется, например, выполнение ими единообразных домашних заданий. Личностные творческие предпочтения и текущее психосоматическое состояние ребенка являются определяющими условиями его производной художественной деятельности. Зависимость эффективности учебного процесса и образовательного эффекта от их учета актуализирует примерную тему диссертационного исследования *«Педагогическая технология организации художественно-эвристической деятельности младших школьников на уроках музыки»*.

Интересными и практически перспективными представляются научные притязания на поиск педагогических механизмов раскрытия творческого потенциала (креативности) у детей-интровертов. Известно, что быстротечного общественного признания неизменно достигают люди, обладающие авторитарными, ораторско-демагогическими, меркантильными наклонностями, зачастую игнорирующие признанные стереотипы тактичного поведения. Попадая в соответствующие социальные условия, подобный стиль действий становится у них нормативным, принося моральный дискомфорт окружающим. Такое явление, к сожалению, наблюдается и в учебном процессе общеобразовательной школы. Поощряя экспансивное, неоправданно эйфористичное поведение отдельных учащихся, не уделяя при этом должного педагогического внимания детям, «не обделенным скромностью», учитель допускает, как минимум, две профессиональные ошибки. Во-первых, одновременно усугубляет нравственные установки одних и других школьников, во-вторых, лишает развития и без того скрытую (латентную) креативность у нерешительных ребят. Это превращается в социальную проблему, влекущую необходимость ее научного изучения и разрешения. Темой исследования может являться *«Педагогическая система объективации художественной креативности на уроках музыки у детей-интровертов»*.

Безусловной научной новизной и практической значимостью характеризуется прогнозируемое исследование, посвященное процессу развития художественных эвристик у младших школьников в различных видах творчества на уроках музыки. Системность применения соответствующих методов и стиль педагогического руководства их воплощением являются детерминирующими факторами упрочения образного мышления и действий подобного типа у детей. В этой связи А.С. Майданов констатирует: «Определяющими продуктивными механизмами этого (познавательного – Б.Г.) процесса служат кумулятивный рост знания (постепенное накапливание все новых и новых более или менее однородных элементов знания) и генерирование кардинально значимых в гносеологическом, методологическом, логическом и эвристическом отношениях теоретических форм знания – законов, системных построений, объяснений, интерпретаций, целостных концепций» [1, с. 27]. Самостоятельное определение учащимся цели и содержания деятельности, ее структурирование и алгоритмизация, антиципация (предугадывание) результатов творчества и координация их связи с имеющимся собственным образовательным ресурсом в конкретной области, рефлексия личностного смысла

и приращение его к соответствующему опыту является сущностью предполагаемого исследования. Его темой может быть *«Педагогическое моделирование художественных эвристик младшими школьниками на уроках музыки»*.

Не менее актуальным видится направление научного поиска методических основ использования естественных знаний в процессе исследования эмоциональных состояний, ассоциативных представлений ребенка как факторов и следствий его музыкального творчества. Для педагога весьма важным представляется изучение эстетических потребностей, мотивов художественной деятельности, индивидуальных предрасположенностей к отдельным ее видам с целью определения методов опосредованной активизации любого из названных компонентов у детей. Такая необходимость обусловлена известной дифференциацией учащихся на будущих «гуманитариев» и «технарей». Очень подробно их характеризует В.Н. Дружинин: «Левополушарный» человек хуже решает образно-пространственные задачи, менее чутко воспринимает интонации, мелодии. Он словоохотлив, имеет богатый словарный запас, хорошее абстрактное мышление, любит классифицировать предметы и явления. У него преобладают положительные эмоции. У «правополушарного» снижены речевые способности. Он хуже классифицирует, охотнее объясняется мимикой и жестами, чем речью. У него преобладает образное мышление и отрицательный эмоциональный фон» [2, с. 117]. К наблюдениям признанного психолога можно относиться дихотомично уже потому, что известны такие проверенные наблюдения как «способный человек талантлив во всем», «с кем поведешься, у того и наберешься», «количественные изменения непременно перерастают в качественные» и т. п. В нивелировании данных противоречий заключается актуальность заявленного направления научного поиска. Его темой могут быть *«Естественнонаучные основы музыкального творчества младших школьников»*.

Следующим эксклюзивным направлением научного воплощения одной из проблем музыкального образования детей является методическое решение экстраполяции музыкальной чувствительности и элементарных эстетических знаний на нравственность их поведения. Как известно, оно во многом определяется социальной средой обитания, характеризующейся идеологической конъюнктурой, укладом жизни и его идеалами. Эти факторы оказывают непосредственное влияние на формирование нравственных стереотипов поведения подрастающего поколения. «В Древней Греции в общественных местах выставлялись скульптурные портреты, олицетворяющие собой лучшие человеческие качества, такие как «Милосердие», «Справедливость», «Благородство» и т. п. Подобные скульптуры мы можем и сегодня увидеть в аллеях петербургского Летнего сада и парках Петродворца. Видимо, – предполагает В.И. Петрушин, – не без основания древние греки считали, что созерцая прекрасные изваяния, человек способен впитывать в свою душу все то лучшее, что эти произведения искусства отображают» [3, с. 50]. Учитывая аксиоматичность воздействия социальной среды на поведение ребенка, следует создавать соответствующий эстетический эффект как в оформлении фасада и интерьера школы, так и организации учебного процесса, в особенности на уроках эстетического цикла. Осознанное отношение к прекрасному обязательно или невольно трансформируется в благородство мыслей и красоту поступков. В исследовании производности признаков данного феномена заключается его новизна и актуальность. Формулировка темы научной работы может быть представлена как *«Формирование нравственных свойств у младших школьников в процессе эстетизации учебного процесса на уроках музыки»*.

Научный интерес также вызывает изучение состояния перманентной эвристичности эмоциональных переживаний и мыслительных операций как фактора оригинальности учебной и внешкольной деятельности ребенка. Это явление было бы педагогически неоценимым в случае способности младшего школьника к его рефлексии. Однако в

учебном процессе учитель фиксирует внимание на ней спорадически, в виде отдельного фрагмента урока, то есть бессистемно, а значит нерезультативно. «Без рефлексии – чувственной, логической, образной и др. человекообразующее обучение вряд ли возможно, – считает А.В. Хуторской. – Если органы чувств для человека есть источник внешнего опыта, то рефлексия – источник внутреннего опыта, способ самопознания, необходимый инструмент мышления» [4, с. 66]. Систематизация педагогических приемов развития способности к перманентному анализу собственных эмоций, мыслей и действий также представляет научно значимое и практически необходимое исследование. Его тема может быть определена как *«Педагогический комплекс активизации эвристически-рефлексивной деятельности младших школьников на уроках музыки»*.

Заключение. Тематика исследований в любой отрасли науки во многом определяется общественными приоритетами. Увлекаясь их воплощением, вне зоны внимания остаются кажущиеся менее востребованными нематериальные сферы деятельности человека. Вместе с тем, анализируя существующие противоречия между социально-объективными и административно-субъективными оценками значимости нравственно-эстетического воспитания школьников средствами музыки, очевидной становится несомненная возможность нахождения компромиссных решений в контексте государственных интересов. Их нивелирование зависит от многих факторов, среди которых наиболее вероятными представляются:

- предвидение тенденций социального развития, детерминированного «человеческим фактором»;
- создание профилактических условий сохранения и укрепления нравственно-психического здоровья учащихся (прежде всего, на уроках эстетического цикла);
- формирование у детей чувства патриотизма в процессе воплощения «сверхзадачи» связи музыки и жизни;
- осознание естественной сублимации эстетических переживаний в нравственное поведение и духовное состояние молодежи;
- осуществление долгосрочных программ воспитания детей и юношества страны средствами общего музыкального образования в отличие от спорадических конъюнктурных шоу-проектов с единичными их участниками;
- дебюрократизация музыкального образования от избытка документированного сопровождения ее функционирования, навязывания формального предоставления платных взаимовыгодных услуг, зависимости работы эксклюзивных учреждений образования от их перечня, зафиксированного в Кодексе Республики Беларусь об образовании, изданном значительно позже начала их открытия;
- отказ от иррациональной экономии материальных ресурсов на моральном и духовном обогащении кадровых резервов государства.

Хотелось бы предположить, что основанием материализации данных факторов станут научно обоснованные и практически востребованные новые, в том числе диссертационные, исследования проблем музыкального образования школьников.

Литература

1. Майданов, А.С. Процесс научного творчества / А.С. Майданов. – М.: Наука, 1983. – 208 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
3. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
4. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Егорова Е.В.

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Российская Федерация*

С момента возникновения классно-урочной системы существует противоречие между индивидуальным характером усвоения содержания образования учащимися и доминированием фронтальных форм организации их учебной работы.

Цель статьи – ответить на вопрос, каким образом можно обеспечить индивидуализацию учебного процесса одарённым в условиях классно-урочной системы.

Материал и методы. Анализ литературы по проблеме работы с одарёнными детьми и о способах индивидуализации учебного процесса в школе.

Результаты и их обсуждение. В ходе изучения литературы была выявлена форма организации учебного процесса в виде свободных групп. Она может быть признана эффективной при работе с одарёнными детьми в условиях классно-урочной системы, так как именно при такой организации учебного процесса наиболее полно учитываются личностные особенности учащихся.

Еще одним перспективным методом организации внеурочной деятельности может стать работа одарённых детей в территориальных детско-взрослых сообществах, которые будут не только способствовать развитию особых способностей ребенка, но и способы его использования на благо себе и обществу.

Заключение. Обучение и воспитание одарённых детей должно строиться на сочетании индивидуального и коллективного, то есть данные процессы необходимо осуществлять в коллективе, но с учетом индивидуальных особенностей детей.

Ключевые слова: индивидуализация, свободная группа, территориальные детско-взрослые сообщества.

LERN- UND ERZIEHUNGSFORMEN VON BEGABTEN IN DER ALLGEMEIN BILDENDEN SCHULE

Egorova E.W.

*Staatliche Universität Nowgorod namens Jaroslaw des Weisen,
Russische Föderation*

Ab der Entstehung des Klassenunterrichtssystems besteht ein Widerspruch zwischen dem individuellen Charakter der Aneignung der Lerninhalte und der Dominanz des Frontalunterrichts und seiner Organisationsformen. Das Ziel des Artikels besteht darin, die Frage zu beantworten, auf welche Weise kann man Individualisieren unter den Bedingungen des Klassenunterrichtssystems.

Methoden der Untersuchung: Literaturanalyse zu dem Problem der Begabtenförderung, der Individualisierung und Differenzierung.

Ergebnisse: Eine mögliche Form des Unterrichtens von Begabten kann die Arbeit in „freien Gruppen“ sein, die individuelle Organisation des Lernprozesses, aber in einer Gruppe ermöglicht. Als eine wenig erforschte Lern- und Erziehungsform für außerunterrichtlichen Tätigkeit der Lernenden wird die Organisation von territorialen Kinder-Jugend-Erwachsenengemeinschaften vorgeschlagen. Im Rahmen dieser Lernform können die Kinder ihre Begabungen entwickeln und gemeinnützig machen.

Schlussfolgerung: Im Lern- und Erziehungsprozess der Begabten in der allgemein bildenden Schule muss Balance zwischen dem Individuellen und dem Kollektiven gefunden werden, so dass die Individualität jeder Persönlichkeit in der Gruppenarbeit berücksichtigt wird.

Schlüsselwörter: Individualisierung, freie Gruppen, territoriale Kinder-Jugend- und Erwachsenenengemeinschaft

С момента возникновения классно-урочной системы существует противоречие между индивидуальным характером усвоения содержания образования учащимися и доминированием фронтальных форм организации их учебной работы (одновременным продвижением членов учебного коллектива от темы к теме, от класса к классу) [1, С. 36]. С одной стороны, для оптимального развития способностей одарённого ребёнка может показаться логичным и даже идеальным организовать обучение с помощью оптимальной для каждого ребенка методики, один на один с учителем. В этом случае внимание учителя будет сфокусировано на одном ученике. Но, с другой стороны, процессы социализации, которые проходят во время обучения в классном коллективе, не будут находить необходимого развития. Кроме того, живое общение в классе со сверстниками приобретает в современном мире с развитием компьютерных технологий особое значение. Оно позволяет жить в реальном мире, решать реальные проблемы, а не отгораживаться и уходить в мир фантазий. Таким образом, в современной системе образования встает серьезная проблема сочетания оптимального индивидуального развития одарённого ребёнка при условии обучения в классном коллективе.

Развитию индивидуального подхода в современной системе образования способствуют процессы демократизации и гуманизации. В частности, на законодательном уровне это выражается в предоставлении образовательным учреждениям свободы выбора образовательных программ, форм, методов и средств обучения («Закон об образовании»); во введении профильного обучения в старшей школе на основе индивидуальных учебных планов, формулировке цели обучения как результатов личностного развития каждого ребенка («Стандарт второго поколения») [2; 3; 4; 5; 6; 7]. В тоже время процессы стандартизации современной системы образования, введение единых образовательных стандартов, проведение ГИА и ЕГЭ, наличие общеобразовательной системы и отсутствие специальных учебных заведений, специализирующихся на обучении высоко одарённых детей существенно сужают возможности индивидуализации и развития одарённых детей [8, С. 26-27]. Итак, встает вопрос, каким образом можно обеспечить индивидуализацию учебного процесса одарённым в условиях классно-урочной системы.

Цель статьи – ответить на вопрос, каким образом можно обеспечить индивидуализацию учебного процесса одарённым в условиях классно-урочной системы.

Материал и методы. Изучение данной проблемы проводилось на основе анализа литературы по проблеме работы с одарёнными детьми и способам индивидуализации учебного процесса.

Современная наука предлагает различные варианты решения озвученного выше вопроса. Прежде всего, речь идет о различных формах, методах и способах индивидуализации и дифференциации, организации воспитывающей и развивающей среды. Проблема воспитания и обучения одарённых детей была объектом исследования психологов и педагогов, как отечественных, так и зарубежных. В отечественной психологии выявление личностной характеристики одарённости и творческого саморазвития представлено в трудах В.И. Андреева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, З.И. Калмыковой, А.М. Матюшкина, Я.И. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова и других. В этой связи необходимо упомянуть также различные технологии, позволяющие обучать и развивать ребенка с учетом его личностных особенностей. Это система развивающего обучения Л.В. Занкова, технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, система личностно ориентированного развивающего обучения И.С. Якиманской и многие другие, построенные на основе идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Их особенностью была фокусировка на особенностях познавательного процесса ребенка. При этом важным элементом познания является общение и обмен знаниями в социуме, которое было вторично в рамках этих теорий. Мы согласны с мнением В.Б. Лебединцева, что «на современном этапе необходима

гармонизация индивидуального и коллективного, которое не ущемляет личностное, субъектное» [9, С. 62]. На наш взгляд, важно, чтобы одарённые дети были вовлечены в коллективную образовательную деятельность и, при этом развиваться в соответствии со своими личностными особенностями.

Результаты и их обсуждение. Прежде чем представить наше мнение по этой проблеме, необходимо сказать, что в данной статье мы придерживаемся той точки зрения, что каждый человек по-своему одарён. Этот подход отражает гуманистические тенденции в науке и является идеологической базой всеобщего образования и права каждого ребёнка на развитие своих способностей, то есть, находится в созвучии с современной концепцией инклюзивного образования. Данный вариант определения одарённости фокусирует внимание на поиске способов и методов развития способностей ребёнка.

В этом плане мы считаем перспективными коллективные учебные занятия, которые характеризуются отсутствием общей цели, способов и средств ее достижения; освоением учениками одной программы разными маршрутами; наличием свободных групп как мест пересечения разных маршрутов. Лебединцев В.Б. отмечает, что в учебном процессе могут действовать сразу несколько сводных групп, разных как по осваиваемым темам, так и по организации. Таким образом, одновременно сочетаются все четыре организационных формы обучения: индивидуально-опосредованная, парная, групповая и коллективная; последняя выполняет ведущую роль [9, С. 61].

Понятие «свободная группа» заимствовано у А.С. Макаренко и служит для обозначения временных ученических коопераций непостоянного состава, в том числе малых подгрупп для выполнения какой-либо учебной цели [9, С. 60]. Работающие сводные группы могут различаться по качественному составу, по количеству, по способу и по форме работы, по изучаемым темам, по предназначению, по выполняемым дидактическим задачам. Разные сводные группы также могут изучать одну и ту же тему, но по разным методикам, в зависимости от индивидуальных особенностей учеников. Изучив тему, ученик переходит в другой сводный отряд, который либо уже существует, либо только формируется, и выполняет другую работу [9, С. 59-60].

Данная форма работы может комбинироваться с другими формами, когда, например, часть класса работает в свободных группах, а другая его часть – фронтально с учителем или индивидуально. Это позволит учесть особенности восприятия детей, различные стратегии усвоения нового материала, интересы и темп работы. Таким образом, такая форма работы позволяет оптимально организовать процесс учения для всех учащихся в классе, в том числе для одарённых.

Кроме того, мы видим большой потенциал для развития особых способностей одарённых детей в организации внеурочной работы в форме территориальных детско-взрослых сообществ. Это такие объединения, в которых дети взаимодействуют с взрослыми для достижения какой-либо общественно-полезной цели. Как отмечает Д.В. Григорьев, данные сообщества – это «высокопродуктивная социально-педагогическая инновация, ибо не замкнута в школьном «мирке», а выводит детей и подростков в реальные социальные и экономические отношения, производит частное и общественное благо» [10]. Такое сообщество может быть организовано на базе школы при участии специалистов извне. Работа с профессионалами своего дела станет для ребёнка примером, к которому необходимо стремиться. Особое значение при организации деятельности территориального детско-взрослого сообщества приобретают проектные и игровые технологии. В рамках детско-взрослых территориальных сообществ ребенок может развить свои особенные способности, например, в области ландшафтного дизайна, искусства фотографии и т.п. Участие в таком сообществе поможет

- определить области и способы применения способностей;
- направить раскрывающийся талант на пользу микрорайону, городу;

– показать ребёнку скрытый в нём самом потенциал и способы его использования на благо себе и обществу.

Заключение. Таким образом, мы считаем, что секрет эффективной организации обучения и воспитания одарённых детей состоит в сочетании индивидуального и коллективного, то есть данные процессы должны осуществляться в коллективе, но с учетом индивидуальных особенностей детей. Опора на коллективные формы деятельности, переосмысление опыта А.С. Макаренко может дать новый толчок в работе с одарёнными детьми. Предложенные в статье на теоретическом уровне формы работы с одарёнными детьми, безусловно, требуют проведения эмпирических исследований, которые докажут или опровергнут их эффективность.

Литература

1. Лебединцев В.Б. Проблема индивидуализации обучения в общеобразовательной школе // Инновации в образовании. 2013. №5. С. 35-47 (С. 36)
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 192 с. (Правовая библиотека образования)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (начало) // Официальные документы в образовании. Москва, №8, 2011 – с. 9-35
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (продолжение) // Официальные документы в образовании. Москва, №9, 2011 – с. 5-21
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (окончание) // Официальные документы в образовании. Москва, №10, 2011 – с. 18-31
6. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Среднее (полное) общее образование // Официальные документы в образовании. Москва, №26 2004. – с. 1-168
7. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование // Официальные документы в образовании. Москва, №26 2004. – с. 1-211
8. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Качество образования в условиях автономизации вуза // Университеты Билефельда и Великого Новгорода: диалоги ученых. Дни Великого Новгорода в Билефельде 14.20 октября 2007 года / под общ.ред. Певзнера М.Н., Ильяшенко Н.Н.; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. – С. 17-31
9. Лебединцев В.Б. Коллективные учебные занятия как тип учебного процесса // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 56-67
10. Григорьев Д.В. Детско-взрослая созидаящая общность как институт воспитания. [электронный ресурс: <http://www.trdoblest.ru/press-centre/publikacii/6/index.html>] доступ: 29.07.2014

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Загорулько Р.В., Качан Г.А.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Исследовательские умения являются неотъемлемой частью компетентности современного специалиста, помогают находить новое знание в ситуации неопределенности, нетрадиционно решать профессиональные задачи.

Цель статьи – выявить педагогические условия, пути и средства формирования исследовательских умений у студентов научно-педагогических специальностей в ходе изучения педагогических дисциплин и педагогической практики.

Материал и методы. Материалом исследования послужил опыт формирования исследовательских умений у студентов научно-педагогической специальности физического факультета ВГУ. Основными методами исследования явились педагогическое наблюдение, опытно-экспериментальная работа по включению элементов исследовательской деятельности в учебный процесс, анализ результатов научно-исследовательской деятельности студентов.

Результаты и их обсуждение. В статье показаны возможности учебного процесса в формировании определенных групп исследовательских умений у студентов при изучении педагогических дисциплин и педагогической практики. Раскрыты используемые для этого средства: рассмотрение содержания педагогического знания в культурно-исторической динамике, его современного состояния и тенденций развития, проблемное изложение учебного материала, подготавливающие к определению и выполнению компонентов или полного исследования.

Заключение Целенаправленное, систематическое включение элементов исследовательской деятельности в учебный процесс, педагогическое сопровождение и консультирование студентов на всех этапах исследования способствуют эффективному формированию исследовательских умений студентов.

Ключевые слова: исследовательские умения, культурно-историческая динамика содержания педагогического знания, элементы исследовательской деятельности, исследовательские задания.

FORMING STUDENTS' RESEARCH SKILLS WHILE STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES AND DOING PRACTICAL WORK

Zagorulko R.V., Kachan G.A.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Research skills are an essential part of a modern specialist's competency, they help find new knowledge in ambiguous situations and solve professional tasks nontraditionally.

The purpose of the article is to determine pedagogical conditions, ways and means of forming students' research skills while studying pedagogical disciplines and doing practical work.

Materials and methods. The material for the research was the experience of forming research skills of the students of Physics Department of VSU. The main methods of the research are pedagogical observation, experimental work on including parts of research work into the process of studying, analysis of the results of students' research work.

Findings and their discussion. The article deals with the abilities of the studying process in forming some definite groups of students' research skills while studying pedagogical disciplines and doing practical work. There are the following means used for that: reviewing pedagogical knowledge content in cultural and historic dynamics, examining its modern state and development tendencies, problematic presentation of training materials. All these means make basis for defining and performing either some parts or the whole research.

Conclusion. Task-oriented, systematic inclusion of some elements of the research work into the process of studying, pedagogical support and consulting on all stages of the research stimulate the effective forming of students' research skills.

Key words: research skills, cultural and historic dynamics of pedagogical knowledge content, elements of research work, research tasks.

Важнейшей составляющей творческого потенциала личности являются исследовательские умения, которые трактуются сегодня как универсальные способности освоения действительности. В структуре компетентности современного специалиста они являются неотъемлемой частью, помогают находить новое знание в ситуации неопределенности, нетрадиционно решать профессиональные задачи.

Педагогические дисциплины располагают определенными возможностями для формирования выше указанных умений. Предметом нашего исследования явились педагогические условия, пути и средства формирования исследовательских умений у студентов научно-педагогических специальностей в ходе изучения педагогических дисциплин и педагогической практики, возможности включения исследовательской деятельности в учебный процесс. К тому же в учебных планах научно-педагогических специальностей отсутствуют курсовые, дипломные работы по педагогике, а значимость исследовательских умений возрастает.

Материал и методы. Материалом исследования послужил опыт формирования исследовательских умений у студентов физического факультета научно-педагогической специальности в процессе изучения педагогических дисциплин. Основными методами исследования явились теоретический анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, беседы, интервьюирование, педагогическое наблюдение, опытно-экспериментальная работа по включению элементов исследовательской деятельности в учебный процесс, анализ результатов научно-исследовательской деятельности студентов.

Результаты и их обсуждение. К исследовательским умениям относят особенности мотивационной сферы, а именно познавательные потребности, увлеченность, сосредоточенность на решаемых задачах, потребность в совершенствовании изучаемой теории, во внедрении новых достижений в практику.

В интеллектуальной сфере к таким умениям относят дивергентность мышления: чувствительность к проблеме, новизне, недостатку информации, способность к построению предположений, формулированию гипотез, умению их проверять и пересматривать, делать обобщение результатов. Креативность мышления предполагает нахождение решений в нестандартных ситуациях или нестандартное решение проблемной задачи, а также информированность в предмете своего исследования.

В предметно-практической сфере исследовательские умения включают выявление противоречий и проблем предстоящей профессиональной деятельности и формулировка их, анализ и выбор возможных средств их разрешения, разработка замысла исследования, владение методами исследования, умениями обработки и оформления результатов научного поиска и обсуждения их и конструктивных предложений [1,98].

Основными средствами развития исследовательских умений в учебном процессе нами было избрано рассмотрение содержания педагогического знания в культурно-исторической динамике, его современного состояния и тенденций развития, проблемное изложение учебного материала, включение элементов исследовательской деятельности в учебный процесс.

Для решения поставленных задач нами было проанализировано содержание учебных программ, определены темы и вопросы, позволяющие рассмотреть путь развития педагогического знания, его современное состояние и тенденции развития, актуальные направления поиска новых результатов.

Педагогические дисциплины, изучаемые на 1-3 курсах, располагают определенными возможностями развития исследовательских умений студентов в интеллектуальной и мотивационной сферах. Так, при изучении «Основ педагогики» отрабатывается понятийный аппарат, формируется представление о роли педагогического знания в жизни человека и общества, рассматриваются вопросы методологии и методов педагогического исследования. Последние, на наш взгляд, при сложности материала и ограниченности времени, целесообразно рассмотреть с использованием примеров исследовательских работ и их результатов старшекурсников. При этом приводятся не только примеры тем исследований, конкретной методологии и методов, но и проектируются возможные перспективы обучаемых, формируется мотивационная составляющая. Темы «Образование как социокультурный феномен» и «Современное состояние образования» позволяют рассматривать педагогическую действительность и образовательную практику во всем ее многообразии достижений и недостатков, сложности противоречий и вариантов развития. Студенты имеют опыт включенного наблюдения собственной учебной деятельности, что позволяет с помощью ее ретроспективного анализа, а также анализа изучаемых теоретических источников выявлять проблемы, высказывать гипотетические предположения.

Базовый курс «Педагогика» формирует основы и систему знаний о педагогическом процессе и его составляющих. При его изучении важны фундаментальность, сис-

темность, целостность. Но это не исключает возможности рассмотрения материала с позиций культурологического, исторического подходов, его проблемного рассмотрения. Наш подход в ряде тем пересекается с требованиями к компетентности обучающихся. Например, в результате изучения вопросов содержания образования студент должен знать основные теории формирования содержания образования, иметь представление о тенденциях совершенствования содержания образования в Республике Беларусь. Учебное пособие по педагогике под редакцией В.А.Сластенина предлагает материал для такого изучения данной темы: сущность содержания образования и его исторический характер, теории формирования содержания образования: материальная и формальная, традиционный и современный подходы к раскрытию его сущности и т.д.[2] Тема содержит потенциальные дискуссионные составляющие, например, о проекции материальной и формальной теорий в современной практике, о соотношении естественнонаучного и гуманитарного компонентов и др.

Культурно-исторический подход к изучению педагогического знания сопряжен с диалогическим подходом, так как показывает взаимодействие различных теорий и точек зрения в истории педагогической теории и практики. Но он может вести к диалогу, сотворчеству преподавателя и студентов по актуальным вопросам, например, о роли и месте физического знания в содержании общего среднего образования и т. д.

С целью формирования исследовательских умений в интеллектуальной и предметно-практической сферах на протяжении трех лет в группах 3-4-ых курсов при изучении педагогических дисциплин и при прохождении педагогической практики студентам были предложены задания по выполнению компонентов исследования (выявление и формулировка проблемы, построение гипотезы, изучение определенного объекта или явления с использованием конкретных методов, проведение наблюдения, интервьюирование, бесед, подготовка обзора литературных источников по теме и т.д.) или проведению его в полном объеме.

Данные задания не являются обязательными, выполняются по желанию, но положительно влияют на итоговую аттестацию. Студенты по разному относятся к выбору задания от 100% включения (группа 4НП в 2012-13 учебном году) до 17% (группа 4НП в 2013-14 учебном году).

На начальном этапе им необходимо выявить противоречие в педагогической теории или практике, определить проблему и сформулировать тему исследования. Этому способствует обзорная беседа-дискуссия по основным разделам и темам педагогики, социальным запросам учащихся, родителей, учителей. Критичность мышления современного студенчества позволяет легко выделить актуальные проблемы социального статуса учителя, мотивации учебной деятельности и дисциплины школьников и др. Сложнее с выбором возможных средств по преодолению конкретного противоречия, реализация которых по силам исследователю. И если путь, средство определено – результат может быть достигнут. Так, при обсуждении темы трудового воспитания и профессиональной ориентации школьников, студенты отметили противоречие между социальными запросами по ряду востребованных профессий и престижностью, популярностью у старшеклассников других профессий, по которым переизбыток специалистов. Углубленное изучение целей, содержания, этапов и технологии реализации профориентационной работы в теории и на практике позволило избрать действенное средство – усиление профинформационной составляющей. Далее следовал сбор, обработка точной, конкретной информации по региону о наиболее востребованных специальностях, оплате труда и подача ее через ресурсы, пользующиеся популярностью у школьников.

Интерес к вопросам взаимодействия педагогов и учащихся, возникающих конфликтов, этики педагогического общения с учетом современной социальной ситуации и будущей специальности студентов, вывел их на проблему общения педагогов и уча-

щихся в социальных сетях. Разработанное и проведенное анкетирование позволило выявить своеобразие подходов педагогов и учащихся к данному виду общения, различие этической и технологической (компьютерной) составляющих. Это позволило спроектировать дальнейшую работу о выборе средств и методов содействия эффективному взаимодействию педагогов и учащихся в социальных сетях. Продолжение исследования запланировано на период предстоящей педагогической практики.

Разброс интересов студентов по всему «проблемному полю» педагогики затрудняет работу научного руководителя, но заинтересованность в предмете исследования положительно влияет на мотивацию деятельности, позволяет максимально реализовать потенциал студента в условиях исследовательской работы помимо обязательной учебной нагрузки. Как показал наш опыт, необходима педагогическая поддержка и консультации на всех этапах выполнения заданий.

Значительная часть студентов (до 75%) останавливается на частичном выполнении исследования. И примерно каждый четвертый выходит на обсуждение результатов и публикации на международных конференциях. Так, в Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «VI Машеровские чтения» 27-28 сентября 2012 г. приняли участие 3 студента; в I Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов «Молодость. Интеллект. Инициатива» 18-19 апреля 2013 г. – 3 студента; во II Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов «Молодость. Интеллект. Инициатива» 17-18 апреля 2014г. – 4 студента.

Конечно, в учебном процессе можно ограничиться на выполнении более узких заданий как, например, выявление проблем в достаточно узкой области (при изучении конкретных тем), групповая разработка конкретной анкеты или опросника для изучения конкретного явления или процесса, анкетирование и совместное обсуждение результатов, выбор средств и методов преодоления противоречия и т.д. Но тогда студент не будет включен в целостный процесс исследования от постановки задачи до получения результата. И только полноценное прохождение всех этапов исследования позволяет формировать основные группы исследовательских умений.

При диагностике исследовательских умений использовались такие уровни их сформированности как: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий, учитывающие степень развития указанных выше групп умений. Как показали анализ результатов исследовательской деятельности студентов, экспертная оценка уровней их сформированности, у 17% –уровень развития исследовательских умений выше среднего, 46% - средний уровень, 25% – ниже среднего и только у 12% – низкий. В то время, как в предшествующей группе – у 4% студентов уровень выше среднего, 13% - средний, 58% - ниже среднего, 25% – низкий. Сегодняшние пятикурсники лучше подготовлены к выполнению дипломных и магистерских работ.

Заключение. Рассмотрение содержания педагогического знания в культурно-исторической динамике, его современного состояния и тенденций развития, проблемное изложение учебного материала, целенаправленное, систематическое включение элементов исследовательской деятельности в учебный процесс, педагогическое сопровождение и консультирование студентов на всех этапах исследования способствуют эффективному формированию исследовательских умений студентов.

Литература

1. Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 448с.
3. Сычкова Н.В. Исследовательская подготовка студентов университета. - Магнитогорск, МаГУ, 2002. – 342 с.

РАБОТА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В ЗЕМГАЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ДАУГАВПИЛССКОГО КРАЯ ЛАТВИЙСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Петкевич А.А.

*Земгальская средняя школа Даугавпилсского края,
г. Даугавпилс, Латвия*

Одна из основополагающих задач современной школы – развитие личности каждого ребенка с учетом его склонностей, познавательных интересов и способностей. Для решения этой задачи школа работает по двум направлениям: работа с детьми, испытывающими трудности в освоении требований стандартов образования, и работа со способными, талантливыми, одаренными детьми.

Цель статьи – представить систему работы с одаренными детьми в школе.

Материал и методы. Выборку для анализа составили 4 последних года работы педагогического коллектива школы с одаренными учащимися. Основной метод – качественный и количественный анализ основных показателей.

Результаты и их обсуждение. Изучена система работы с одаренными детьми в школе. Её представление и обсуждение происходит на психолого-педагогическом консилиуме, педагогическом совете школы, совещаниях краевой школьной управы.

Заключение. Выявлено, что практикуемая в школе система работы с одаренными детьми приводит к высоким достижениям и высокому уровню развития личностных и интеллектуальных особенностей учащихся и высокому общему показателю работы школы.

Ключевые слова: одаренные дети, система работы с одаренными детьми, психологическое сопровождение, научно-исследовательские работы учащихся, проекты по сохранению окружающей среды, международные конференции научно-исследовательских работ учащихся.

WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN ZEMGALE SECONDARY SCHOOL IN DAUGAVPILS REGION, REPUBLIC OF LATVIA

Petkevich A.A.

Zemgalsky high school of Daugavpils edge Daugavpils, Latvia

One of the fundamental goals of the modern school – development of the personality of each child, considering his aptitudes, cognitive interests and abilities. To solve this, school works in two directions: work with children who are experiencing difficulties in dealing with the requirements of educational standards, and work with capable, talented and gifted children.

Purpose of the article – to present a system of working with gifted children in school.

Material and methods. Except for the analysis includes last 4 years of school teachers work with gifted children. The main method - qualitative and quantitative analysis of primary indicators

Results and discussion. The system of work with gifted children in school was studied. Its presentation and discussion takes place during psycho-pedagogical conciliums, pedagogical councils of the school, regional school board sessions.

Conclusion. It is being revealed, that the system of working with gifted children, practiced in school, leads to high achievements and high level of development of personal and intellectual abilities of pupils as well as to high overall indicator of school work.

Key words: gifted children, system of working with gifted children, psychological support, scientific researches of pupils, environment preservation projects, International Conferences of scientific researches of pupils.

Земгальская средняя школа Даугавпилсского края – общеобразовательная школа, реализующая программы дошкольного образования, основного образования и общего среднего образования. В школе обучаются учащиеся с различным уровнем учебных возможностей и разными способностями. Одна из основополагающих задач школы

– развитие личности каждого ребенка с учетом его склонностей, познавательных интересов и способностей. Для решения этой задачи школа работает по двум направлениям: работа с детьми, испытывающими трудности в освоении требований стандартов образования, и работа со способными, талантливыми, одаренными детьми.

Цель статьи – представить систему работы с одаренными детьми в школе.

Материал и методы. Выборку для анализа составили 4 последних года работы педагогического коллектива школы с одарёнными учащимися. Основной метод – качественный и количественный анализ основных показателей.

Результаты и их обсуждение. Об успешной работе школы по второму направлению – работа со способными, талантливыми, одаренными детьми – свидетельствуют достижения учащихся школы на краевых и государственных олимпиадах. Особенно активно и результативно участие нашей школы в конкурсах научно-исследовательских работ, творческих конкурсах, что является лицом школы и её отличительной чертой среди других школ края. Например, за последние годы призовые места (1-3-е место) в конкурсе научно-исследовательских работ учащихся Латгальского региона «Путь в науку» получили 10 учащихся. Все работы (по биологии, истории, литературе, русскому языку, химии, психологии, истории культуры, математике, основам здоровья, культурологии) были признаны достойными, и учащимся, занявшим первые места, была предоставлена возможность внеконкурсного поступления в университет на бюджетное место соответствующей программы. Одной из таких работ стало психологическое исследование «Феномен переживания лжи», Инесса Круковская (научный руководитель – Ольга Петкевича, психолог-психотерапевт). Начиная с 2001 года, именно у нас ежегодная победа на олимпиадах по защите проектов по сохранению окружающей среды в районе и крае и участие в государственных олимпиадах. Особенно значимы наши результаты в мировых конкурсах: «Биологические способы защиты соснового бора от повреждения сосновым пилильщиком», Элина Барановская, 1-е место в Латвии и серебряная медаль на Международной олимпиаде в Турции (Стамбул) с участием 44-х стран (научный руководитель Я.Бобкова, учитель биологии); «Оборудование искусственного пути передвижения краснобрюхой жерлянки для размножения в старый благоустроенный пруд», Кристина Бейнарович, 1-е место в Латвии и бронзовая медаль на 18-й Международной олимпиаде в Турции (Стамбул), (научный руководитель Я.Бобкова, учитель биологии); «Способы искусственного размножения лесных шляпочных грибов на приусадебном участке», Виолетта Янушкевич, 1-е место в крае и 3-е в государстве (научный руководитель Я.Бобкова, учитель биологии).

Одарённые учащиеся школы успешно демонстрируют не только свои исследовательские умения и навыки, но и знания на олимпиадах по различным предметам: латышскому языку, математике, русскому языку, истории, биологии, экономике, визуальному искусству – это активные, целеустремлённые, всесторонне развитые, интеллектуальные молодые люди, будущее нашей страны.

В течение нескольких лет школа занимает призовые места в крае по общему результату участия учеников в краевых олимпиадах (2010-2012 гг. – 1-е место; 2013 -2014гг. – 2-е место, по рейтингу общих показателей работы школы – 24-е место в стране из 700 школ в 2013 году, 29-е место – в 2014 году).

Мы имеем такие успехи благодаря определенной системе работы с одаренными детьми. На первом этапе в начальной школе происходит выявление одаренных детей. Наша школа небольшая, поэтому в работе по выявлению одаренных детей основываемся на наблюдениях педагогов, анализе процесса учебной деятельности ребенка, его активности в решении познавательных задач, стремлении выполнять сложные, нестандартные задачи. Проводится психологическая диагностика с целью выявления особенностей и уровня развития познавательных процессов: восприятия, мышления, памяти,

внимания, творческих способностей, интеллекта. Психолог наблюдает за способными детьми уже в дошкольном учреждении и на психолого-педагогическом консилиуме обращает внимание на одаренных детей, давая им характеристику и рекомендации педагогическому коллективу. Психологическое сопровождение (систематическая и целенаправленная работа психолога как с детьми, так и с педагогами) присутствует на всех ступенях работы с одарёнными детьми.

Известно, что существуют разные категории одаренных детей. В дошкольном возрасте и начальной школе проявляют свои способности дети с высоким общим уровнем умственного развития. Но есть дети с признаками умственной одаренности только в определенной области науки. Такие ученики начинают себя проявлять в подростковом возрасте, в 6-8-х классах. Бывают случаи, когда ученик не имеет по каким-либо причинам успехов в учении, но обладает яркой познавательной активностью, оригинальностью в решении познавательных задач, умственными резервами. Такие дети могут проявить себя в средней школе. Поэтому этап выявления одаренных детей не ограничиваем начальной школой. Стараемся не упустить и поддержать проявление высокой познавательной активности и определенных способностей в любом возрасте.

Следующий этап – этап поддержки и развития одаренных детей. Он включает в себя различные методы и формы работы с такими детьми, начиная с начальной школы и заканчивая средней школой. Благодаря психологическим исследованиям одаренного ребенка педагог начальной школы получает информацию о сильных сторонах личности ребенка, его индивидуальных особенностях и знает, на что опираться в процессе дальнейшего развития ребенка. Задача педагога смещается с развития общих способностей к поиску способа реализации индивидуальных особенностей ребенка в определенных видах деятельности. Обязательно проводятся консультации психолога для родителей таких детей, регулярные собеседования родителей и педагога, целью которых является вовлечение родителей в целенаправленный непрерывный процесс развития способностей и сильных сторон личности одаренного ребенка, который не должен прекращаться за стенами школы.

Одно из направлений работы с одаренными детьми в нашей школе – это лично-ориентированный подход и индивидуализация обучения на уроках. Одаренному ребенку на уроках систематически предлагаются индивидуальные нестандартные задания, требующие высокой познавательной активности или творческого подхода. Еще один прием – создание условий для совместной познавательной деятельности учащихся при минимальном участии учителя. В этом случае одаренный ребенок может в полной мере проявлять качества лидера, достигая успехов и повышая самооценку. Требовательность и дисциплина играют не последнюю роль в процессе развития одарённости. Тем не менее, в основной и средней школе для успешного развития одаренного ребенка усиливаем роль индивидуальных занятий по определенному учебному предмету или нескольким предметам, к которым ученик проявляет склонность.

Кроме того, в подростковом возрасте на первый план выходит проблема сохранения и развития положительной учебной и познавательной мотивации, в том числе и способных детей. Считаем, что в современных условиях познавательная мотивация обязательно должна подкрепляться социальной мотивацией, в частности, мотивацией достижений. Поэтому предоставляем учащимся максимальные возможности для участия в конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях, в разработке и реализации проектов сначала на уровне школы, затем на уровне края, государственном и международном уровне. Одна из таких возможностей для способных учеников нашей школы – участие в международных конференциях научно-исследовательских работ учащихся в рамках Европейских проектов «Приграничного сотрудничества». Несколько лет в рамках этого проекта мы успешно сотрудничаем с Новкинской общеобразова-

тельной средней школой Витебской области. В 2014 году в Земгальской школе успешно прошла третья Международная конференция. Выступления на конференциях, достижения на олимпиадах и конкурсах дают одаренным детям дополнительный стимул для дальнейшего развития и самосовершенствования. Дети получают возможность почувствовать вкус успеха и поверить в свои возможности.

Успешное результативное участие в творческих конкурсах, конкурсах научно-исследовательских работ, в разработке и реализации проектов требует развития у учащихся важнейших навыков научно-исследовательской деятельности: постановка проблемы, выдвижение гипотезы, подбор средств и оборудования для исследования, планирование хода работы, выбор формы регистрации данных исследования, их анализ, выводы. Владение этими навыками является неперенным условием развития одаренного ребенка. Именно поэтому особое внимание уделяем участию одаренных детей в научно-исследовательской деятельности. Освоение вышеперечисленных навыков начинается уже на уроках в ходе реализации проблемного обучения, при выполнении мини-исследований и исследовательских лабораторных работ на уроках физики, химии, биологии. В ходе индивидуальной работы под руководством учителей одаренные учащиеся развивают навыки исследовательской деятельности, одновременно развиваются их мыслительные способности, способности к анализу и синтезу. Важным для развития одаренных детей и их успешности в будущем считаем умение представить свою работу и результаты своей деятельности. Здесь необходимо умение владеть собой, изученным материалом, уверенно, убедительно говорить, обоснованно аргументировать свое мнение, отвечать на вопросы, держать себя перед аудиторией разного уровня, презентабельно выглядеть. На это всегда обращаем внимание и развиваем у учащихся.

Не всегда результаты участия в конкурсах и олимпиадах бывают однозначно предсказуемыми и ожидаемыми. Считаем необходимым учить детей ошибаться, проигрывать, быть толерантным к стрессу, не теряя веру в себя и свои способности, анализировать причины неудач, ставить новые задачи и мобилизовать усилия для их реализации, поддерживая познавательную мотивацию одаренного ребенка. Такая тренировка и поддержка необходима и важна, т.к. одаренные дети часто стремятся к лидерству и проявляют нетерпимость в случае несбывшихся ожиданий.

Для успешной и последовательной реализации системы работы с одаренными детьми необходимо осознание важности этой работы каждым членом педагогического коллектива, равнодушие коллег, поддержка всего коллектива, взаимодействие и сотрудничество педагогов и психолога. Наш учитель, который может успешно развивать одаренного ребенка, сам обладает рядом важнейших качеств как личность и профессионал, творчески подходит к работе с учащимися. Для одаренного ребенка он является авторитетом, личностью, умеющей воспринимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми, более способными и знающими, чем он сам. Учитель верит в собственную компетентность, профессионализм и возможность решать возникающие проблемы. Он несет ответственность за принимаемые решения. Все это опосредованно и непосредственно учится у своего наставника развивающаяся личность. Взаимодействие учителя с одаренным учеником в нашей практике имеет характер сотрудничества, помощи и поддержки, оно систематично и требовательно, но свободно от указаний и директив. Взаимоотношения учителя с одаренными детьми основаны на взаимном уважении, уважении чувства собственного достоинства ребенка, которое ценится, возвращается и укрепляется. Главный девиз этого взаимодействия – «Ученик, превзойди своего учителя!». Дети всегда умнее своих родителей – такова эволюция общества, неоспоримый факт его развития. Такая установка способствует мотивации учащихся в достижении поставленных целей.

Наши учителя, работающие с одаренными детьми, постоянно стремятся к интеллектуальному самосовершенствованию, занимаются самообразованием и саморазвитием. Они увлечены своим делом, способны к экспериментальной, научной и творческой деятельности, широко эрудированны. Такие учителя в нашем педагогическом коллективе – важнейшее условие успешной реализации системы работы с одаренными детьми в школе.

Заключение. Выявлено, что практикуемая в школе система работы с одаренными детьми приводит к высоким достижениям и высокому уровню развития личностных и интеллектуальных особенностей учащихся и высокому общему показателю работы школы.

PERSPEKTIVEN DER MATHEMATIKDIDAKTISCHEN BEGABUNGSFORSCHUNG IN DEUTSCHLAND

Benölken R.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland

Zusammenfassung. Im Ergebnis eines interdisziplinär geprägten Theoriebildungsprozesses gibt es in der deutschen mathematikdidaktischen Begabungsforschung einen Konsens hinsichtlich einer ganzheitlichen Betrachtung des Phänomens einer „mathematischen Begabung“, die sich durch die Sicht auf Begabung als bereichsspezifisches, dynamisches und komplexes Phänomen auszeichnet. In diesem Beitrag werden ein repräsentatives Beispiel für eine Modellierung des Begabungsbegriffs vorgestellt, die diese Positionen aufnimmt, und anschließend aktuelle Forschungsdesiderate aufgezeigt.

Key words. Begabung; Mathematik

PERSPECTIVES OF RESEARCHES ON GIFTEDNESS BY GERMAN MATHEMATICS EDUCATION

Benölken R.

University of Münster, Germany

Abstract. As a result of an interdisciplinary process of building a theory on giftedness, there is a consensus of German Mathematics Education about a holistic view on “mathematical giftedness”: The phenomenon has to be seen as a domain-specific, dynamic and complex one. In this article a representative example of such a model on mathematical giftedness will be presented followed by a summary of contemporary research-questions.

Key words. giftedness; mathematics.

Einleitung. Der Förderung von Kindern im „MINT-“ Bereich wird in Deutschland eine besondere Bedeutung beigemessen. Einerseits mag dies in den relativ schwachen Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien früherer Jahre begründet liegen. Andererseits wird häufig ein Mangel an qualifiziertem Nachwuchs in diesem Bereich beklagt (z.B. [1]). Zum Phänomen einer besonderen „Begabung“ existieren in der internationalen Forschung traditionell divergierende Auffassungen hinsichtlich Terminologie, Definition oder Inhalt (z.B. [2]). In diesen Zusammenhängen stellt sich u.a. die Frage, wie besondere „mathematische Begabungen“ modelliert, diagnostiziert und gefördert werden können. Hier setzt der vorliegende Beitrag an,

dessen Ziele darin bestehen, (1) die modelltheoretische Sicht auf mathematische Begabungen aus ihrer Genese heraus zu präzisieren, wie sie in der deutschen mathematikdidaktischen Begabungsforschung derzeit als weit überwiegend akzeptiert gilt, und daran anknüpfend (2) einen Überblick über aktuelle Forschungsströmungen zu geben.

Zur Genese der Modellierung mathematischer Begabung in Deutschland. Die Wurzeln der Forschungen zu besonderen Begabungen liegen in der klassischen „Intelligenz-“ Forschung (z.B. [3]), die sich zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts zu etablieren begann und mathematische Begabungen als Teil einer hohen allgemeinen Intelligenz betrachtet. Während dieses Konstrukt die Sicht auf das Phänomen der (Hoch-) Begabung mitunter bis heute prägt – produktorientiert diagnostiziert durch einen standardisierten „IQ-Test“ –, bemüht sich die deutsche Mathematikdidaktik etwa seit den 1980er Jahren, spezifische Merkmale mathematischer Begabungen herauszustellen (z.B. [4]). Gründe für eigenständige mathematikdidaktische Modellierungen zum Begabungsbegriff sind v.a. darin zu sehen, dass intelligenztheoretische Ansätze in aller Regel (a) auf kognitive Faktoren verengen und somit wichtige co-kognitive Einflussfaktoren auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung außer Acht lassen, (b) die Spezifik und Komplexität mathematischen Handelns unzureichend abbilden – wobei fraglich bleibt, ob diese durch einen hohen Standardisierungsgrad von Diagnoseinstrumenten überhaupt operationalisierbar sind – und (c) keine Ansatzpunkte für eine adäquate Förderung mathematisch begabter Kinder liefern (z.B. [5]). Innerhalb der Mathematikdidaktik hat sich in Deutschland eine interdisziplinär geprägte Sicht auf den Begabungsbegriff etabliert, wobei der Theoriebildungsprozess maßgeblich durch psychosoziale und kognitionspsychologische Konzepte sowie durch Ansätze, die eine Bereichsspezifität von (Hoch-) Begabungen annehmen, beeinflusst wurde (zu weiteren Einflüssen siehe z.B. [2]).

Die Betonung dynamischer *psychosozialer Prozesse* zur Entstehung von (Hoch-) Begabung begann in den 1970er Jahren, als Renzulli [6] ein „Drei-Ringe-Modell“ konstruierte, das (Hoch-) Begabung als Resultat einer günstigen Interaktion der Faktoren „Above average ability“, „Creativity“ und „Task commitment“ bestimmt. Diese Konzeption wurde beispielsweise von Mönks [7] im „Triadischen Interdependenzmodell“ aufgenommen und durch die sozialen Einflussfaktoren „Familie“, „Schule“ und „Peers“ ergänzt. Trotz der entwicklungsorientierten Ausrichtung galten diese Darstellungen als relativ statisch, so dass spätere Modellierungen explizit einen Entwicklungsprozess ausgehend von einem individuell geprägten Potenzial hin zu einer sichtbaren Leistung abbilden, der durch intra- und interpersonale Katalysatoren moderiert wird (z.B. [8]).

Die *Kognitionspsychologie* untersucht etwa seit der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts anhand von Denkprozessanalysen Merkmale, in denen sich besonders begabte Menschen von ihren Mitmenschen unterscheiden. Im Hinblick auf mathematische Begabungen gilt bis heute die Arbeit von Krutetzki [9] als grundlegend (z.B. [10]), die sich vornehmlich auf Kinder und Jugendliche im mittleren Schulalter bezieht und zusammengefasst die Merkmalsbereiche „Gewinnen mathematischer Informationen“, „Verarbeitung mathematischer Informationen“, „Speicherung mathematischer Informationen“ sowie eine „allgemeine synthetische Komponente“ umfasst. Ergänzend werden einige Faktoren wie die „Geschwindigkeit der Denkprozesse“ oder das „räumliche Vorstellungsvermögen“ benannt, die günstig, aber nicht maßgeblich für die Entwicklung mathematischer Begabungen seien (zitiert nach der Übersetzung von [11]). Kießwetter [4] nahm in den 1980er Jahren eine Kennzeichnung mathematischer Denkleistungen unter mathematikdidaktischer Perspektive im Anschluss an Krutetzki's Arbeit vor (z.B. „Sehen von Mustern und Gesetzen“ oder „Prozesse umkehren“), die zugleich die Entwicklung komplexer, problemhaltiger Diagnoseaufgaben zuließ. Käpnick [2] setzte mit dem „Merkmalsystem zur Erfassung einer mathematischen Begabung“ die Tradition Krutetzki's und Kießwetter's in den

1990er Jahren fort. Er legte den Fokus auf das Grundschulalter und betonte die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Sicht auf die individuelle Ausprägung mathematischer Begabungen durch die Verbindung mathematischer Begabungsmerkmale (z.B. Fähigkeiten im Strukturieren und Transferieren oder ein hohes Maß an mathematischer Sensibilität und Fantasie) mit begabungsstützenden, bereichsspezifischen Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Anstrengungsbereitschaft oder Freude am Problemlösen) in einem engen Wechselgefüge.

In Abgrenzung zur klassischen Intelligenzforschung entwickelte Gardner [12] das Konzept der „multiplen Intelligenzen“, das eine *Bereichsspezifität* von (Hoch-) Begabung annimmt, das Phänomen also domänen-autonom beschreibt. Darin wird u.a. von der Existenz einer logisch-mathematischen Intelligenz ausgegangen, wenn die Abbildung mathematischer Fähigkeiten und Handlungen in der Mathematikdidaktik auch als zu grob empfunden wurde (z.B. [2]). Während frühe psychosoziale Modelle auf den klassischen (Hoch-) Begabungsbegriff der Intelligenzforschung rekurrieren, fokussieren neuere zunehmend bereichsspezifisch ausgeprägte Potenziale, was den Einfluss von Konzepten belegt, die (Hoch-) Begabung als bereichsspezifisch variables Phänomen ansehen.

Gibt es in der deutschen und in der internationalen Forschung nach wie vor unterschiedliche Definitionen sowie Diagnose- und Förderkonzepte, so besteht doch ein mehrheitlicher Konsens hinsichtlich der Bereichsspezifität von Begabung, ihres komplexen und dynamischen Charakters, der die Einbeziehung co-kognitiver Katalysatoren und die Unterscheidung von Potenzial und sichtbarer Leistung verlangt, und schließlich der Notwendigkeit einer möglichst frühzeitigen ganzheitlichen und langfristigen Prozessdiagnostik (z.B. [5]). Diese kann z.B. als Synthese unterschiedlicher standardisierter und nicht- bzw. halbstandardisierter Diagnoseverfahren – wie dem „Indikatoraufgabentest“ von Käpnick [2] – organisiert sein. Ein repräsentatives Beispiel für aktuelle mathematikdidaktische Modellierungen des Begabungsbegriffs (siehe z.B. auch [13], [14]), in dem diese Aspekte umgesetzt sind, ist das „Modell der Entwicklung mathematischer Begabungen im Grundschulalter“ von Fuchs und Käpnick [15, Abb. 1].

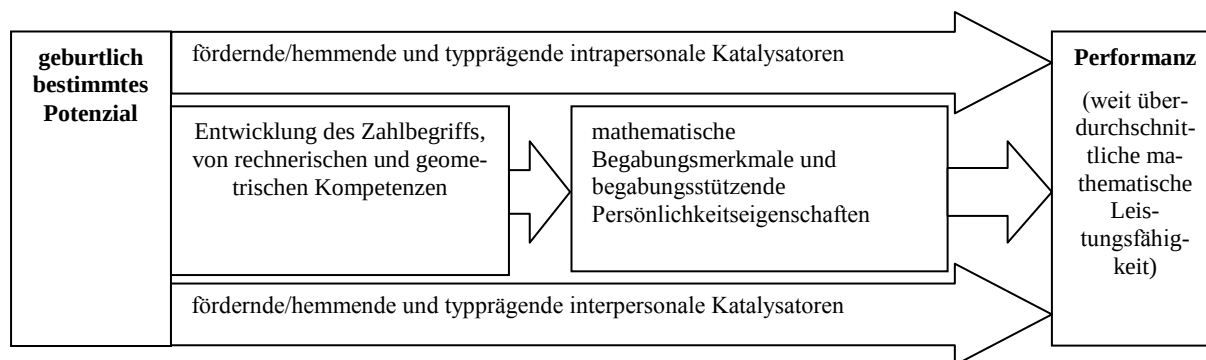


Abb. 1: **Modell der Entwicklung mathematischer Begabungen** [15, schematische Darstellung].

Das Modell ist verbunden mit der folgenden Begriffsschärfung:

„Entsprechend dem Modell verstehen wir unter einer mathematischen Begabung im Grundschulalter im Kern ein sich dynamisch entwickelndes und individuell geprägtes Potenzial. Dieses Potenzial weist bezüglich der von uns für wesentlich erachteten mathematikspezifischen Begabungsmerkmale ein weit über dem Durchschnitt liegendes Niveau auf und entwickelt sich in wechselseitigen Zusammenhängen mit begabungsstützenden bereichsspezifischen Persönlichkeitseigenschaften.“ [15]

Aktuelle Forschungsströmungen. Die mathematikdidaktische Begabungsforschung in Deutschland richtet das Augenmerk derzeit beispielsweise (siehe auch [16]) auf

- Möglichkeiten der weiteren Präzisierung mathematischer Begabungsmerkmale, auch über das Grundschulalter hinaus (z.B. [17], [18], [19], [20]),
- die Erkundung von Zusammenhängen und Unterschieden in der Entwicklung von jeweils mathematischer Begabung und Expertise (z.B. [21]),
- Möglichkeiten der Diagnostik und Förderung besonderer mathematischer Begabungspotenziale bereits im Vorschulalter (z.B. [22]),
- eventuelle geschlechtsspezifische Besonderheiten, um die Diagnostik bei Mädchen differenzierter zu gestalten, denn mathematische Begabungen werden hier deutlich seltener identifiziert als bei Jungen (z.B. [23]), und
- die Entwicklung geeigneter Diagnose- und Fördermaterialien, insbesondere im Hinblick auf Handreichungen für die Praxis eines inklusiven Mathematikunterrichts (z.B. [24]).

Zusammenfassende Einschätzungen und Ausblick. Zwar finden wesentliche Aspekte einer Modellierung mathematischer Begabungen mehrheitlich Konsens, doch gibt es weiterhin eine Vielzahl an Forschungsdesideraten. Insofern steht die Forschung zu mathematischen Begabungen noch relativ am Anfang. Die bisher erreichten Ergebnisse der verschiedenen Disziplinen und insbesondere die der deutschen Mathematikdidaktik liefern jedoch bereits wichtige Impulse für die weitere nationale und nicht zuletzt für die internationale Begabungsforschung: Vertreter anderer Fachdidaktiken, der Psychologie und der Erziehungswissenschaften bemühen sich derzeit um die Abstimmung ihrer Theorieansätze [25] – Hier geben Modellierungen wie die von Fuchs und Käpnick eine konstruktive und akzeptierte Orientierungsgrundlage [5].

Literatur

1. Foth, M.; Van der Meer, E. (2013). Mathematische Leistungsfähigkeit. Prädiktoren überdurchschnittlicher Leistungen in der gymnasialen Oberstufe. In T. Fritzlar & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematische Begabungen. Denkansätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven* (S. 191–220). Münster: WTM.
2. Käpnick, F. (1998). *Mathematisch begabte Kinder*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
3. Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293.
4. Kießwetter, K. (1985). Die Förderung von mathematisch besonders begabten und interessierten Schülern – ein bislang vernachlässigtes sonderpädagogisches Problem. *MNU*, 39(5), 300–306.
5. Käpnick, F. (2013). Theorieansätze zur Kennzeichnung des Konstruktes „Mathematische Begabung“ im Wandel der Zeit. In T. Fritzlar & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematische Begabungen. Denkansätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven* (S. 9–39). Münster: WTM.
6. Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
7. Mönks, F. J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (S. 17–22). Bern u.a.: Hans Huber.
8. Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (S. 69–87). Oxford u.a.: Pergamon.
9. Крутецкий, В. А. (1968). *Психология математических способностей школьников*. Москва (zitiert nach [11]).
10. Fritzlar, T. (2013). Mathematische Begabungen (im jungen Schulalter). In G. Greefrath, F. Käpnick & M. Stein (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2013* (Bd. 1, S. 49–52). Münster: WTM.
11. Lompscher, J.; Gullasch, R. (1977). Entwicklung von Fähigkeiten. In A. Kossakowski, H. Kühn, J. Lompscher & G. Rosenfeld (Redaktionskollegium), *Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozess* (S. 199–249). Köln: Pahl-Rugenstein.
12. Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
13. Nolte, M. (2008). Herausfordernde und fördernde Aufgaben für alle ? – Teil 1. Überlegungen zu unserem Förderprojekt. In M. Fuchs & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematisch begabte Kinder. Eine Herausforderung für Schule und Wissenschaft* (S. 149–161). Berlin: Lit.

-
-
14. Fritzlar, T. (2008). Förderung mathematisch begabter Kinder im mittleren Schulalter. In C. Fischer, F. J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Fachbezogene Förder- und Förderkonzepte* (S. 61–77). Berlin: Lit.
 15. Fuchs, M.; Käpnick, F. (2009). *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 3. und 4. Schuljahr* (Bd. 2). Berlin: Cornelsen.
 16. Fritzlar, T. (2013). Mathematische Begabungen im Grundschulalter. Ein Überblick zu aktuellen mathematikdidaktischen Forschungsarbeiten. *mathematica didactica*, 36, 5–27.
 17. Bauersfeld, H. (2013). Die prinzipielle Unschärfe unserer Begriffe. In T. Fritzlar & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematische Begabungen. Denksätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven* (S. 105–129). Münster: WTM.
 18. Aßmus, D.; Förster, F. (2013). ViStAD – Erste Ergebnisse einer Video-Studie zum analogen Denken bei mathematisch begabten Grundschulkindern. *mathematica didactica*, 36, 45–65.
 19. Käpnick, F. (2013). Besondere visuelle Vorstellungskompetenzen – ein markantes Merkmal mathematischer Begabungen? In T. Fritzlar & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematische Begabungen. Denksätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven* (S. 131–152). Münster: WTM.
 20. Berlinger, N. (2014). *Untersuchungen zum räumlichen Vorstellungsvermögen mathematisch begabter Dritt- und Viertklässler*. Münster: WTM (in Vorbereitung).
 21. Fritzlar, T. (2013). Robert – Zur Entwicklung mathematischer Expertise bei Kindern und Jugendlichen. In T. Fritzlar & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematische Begabungen. Denksätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven* (S. 41–59). Münster: WTM.
 22. Talhoff, K. (2014). *Möglichkeiten, Probleme und Grenzen des Bestimmens und Diagnostizierens besonderer Merkmale einer mathematischen Begabung bei vier- bis sechsjährigen Kindern*. Münster: WTM (in Vorbereitung).
 23. Benölken, R. (2011). *Mathematisch begabte Mädchen. Untersuchungen zu geschlechts- und begabungsspezifischen Besonderheiten im Grundschulalter*. Münster: WTM.
 24. Käpnick, F. (Hrsg., 2014). *Verschieden verschiedene Kinder – inklusives Fördern im Mathematikunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer (in Vorbereitung).
 25. iPEGE [International Panel of Experts for Gifted Education] (Hrsg., 2009). *Professionelle Begabtenförderung*. Salzburg: özbf.

INKLUSIVE BEGABUNGSFÖRDERUNG

Dr. Behrensen B.

Forschungsstelle Begabungsförderung im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), Osnabrück, Deutschland

Inklusion fordert Bedingungen, damit alle Kinder Schulen in ihrer Umgebung erfolgreich besuchen können. Wie dies im Einzelfall aussehen kann, welche Ressourcen dafür gebraucht und wie sie finanziert werden, ist in Deutschland längst nicht geklärt. Trotz dieser Leerstellen bietet die Debatte Ansätze für einen Innovationsschub, auch in der Begabtenförderung. Ausgangspunkt ist ein grundlegend neuer Umgang mit Verschiedenheit, den das internationale Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2011) verlangt.

Material und Methoden. Die Forschungsstelle Begabungsförderung hat auf der Basis empirischer und meta-theoretischer Forschungen eine Arbeitsdefinition inklusiver Begabungsförderung entwickelt.

Ergebnisse und Diskussion. Werden Begabungsförderung und Inklusion verbunden, werden alle Kinder unter Beachtung ihrer Verschiedenheit einbezogen. Wesentliche Qualitätsmerkmale sind individuelle Förderung, Ressourcenorientierung, Selbstkompetenzförderung sowie eine auf Wertschätzung und Reflexion begründete professionelle pädagogische Haltung.

Auch wenn die gegenwärtigen personalen, räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen noch unzureichend sind (vgl. Feuser 2013), bietet inklusive Begabungsförderung als Konzept vielversprechende Potenziale. Dies gilt besonders für eine individuelle Förderung, die selbstkompetenzfördernd und ressourcenorientiert ausgerichtet ist sowie von einer wertschätzenden und reflektierenden professionellen Haltung geprägt ist.

Fazit. Auch wenn die gegenwärtigen personalen, räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen noch unzureichend sind (vgl. Feuser 2013), bietet inklusive Begabungsförderung

als Konzept vielversprechende Potenziale. Dies gilt besonders für eine individuelle Förderung, die selbstkompetenzfördernd und ressourcenorientiert ausgerichtet ist sowie von einer wertschätzenden und reflektierenden professionellen Haltung geprägt ist.

Schlüsselwörter. Begabungsförderung im Lichte von Diversity, Inklusive Begabungsförderung.

Inklusion fordert Bedingungen, damit alle Kinder Schulen in ihrer Umgebung erfolgreich besuchen können. Wie dies im Einzelfall aussehen kann, welche Ressourcen dafür gebraucht und wie sie finanziert werden, ist in Deutschland längst nicht geklärt. Trotz dieser Leerstellen bietet die Debatte Ansätze für einen Innovationsschub, auch in der Begabtenförderung. Ausgangspunkt ist ein grundlegend neuer Umgang mit Verschiedenheit, den das internationale Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2011) verlangt. Der begonnene Paradigmenwechsel bezieht Verschiedenheit von Begabungen ein. Dafür müssen Unterschiede und Zugehörigkeiten ebenso wie der Unterstützungs- und Förderbedarf Einzelner respektiert und in der jeweiligen Begabungsförderung berücksichtigt werden.

Material und Methoden. Die Forschungsstelle Begabungsförderung hat auf der Basis empirischer und meta-theoretischer Forschungen eine Arbeitsdefinition inklusiver Begabungsförderung entwickelt.

Ergebnisse und Diskussion. In vielen deutschen Schulen und vor allem in Kindertagesstätten hat sich mittlerweile ein breites und dynamisches Begabungsverständnis etabliert. Viele knüpfen an Gardners Theorie multipler Intelligenzen (1983) an. Gardner definiert Begabung als höchst individuelles Zusammenspiel verschiedener Intelligenzen (sprachlich-linguistisch / logisch-mathematisch / musikalisch-rhythmisch / bildlich-räumlich / körperlich-kinästhetisch / naturalistisch / interpersonal / intrapersonal / existentiell). Als tauglich für die pädagogische Praxis haben sich mehrdimensionale und dynamische Modelle wie das Münchener Hochbegabungsmodell (Heller/Perleth 2007) erwiesen. Sie bilden Begabungen und deren Bedingungsfaktoren in ihren komplexen Wechselwirkungen ab. Damit liefern diese Modelle eine brauchbare Grundlage, um Entwicklungsspielräume zu erfassen und pädagogische Maßnahmen abzuleiten.

Auf der Basis dieser Theorien werden Zugänge zur Begabungsförderung denkbar, die alle Kinder einbeziehen. Dies ist auch deshalb wichtig, weil die Anerkennung von Begabungen ein wichtiger Aspekt für die Anerkennung des Kindes als Person in seiner Besonderheit ist.

Wenn es stimmt, dass wir die Anlagen eines Kindes nicht eindeutig feststellen können, aber durch optimale Förderung manches Talent geweckt werden kann, dann gilt dies auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Förderung von Begabungen ist damit nicht nach Intelligenzgraden oder Bildungserwartungen zu unterscheiden (Schenz, 2012, S. 51). Stattdessen müssen Bedingungen des Lernens und der Begabungsentfaltung insgesamt und in ihrer Wechselwirkung zueinander ernst genommen werden. Zugleich benötigen verschiedene Kinder aber höchst Unterschiedliches. Auch unterscheiden sich Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Weiterentwicklung des breiten und dynamischen Begabungsverständnisses hin zur inklusiven Begabungsförderung vielversprechend. Auf der Basis verschiedener empirischer und meta-analytischer Forschungen in der Forschungsstelle Begabungsförderung schlagen wir (Solzbacher/Behrens 2014) folgende Arbeitsdefinition vor:

Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen Lernvoraussetzungen, (Lern-) bedürfnissen, (Lern-)wegen, (Lern-)zielen und (Lern-) möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen.

Basierend auf einem breiten und dynamischen Begabungsverständnis sowie einer pädagogischen Diagnostik, die sich aus dem Beobachten der Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des Einzelnen speist, geht inklusive Begabungsförderung von der Begabung eines jeden Kindes aus, für deren Entfaltung unterschiedliche Bedingungen erfüllt sein müssen. Zu diesen Bedingungen gehören – in sehr unterschiedlichem Maße – auch Assistenz, Unterstützung bei Kommunikation oder Kooperation. Inklusive Begabungsförderung verbindet daher einen individuellen Fokus, im Sinne der Verschiedenheit von Begabungen und Bedürfnissen, mit einem gemeinschaftsorientierten Fokus, im Sinne einer grundsätzlichen Angewiesenheit von Menschen aufeinander. In der Praxis verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken, damit didaktische Umsetzungen gelingen. Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen.

Qualitätsmerkmale einer so verstandenen inklusiven Begabungsförderung sind individuelle Förderung, Ressourcenorientierung, Selbstkompetenzförderung sowie eine auf Wertschätzung und Reflexion begründete professionelle Haltung. Im Folgenden wird kurz umrissen, was darunter jeweils zu verstehen ist:

- Individuelle Förderung umfasst alle pädagogischen Handlungen, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines je spezifischen Potenzials, seiner je spezifischen (Lern-)Vorraussetzungen, (Lern-)Bedürfnisse, (Lern-)Wege, (Lern-)Ziele und (Lern-)Möglichkeiten. Professionelle pädagogische Beziehungen bieten eine Basis für die feinfühlige Auswahl und Anwendung individuell geeigneter Methoden und Instrumente (vgl. Solzbacher et al., 2011). Hierzu gehört vor allem eine anregende Lernumgebung (Behrensen et al. 2011; Solzbacher et al. 2012), die differenzierte Formulierung von Aufgaben (Solzbacher et al. 2012) sowie eine deutliche Erhöhung der ‚aktiven Lernzeit‘ (Weinert zit. in Helmke 2009, S. 174), in der jeder Schüler sich an der oberen Grenze seiner Leistung gemeinschaftlich mit Lerninhalten auseinandersetzen kann (Seitz / Scheidt 2012). Hierzu gehört auch die Überlegung, wann separierende Angebote entlang besonderer Interessen, Begabungen oder Förderbedürfnisse sinnvoll sind.

- Da die Methoden individueller Förderung selbsttätiges Lernen und Eigenverantwortung verlangen, gewinnt Selbstkompetenzförderung an Bedeutung. Zur Selbstkompetenz gehören Fähigkeiten wie Stressbewältigung, Frustrationstoleranz, Selbstberuhigungsfähigkeit, Selbsteinschätzungsfähigkeit und Fähigkeiten zur Aufnahme von Rückmeldungen aus der Umwelt (vgl. Kuhl / Solzbacher, 2012). Die Überführung von Begabungen in Leistung hängt von Selbstkompetenzen ab, wie u.a. die Forschungen zu Underachievement belegen.

- Ausgangspunkt für Förderung und Begleitung ist eine ressourcenorientierte Perspektive auf jedes Kind. Es geht um „Vertrauen in die Potentiale eines Kindes“ (Meiser-Schwitzgebel 2008, S. 154) sowie um die Bereitschaft, Stärken zu entdecken und diese nutzbar zu machen. Ressourcen sind alle Faktoren, die einen Menschen in einer Situation stärken oder potenziell stärken könnten. Auch die Begabung selbst kann als Ressource betrachtet werden.

- Neben der Etablierung geeigneter Methoden, Instrumente und Unterstützungssysteme bedarf einer entsprechenden professionellen pädagogischen Haltung. Nach intensiven Forschungen (Schwer/Solzbacher 2014) versteht die Forschungsstelle Begabungsförderung darunter eine Art „professionelles Rückgrat“. Dieses Rückgrat wird gebraucht, um unter widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedingungen täglich zum Wohle jedes einzelnen Kindes zu entscheiden. Wann ist das Herausarbeiten von Unterschieden pädagogisch sinnvoll? Wann müssen Unterschiede zugunsten des Erreichens von

Bildungszielen unterdrückt werden? Wann sprengt die Vielfalt unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Möglichkeiten des Unterrichtens und was folgt daraus – zum Wohle aller Kinder? Eine professionelle pädagogische Haltung, die das Bekenntnis inklusiver Begabungsförderung in den Vordergrund stellt, ermöglicht es, in diesem Gemengelage, nach kreativen Lösungen zu suchen, Offenheit zu bewahren und Regeln zu nutzen, statt von ihnen blockiert zu werden.

Fazit. Auch wenn die gegenwärtigen personalen, räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen noch unzureichend sind (vgl. Feuser 2013), bietet inklusive Begabungsförderung als Konzept vielversprechende Potenziale. Dies gilt besonders für eine individuelle Förderung, die selbstkompetenzfördernd und ressourcenorientiert ausgerichtet ist sowie von einer wertschätzenden und reflektierenden professionellen Haltung geprägt ist. Gegenwärtig stehen alle gesellschaftlichen Kräfte vor der Frage, wie die Entwicklung von Schule hin zu einer inklusiven Schule gelingen kann. Die Beantwortung dieser Frage eröffnet Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Begabungsförderung, in der das Wohl aller Kinder im Mittelpunkt steht.

Literatur

1. United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities. New York.
2. Gardner, H. (1983): Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
3. Heller, K. A. / Perleth, Ch. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenförderung in Deutschland. In: K. A. Heller / A. Ziegler (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland (S. 139-170). Berlin: Lit.
4. Schenz, Ch. (2012): Schulische (Hoch-)Begabtenförderung in der Grundschule: Inklusiver Anspruch oder exklusives Vorrecht. In: Solzbacher, C. / Müller-Using, S. / Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken: Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule (S. 41-54). Köln: Carl Link.
5. Solzbacher, C. / Behrensen, B. (im Erscheinen): Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: Solzbacher, C. / Weigand, G. / Esser, P. (Hrsg.): ?Inklusiv gedacht – Inklusiv gemacht! Wie inklusive Begabungsförderung in Kita und Schule gelingen kann. Weinheim u. Basel: Beltz.
6. Solzbacher, C. / Behrensen, B. / Sauerhering, M. (2011): Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive. In: Kuhl, J. / Müller-Using, S. / C. Solzbacher / W. Warnecke (Hrsg.): Bildung braucht Beziehung - Selbstkompetenz stärken, Begabungen entfalten (S. 35-48). Freiburg: Herder.
7. Behrensen, B. / Sauerhering, M. / Solzbacher, C. / Warnecke, W (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in Kitas. Freiburg: Herder.
8. Solzbacher, C. / Behrensen, B. / Sauerhering, M. / Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften. Köln: Carl Link.
9. Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer.
10. Seitz, S. / Scheidt, K. (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1-2. Download am 03.03.2013 von <http://www.inklusion-online.de.net/index.php/inklusion/article/view/148/140>
11. Kuhl, J. / Solzbacher, C. (2012): Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In: C. Solzbacher, C. / Müller-Using, S. / Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule (S. 277-295). Köln: Carl Link Verlag.
12. Meiser-Schwitzgebel, S. (2008): Den Schätzen auf der Spur. Ressourcenorientierte Förderung hörgeschädigter Kinder in der Primarstufe. In: Hintermair, M./Tsirigotis, C./Audeoud, M. (Hrsg.): Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit Hörgeschädigten Menschen (S. 143–161). Heidelberg: Median-Verlag,.
13. Schwer, C. / Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
14. Feuser, G. (2013): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, G./Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? (S. 11-66). Psychosozial-Verlag: Gießen.

HOCHBEGABUNG ALS TEIL DES INKLUSIVEN GEDANKENS – EINE PERSPEKTIVERWEITERUNG

Vogt Michaela

*Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik,
«Julius-Maximilians-Universität Würzburg»/ Deutschland*

Krenig Katharina

Rektorin der Grundschule Arnstein-Schwebenried, Schwebenried/ Deutschland

In Orientierung an einer existierenden Fehlstelle der inklusiven Pädagogik widmet sich der Artikel in einem ersten Schritt der Einbettung des Konzepts der Hochbegabung in den Kontext inklusiver Grundannahmen. Daran anknüpfend reflektiert er in einem zweiten Schritt unter Bezugnahme auf den *Index für Inklusion*, ob inklusive Lernsettings und aktuelle Ansätze der Hochbegabtenförderung bereits kompatibel sind oder hier noch eine Weiterentwicklung nötig ist.

Material und Methode: Der Artikel stellt die Ergebnisse einer Metastudie vor, die vorhandene empirische Ergebnisse sowie aktuelle theoretische und schulpraktische Ansätze aus der Hochbegabten- und der Inklusionsforschung zusammenführt.

Ergebnisse: Es wird deutlich, dass die theoretische Diskussion sowie schulpraktische Umsetzung des inklusiven Gedankens in Deutschland aktuell ohne die Berücksichtigung besonderer Belange hochbegabter Kinder erfolgt.

Fazit: Die Vernachlässigung Hochbegabter in der Inklusionsdebatte sowie den Ansätzen zur inklusiven Schulentwicklung verkürzt letztlich den der Inklusion zugrundeliegenden Diversity-Gedanken erheblich.

Key words: Hochbegabung, Hochbegabtenforschung, Hochbegabtenförderung, Inklusion, Index für Inklusion, inklusive Pädagogik, Inklusionsforschung.

HIGH GIFTEDNESS AS PART OF INCLUSIVE THINKING – A WIDENING PERSPECTIVE

Vogt Michaela

*Scientific Assistent at the Chair of primary-school pedagogics and didactics at
«Julius-Maximilians-University Würzburg»/ Germany*

Krenig Katharina

Headmistress of the primary-school Arnstein-Schwebenried, Schwebenried/ Germany

In orientation to an existing weak spot of inclusive pedagogics the article is firstly devoted to the embedding of the conception of 'high giftedness' into the context of general assumptions concerning inclusion in the educational setting. Following this as well as referring to the Index for Inclusion, the article seeks to reflect whether inclusive learning settings and current approaches in the realm of promoting highly gifted pupils are already compatible or whether further development is still necessary.

Material and methods: The article represents the results of a meta study. The latter brings together present empirical results as well as current theoretical and practical approaches in the fields of research focussing on high giftedness and inclusion.

Findings and their discussion: It becomes obvious that the theoretical discussion as well as the practical implementation of the inclusive idea in Germany actually take place without paying attention to the special needs of highly gifted pupils.

Conclusion: The neglect of the highly gifted in current debates on inclusion as well as in the approaches for an inclusive school development in the end considerably reduces the notion of diversity which is a constituent element of the inclusive idea.

Key words: high giftedness, research on high giftedness, promotion of the highly gifted, inclusion, Index for Inclusion, inclusive pedagogics, research on inclusion.

In Orientierung an einer existierenden Fehlstelle der inklusiven Pädagogik widmet sich der Artikel in einem ersten Schritt der Einbettung des Konzepts der Hochbegabung in den Kontext inklusiver Grundannahmen. Daran anknüpfend reflektiert er in einem zweiten Schritt unter Bezugnahme auf den *Index für Inklusion*, ob inklusive Lernsettings und aktuelle Ansätze der Hochbegabtenförderung bereits kompatibel sind oder hier noch eine Weiterentwicklung nötig ist.

Material und Methode. Der Artikel stellt die Ergebnisse einer Metastudie vor, die vorhandene empirische Ergebnisse sowie aktuelle theoretische und schulpraktische Ansätze aus der Hochbegabten- und der Inklusionsforschung zusammenführt.

Ergebnisse. Angestoßen durch das Erscheinen der UN-Behindertenrechtskonvention [UN 2008] hat sich bildungspolitisch, schulsystematisch wie fachwissenschaftlich eine breite Debatte über Chancen, Grenzen und Umsetzungsmöglichkeiten des inklusiven Gedankens ergeben. Auffällig ist jedoch, dass Inklusion als pädagogisches Konzept hierbei häufig den Schwerpunkt auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf legt. Eine Erweiterung des inklusiven Verständnisses auch für die Gruppe der hochbegabten Kinder wird hingegen zwar auf definitorischer Ebene grundlegend noch mit angedacht, jedoch in empirischen Studien sowie praktischen wie konzeptionellen Empfehlungen zur Gestaltung eines veränderten Schulalltages kaum bis gar nicht berücksichtigt.

Vor dem Hintergrund dieser Fehlstelle der inklusiven Pädagogik widmet sich der Artikel im ersten Teil auf theoretisch-definitorischer Ebene einer Einbettung des Konstrukts der Hochbegabung in den Kontext inklusiver Grundannahmen. Daran anknüpfend erfolgt in einem zweiten Schritt eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen, konzeptionellen Ansätzen der schulischen Hochbegabtenförderung und deren Kompatibilität mit dem Index für Inklusion als aktuell propagierter Wegweiser für die Konzeptionierung inklusiver Schulgestaltung [vgl. Boban & Hinz 2003]. Auf diesem Weg sollen aufgrund des bisher zumindest in Deutschland bestehenden Mangels an konzeptionellen Ansätzen zur Berücksichtigung hochbegabter Kinder in inklusiven Settings Ideen für die Weiterentwicklungen bereits bestehender Ideen einer inklusiven Schulentwicklung generiert werden.

Hochbegabung als Element des inklusiven Grundgedankens.

Das Konstrukt der Hochbegabung bzw. für diesen Artikel im Genaueren der intellektuellen Hochbegabung wird in der Fachliteratur uneinheitlich mit verschiedenen Modellen umschrieben (z.B. das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli oder das Münchner Hochbegabungsmodell) [vgl. u.a. Gemeinhardt 2007; Rost 2009]. Dabei lassen sich die meisten der vorhandenen Erklärungsmodelle dichotom betrachtet zum einen zwischen den beiden Polen der eindimensional nur auf einen spezifischen Bereich konzentrierten Ansätze und der mehrdimensional mehrere Persönlichkeitsmerkmale – wie Intelligenz, Kreativität oder Motivation – umfassenden Konstrukte verorten. Zum anderen fokussieren sie in unterschiedlicher Manier entweder die Performanz der Hochbegabten im Sinne feststellbarer, außergewöhnlicher Leistungen in Schule bzw. Beruf oder jenseits ihres tatsächlichen, gesellschaftlichen Auftretens die bei den Betroffenen vorhandenen, hohen Entwicklungspotenziale [vgl. u.a. Preckel & Vock 2013]. Über diese Varianzen des Hochbegabungsverständnisses hinaus, die mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Theoriemodelle einhergehen, enthält ein Großteil der Ansätze als prinzipielle Gemeinsamkeit die Orientierung an der Idee einer grundlegend vorhandenen, überdurchschnittlichen Intelligenz der betroffenen Personen als zentrale Determinante [vgl. u.a. Rost 2009].

Mit Blick auf das Schlüsselkriterium der überdurchschnittlichen Intelligenz gliedert sich die intellektuelle Hochbegabung in das unter Schülern generell vorhandene Spektrum an Begabungspotenzialen bzw. Leistungsvarianz ein. Somit stellt Hochbegabung unter der Perspektive der heterogenen Lernausgangslagen einen Ausprägungsgrad innerhalb einer ausgewählten Persönlichkeitsdimension dar und trägt in der Folge wie eine ganze Reihe an

anderen Faktoren bzw. Dimensionen als einzelner Teilaspekt zur Diversität innerhalb der Schülerschaft bei. Diese Diversität bildet die Grundlage des sich seit einigen Jahren etablierenden, inklusiven Verständnisses schulischen Lernens als gemeinsames Lernen aller Kinder möglichst ohne Barrieren in Bildung und Erziehung [vgl. u.a. Boban & Hinz 2003]. Schwerpunkt inklusiver Schul- und Unterrichtsgestaltung ist im Überblick betrachtet v.a. eine veränderte Sichtweise auf Unterschiede zwischen Schülern. Abgekoppelt von einer dichotomen und damit etikettierenden Betrachtung einzelner Persönlichkeitsmerkmale bewertet Inklusion alle Dimensionen der schülerseitigen Heterogenität als positiv sowie damit verbunden als Chance für das gemeinsame (schulische) Lernen. Dieses Verständnis geht einher mit dem Wissen um den individuellen Anspruch jedes Einzelnen auf Partizipation als unteilbares Bürgerrecht [vgl. u.a. Häberlein-Klumpner 2009; Hinz 2010].

Obwohl mit Blick auf die theoretischen Grundannahmen des inklusiven Verständnisses Hochbegabung quasi per definitionem eine auf Schülerseite unter vielen gleichgestellt nebeneinander existierenden Determinanten inklusiver Lernsettings darstellt und als solche auch teilweise separat mit aufgeführt wird, findet sie in weiterführenden Konkretisierungen zum Inklusionsbegriff in Theorie und Praxis kaum Berücksichtigung. Stattdessen orientieren sich entsprechende Ausführungen schwerpunktmäßig an Schülern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ bzw. nun benannt als solche mit „Hindernissen für Lernen und Teilhabe“ [Boban & Hinz 2003, 12] [vgl. auch u.a. Katzenbach & Schnell 2013]. Diese verkürzende Handhabung des Inklusionsgedankens zeigt sich neben der Ebene theoretischer Konkretisierungen auch massiv in empirischen Untersuchungen. Bislang betrachten diese allesamt Inklusion nur unter dem Aspekt des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. sozialer Benachteiligung und lassen Hochbegabte somit außen vor [vgl. u.a. Kopp, Martschinke & Ratz 2013].

Auch wenn man sich der Problematik nicht aus der Perspektive der Inklusionsforschung, sondern von der Seite der Hochbegabtenforschung annähert, fällt auf, dass hier ebenfalls der Weiterentwicklung inklusiver Schulentwicklungsprozesse unter Berücksichtigung spezieller Anforderungen hochbegabter Kinder kaum Beachtung geschenkt wird. U.a. unter Berufung auf vorhandene Studien, die v.a. hinsichtlich des Leistungsniveaus hochbegabter Kinder Vorteile separierender Settings belegen, weist die Hochbegabtenforschung gewisse Ressentiments gegen inklusive Maßnahmen im fachwissenschaftlichen sowie schulsystematischen Bereich auf [vgl. u.a. Kulik 1992]. Dementsprechend existieren auch von dieser Seite aus keine Unterrichtskonzepte oder umfassenden Reflexionen zum lern- sowie entwicklungsförderlichen Umgang mit Hochbegabten in inklusiven Settings.

Zusammenfassend betrachtet hat sich zum aktuellen Zeitpunkt weder die Inklusions- noch die Hochbegabtenforschung v.a. auf forschungspragmatischer sowie schulpraktisch-konzeptioneller Ebene mit der Generierung inklusiver Settings auseinandergesetzt, die zugleich Erkenntnisse aus der Hochbegabtenförderung mit berücksichtigen. Insofern kann im vorliegenden Artikel auf der Basis dieser aktuell unbefriedigenden Literaturlage nur eine exemplarische Reflexion einiger bereits etablierter Formen der Hochbegabtenförderung vor dem Hintergrund ihres (Weiterentwicklungs-)Potentials im Sinne inklusiver Lernsettings erfolgen. Reflexionsmaske hierfür bildet im nächsten Kapitel der Index für Inklusion als aktuell etabliertes Instrumentarium zur Evaluation von inklusiven Schulentwicklungsprozessen [vgl. Boban & Hinz 2003].

Fördermaßnahmen für Hochbegabte aus inklusiver Perspektive.

Fördermaßnahmen für Hochbegabte können sich auf schulstruktureller, auf unterrichtsadditiver, auf unterrichtsmethodischer und -didaktischer und auf ökosystemischer Ebene bewegen. Über den Index für Inklusion soll geprüft werden, inwieweit diese Fördermaßnahmen für Hochbegabte als inklusive Fördermaßnahmen denkbar sind. Mit dem Ziel, inklusive Schulentwicklungsprozesse zu steuern, gliedert sich der entwickelte Fragenkatalog des Index in drei Dimensionen: A. *Inklusive KULTUREN schaffen*, B. *Inklusive*

STRUKTUREN schaffen und *C. Inklusive PRAKTIKEN schaffen*. Verschiedene Indikatoren und subsummierte Fragestellungen operationalisieren und konkretisieren diese drei Dimensionen inklusiver Schulentwicklungsprozesse [vgl. Boban & Hinz 2003].

Fördermaßnahmen für Hochbegabte auf *schulstruktureller Ebene* bestehen im deutschen Schulsystem aktuell v.a. aus Akzelerations- und Separierungsmaßnahmen. Akzelerationsmaßnahmen verkürzen die Ausbildungszeit ohne den definierten Lernstoff der Normzeit zu variieren. Der zu bewältigende Lernstoff wird also früher begonnen oder normabweichend in kürzerer Zeit bewältigt, da bei Hochbegabten von einer höheren Verarbeitungsgeschwindigkeit ausgegangen wird [vgl. Fels 1999]. Exemplarisch zählen die vorzeitige Einschulung, D-Zugklassen und das Überspringen zu akzelerierenden Fördermaßnahmen. Akzelerationsmaßnahmen sind die für Hochbegabte am besten erforschten Förderansätze und belegen bezogen auf die Leistungsentwicklung, Lernmotivation und Flexibilität der Betroffenen positive Effekte [vgl. Vock, Preckel & Holling 2007]. Hinsichtlich sozial-emotionaler Entwicklungsförderung fällt die Befundlage weniger eindeutig aus [vgl. Stumpf 2012]. Neben akzelerativen Maßnahmen existiert v.a. im Bereich der Sekundarstufe für Hochbegabte zudem vereinzelt die Möglichkeit der separierenden Beschulung in Form von Spezialklassen. Hier werden in leistungshomogenen Gruppen Unterrichtsinhalte beschleunigt bearbeitet und gewonnene Freiräume für additive Fördermaßnahmen genutzt. Positive Effekte zugunsten der Spezialklassen finden sich v.a. dort, wo günstige, schülerseitige Lern- und Arbeitsstrategien die Selektionsentscheidung mit bedingt haben [vgl. ebd.].

Betrachtet man akzelerative Maßnahmen für Hochbegabte aus der Perspektive des Index für Inklusion, so ließen sich diese hier am ehesten der Dimension *B. Inklusive STRUKTUREN schaffen* zuordnen. Da sie an dieser Stelle jedoch bislang nicht mit benannt werden, könnten sie hier zu einer Weiterentwicklung des Index beitragen. Ziel dieser Weiterentwicklung wäre v.a. die Wertschätzung der Individualität der Hochbegabten mit ihrem besonderen Leistungspotenzial. Diese Grundintention beträfe überwiegend die Indikatoren *B. 1.6 Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf* und *B. 1.6 Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden* [vgl. Boban & Hinz 2003]. Ergiebige Vorlagen für diese Erweiterung auf schulpraktischer Ebene existieren in Deutschland aktuell insbesondere in Form der Flexiblen Schuleingangsphase. Sie ist je nach Fortschritt des einzelnen Schülers bei der Bewältigung des zu behandelnden Stoffes durch seine flexible Verweildauer von ein bis drei Jahren am Schulanfang gekennzeichnet. Hochbegabte Schüler können nach dem Akzelerationsprinzip die Eingangsstufe verkürzt in einem Jahr durchlaufen, was von 2% der Schüler genutzt wird [vgl. Liebers & Prengel 2007]. Positive Effekte der Flexiblen Eingangsstufe für Hochbegabte belegen bspw. Untersuchungen zu den FLEX-Klassen in Brandenburg [vgl. Liebers & Prengel 2007]. Im Gegenzug zu den in ein inklusives Gesamtkonzept gut eingliederbaren Fördermaßnahmen für Hochbegabte im Bereich der Akzeleration bieten die benannten Separierungsmaßnahmen keine Ansätze, um sie produktiv in den Index für Inklusion einzubinden und hier eine Weiterentwicklung anzustoßen.

Auf der *unterrichtsadditiven Ebene* existieren Fördermaßnahmen für Hochbegabte v.a. in Form von Enrichmentangeboten, die bei gleichbleibender Schuldauer horizontal (unterrichtsadditiv) und vertikal (lernstoffvertiefend) denkbar sind. Der Enrichmentansatz stellt eine inhaltliche und methodisch-didaktische Ergänzung zum regulären Unterricht dar und zielt auf eine breitere Persönlichkeitsförderung [vgl. Preckel & Vock 2013]. Zur Vielzahl an existierenden Enrichmentfördermaßnahmen zählen bspw. Arbeitsgemeinschaften, Pull-out Programme, Wahlkurse, Ferienprogramme, Kurse an Universitäten sowie die Kinderuni. Insgesamt sind Enrichmentprogramme noch wenig in validen Forschungsdesigns untersucht. Entsprechende Erhebungen beruhen häufig auf den retrospektiven Aussagen von Teilnehmern, die eher positive Effekte postulieren [vgl. Stumpf 2012].

Enrichmentangebote als Teil inklusiver Lernsettings wären im Index für Inklusion v.a. im Bereich der Indikatoren *C. 1.11 Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse* bzw. *C. 2.5 Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen* und damit in der Dimension *C. Inklusive PRAKTIKEN schaffen* zu verorten, finden hier jedoch noch wenig Berücksichtigung [vgl. Boban & Hinz 2003]. Diese Fehlstelle des Index wiegt umso schwerer, da sich Enrichmentangebote auch jenseits des Bereichs der intellektuellen Hochbegabung im Rahmen inklusiver Lernarrangements dazu eignen, eine bereitere Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen [vgl. Fels 1999]. Zudem existieren sie im deutschen Schulsystem auch mit Bezug auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits (z.B. durch mobile sonderpädagogische Dienste). Eine verbesserte Berücksichtigung dieser Sachlage könnte innerhalb des Index bspw. dazu führen, dass unter Berufung auf die gesamte Bandbreite des schülerseitigen Begabungsspektrums eine verstärkte Orientierung an einer ausdifferenzierten und variantenreichen Unterscheidung zwischen Fundamentum und Additum innerhalb des Unterrichtsstoffes erfolgt [vgl. Klafki 2007].

Auf *unterrichtsmethodischer und -didaktischer Ebene* finden sich nur wenige spezifische Förderansätze für Hochbegabte. Ausgehend vom Lernen Hochbegabter, das u.a. durch eine hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit, ein gutes Abstrahierungsvermögen, hohe Gedächtnis- und Sprachleistungen, sowie hohe kognitive und reflektorische Fähigkeiten gekennzeichnet wird, werden für die unterrichtsmethodische und -didaktische Ebene curriculare Anpassungen beschrieben. Zu diesen zählen ein hohes Maß an Selbstbestimmung für den eigenen Lernprozess, anspruchsvolle Lernsettings sowie ein an die schnelle Auffassungsgabe Hochbegabter gebundenes Lerntempo [vgl. Fels 1999]. So profitieren Hochbegabte bezogen auf den Wissenserwerb bspw. von offenen Unterrichtsformen in eher leistungshomogenen Lerngruppierungen und offenen Aufgabenformaten, in ihrer sozialen Kompetenzentwicklung hingegen eher von leistungsheterogenen Lerngruppierungen [vgl. Preckel & Vock 2013].

Die Generierung von inklusiven Lernsettings, die auch die speziellen Lerneigenheiten hochbegabter Schüler mit berücksichtigen, würde im Index für Inklusion die Bereiche *C.1 Lernarrangements organisieren* und *A.2.1 An alle Schüler werden hohe Erwartungen gestellt* betreffen, ist hier jedoch noch nicht präsent [vgl. Boban & Hinz 2003]. Offene Unterrichtsformen, die anspruchsvolles und entdeckendes Lernen ermöglichen, sind für Hochbegabte ein optionales Förderangebot. Sie liefern darüber hinaus jedoch bei entsprechender Konzeptionierung auch Vorteile für Schüler des gesamten Begabungsspektrums, sofern sie die notwendige Strukturierung und Instruktion für Lernschwache beinhalten [vgl. u.a. Hardy, Jonen, Möller & Stern 2006]. Entsprechende Konzeptarbeit wurde bislang jedoch kaum geleistet. Als schulpraktisch bereits präsente Maßnahme könnte hier bspw. das plan- und projektbezogene Arbeiten unter inklusiver Perspektive eine wesentlich zentralere Stellung einnehmen.

Fördermaßnahmen für Hochbegabte auf *ökosystemischer Ebene* betreffen die aus dem Umfeld des Hochbegabten generierbaren Fördermaßnahmen und bzw. oder Unterstützungsleistungen, bspw. durch Eltern, Lehrer oder Peer-Group. Exemplarisch wird hier das Beratungsangebot für Eltern von Hochbegabten fokussiert, das im Zusammenhang mit einer testdiagnostischen Feststellung einer Hochbegabung zu optionalen Förderangeboten in ihren Effekten und Realisierungsmöglichkeiten führen soll. Institutionalisierte, professionelle Beratungsangebote bewerten die Eltern gemäß empirischer Studien als positiv und geben sie retrospektiv im Rahmen der Förderplanung als bedeutsam an [vgl. Rohrmann 2010; Schreiner 2011]. Somit spielen mit Blick auf eine auf mehreren Ebenen angesiedelte Hochbegabtenförderung auch Unterstützungsleistungen eine wichtige Rolle, die die stückweise Professionalisierung des sozialen Umfeldes des Schülers zum Ziel haben.

Bezogen auf den Index für Inklusion könnten diverse ökosystemische

Schulentwicklungsmaßnahmen und damit in Verbindung stehende Fragestellungen mit Blick auf die Hochbegabtenförderung prinzipiell dem Bereich *C.2 Ressourcen mobilisieren* zugeordnet werden, greifen jedoch auch hier wie auf den anderen Ebenen zu kurz [vgl. Boban & Hinz 2003]. Scholarisierte Beratungsangebote, die eine Expertise für Hochbegabung gleich mitdenken, stellen erweiterte Anforderungen an auf schulpraktischer Ebene in Deutschland bereits vorhandene Beratungsleistungen (bspw. von Schulpsychologen, Beratungslehrkräften, mobilen sonderpädagogischen Diensten und Beratungsstellen für Inklusion).

Fazit. Im Überblick betrachtet legt der Artikel v.a. offen, dass mit Blick auf die Perspektive der in Deutschland angestrebten, inklusiven Schulentwicklung auch Erkenntnisse und Ansätze aus der Hochbegabtenförderung mit berücksichtigt werden müssten. Auf diesem Wege würde die inklusive Pädagogik letztlich ihrem eigenen Anspruch gerecht werden, das gemeinsame Lernen aller als positive Chance zu verstehen.

Literatur

1. Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.*
2. Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [abgerufen am 05.08.2014].
3. Fels, Christian (1999): Identifizierung und Förderung Hochbegabter in der Schule der Bundesrepublik Deutschland. Bern.
4. Gemeinhardt, Elke (2007): Begabung: Modelle und Konzeptionen. In: Hahn, Heike; Möller, Regina & Carle, Ursula (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Grundschule.* Baltmannsweiler, 25-38.
5. Häberlein-Klumpner, Ramona (2009): Separation – Integration – Inklusion unter problemgeschichtlicher Perspektive. In: Thoma, Pius & Rehle, Cornelia (Hrsg.): *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin.* Bad Heilbrunn, 35-46.
6. Hardy, Ilonca; Jonen, Angela; Möller, Cornelia; Stern, Elsbeth (2006): Effects of Instructional Support Within Constructivist Learning Enviroments for Elementary School Students' Understanding of „Floating and Sinking“. In: *The Journal of educational Psychology*, Vol. 98, No. 2, 307 – 326.
7. Hinz, Andreas (2010): Inklusion als Chance für individuelles und gemeinsames Lernen. In: Schneider, Lucia (Hrsg.): *Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion.* Baltmannsweiler, 3-28.
8. Katzenbach, Dieter & Schnell, Irmtraud (2013): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, Vera (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards ihrer Umsetzung.* Stuttgart, 21-39.
9. Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel.
10. Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine & Ratz, Christoph (2013): Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren – Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 6, H.1, 45-58.
11. Kulik, James A. (1992): *An Analysis of the research on ability grouping: Historical an contemporary perspectives.* Storrs/ CT: University of Conneticut.
12. Liebers, Kathrin & Prengel, Annedore (2007): Schneller lernende Kinder in der Eingangsphase. In: Hahn, Heike; Möller, Renate & Carle, Ursula (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Grundschule.* Hohengehren.
13. Preckel, Franzis & Vock, Miriam (2013): *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten.* Göttingen u.a.
14. Rohrmann, Sabine & Rohrmann, Tim (2010): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik –Förderung-Beratung.* München.
15. Rost, Detlef: *Intelligenz. Fakten und Mythen.* Weinheim, Basel 2009.
16. Schreiner, Ann-Kathrin (2011): *Förderung von hochbegabten Grundschulern – Eine empirische Studie zu den aktuellen Gegebenheiten aus Elternsicht.* Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Julius-Maximilians-Universität-Würzburg. Würzburg.
17. Stumpf, Eva (2012): *Förderung bei Hochbegabung.* Stuttgart.
18. UN (2008): *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Bundesgesetzblatt Jg. 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.
19. Online unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [abgerufen am 05.08.2014].
20. Vock, Miriam; Preckel, Franzis & Holling, Heinz (2007): *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen.* Göttingen.

LERNGESCHICHTENARBEIT

Algermissen U.

Zur Entwicklung von Kreativität durch biographische Impulse

Learning Stories and Development of Creativity

Understanding learning contexts heterogeneously and using its didactical potential, calls for new designs of the interrelationships of living and learning in schools. The practice of learning stories (Leu, 2011) has been introduced in many educational contexts because they show many features of democratic and responsible learning communities. It is compatible with psychological beliefs and can be justified in cooperative educational contexts. Whether learning stories are capable to support reflexive processes of students is still open.

Vignettes from learning stories in a "school for social and emotional development" (Special education) are examined in their relation to biography-effective impacts.

Forschungsanlass

Creation comes,
when you learn to say no.
Madonna.

Diese Art von Wortunmächtigkeit.
Die einen Menschen einsperrt,
ohne dass er über dieses Selbst etwas
Näheres wissen kann.
Christa Wolf

Bei Kindern und Jugendlichen im Förderkontext der sozialen und emotionalen Entwicklung fällt pädagogischen Akteuren deren gering ausgeprägter Mut auf, sich "kreativ" zu betätigen. Die Kinder haben offensichtlich Angst, etwas mit Material zu tun, weil sie glauben etwas falsch zu machen oder nicht Bedeutendes sagen bzw. zeigen zu können. In sozialen Zusammenhängen macht ihnen die Kontingenz der Beziehungssysteme zu schaffen. Daher zerstören sie ihre Arbeiten oder Beziehungen, wenn diese nicht so sind, wie sie es erwartet haben oder sie annehmen, dass sie erwartet wurden.

Kinder und Jugendliche im emotionalen Ungleichgewicht fällt es schwer, sich zu dezentrieren, sich auf neue sachliche und soziale Herausforderungen einzulassen [vgl. Gerspach, 2000, S. 215]. Vor allem das Stellung beziehen, das auf sich bezogene Ja oder Nein gelingt ihnen nicht. Es muss davon ausgegangen werden, dass Selbstsicherheit und Grundvertrauen erheblichen Einfluss auf die Fähigkeit zu kreativem Handeln haben. Diese sind auf positives Selbstwerterleben angewiesen. Um Kindern, bezogen auf die sozialemotionale Dimension, angemessen zu begegnen, fordert Gerspach [a.a.O.] "ihnen einen Beziehungsrahmen anzubieten, der ihnen dort Halt gibt, wo sie es brauchen und ihnen etwas zumutet, wo sie es verkraften, und ihnen Materialien so aufbereitet, dass es ihrer Lernbereitschaft wie ihrem Wissensdrang gerecht wird."

Die Lerngeschichtenarbeit, von Carr [2012] für die Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule begründet, kann als Anker für die Integration vieler Forderungen einer neuen Schulkultur gesehen werden. Sie orientiert sich an konkreten Lernprozessen, richtet sich auf die Partizipation von Eltern und Schülern und ist geeignet, die dialogische Erfassung und Reflexion der individuellen Lernentwicklung mit impliziter qualitativer Diagnostik zu verbinden. Die Schwerpunkte für die Beobachtungskultur und die zu entwickelnden Dimensionen können vom pädagogischen Team festgelegt werden. Im Anschluss an meine Arbeiten zu Arbeitsbündnissen mit besonders herausfordernden Schülern

[Algermissen, 2012] und im Kontext meiner Arbeiten zur Grundlegung einer nicht statusbestimmten kooperativen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern soll untersucht werden, wie weit die Lerngeschichtenarbeit die Differenzierung reflexiver Selbstbeschreibungen von Schülerinnen und Schülern in Grundschulkontexten unterstützt.

Was ist Lerngeschichtenarbeit?

Leu und Flämig [2011] haben einer deutschen Rezeption und Implementierung der Lerngeschichtenarbeit vorgearbeitet. Es handelt sich um Geschichten, die über das Handeln des Kindes erzählen und

- auf der Grundlage von **Beobachtungen** und deren **Auswertungen** auf Basis von Lerndispositionen basieren,
- für jedes Kind **individuell** geschrieben werden,
- dazu dienen, mit dem Kind selbst und mit seinen Eltern in **Dialog** zu treten.
- im **Portfolio** des Kindes aufbewahrt werden und verschiedene, individuelle Gesichter haben.

Sie werden in für Kinder verständliche Formulierungen mit nachvollziehbaren und relevanten Inhalten in Briefform gestaltet. Sie enthalten einfache und klare, die Kinder direkt ansprechende Sätze. In den Geschichten wird auf konkrete gemeinsame Erlebnisse, beobachtete Handlungsverläufe bezuggenommen, die zusammenfassend wiedergegeben werden. Als Bezugsgröße dienen Lern- dispositionen:

Interessen (Welchen Tätigkeiten und Zusammenhängen wendet sich das Kind aufmerksam zu?)

Engagement (Auf welche Tätigkeiten lässt es sich gern ein und drückt dabei Wohlbefinden/Akzeptanz aus?)

Standhalten bei Herausforderungen (Welche Tätigkeiten führt es auch bei Schwierigkeiten weiter?)

Sich ausdrücken und mitteilen (Wie teilt es welche Ideen, Gefühle, Wünsche, Interessen mit anderen Kindern?)

Partizipation: (Wie wirkt es an der Lerngemeinschaft mit und übernimmt Verantwortung?)

Potentiale der Lerngeschichtenarbeit aus biographischer Perspektive

Ein bisher nicht beschriebenes und erforschtes Merkmal der Lerngeschichten- arbeit liegt in ihrer Eignung zur Unterstützung der Aneignung einer eigenen Geschichte. Ihr kommt damit ein biographischer Aspekt zu. Menschen, die sich selbst als wenig gefördert, gefordert sowie ge- und beachtet erlebt haben, „entgleist der Dialog“. Sie isolieren sich aus der Sprach- und Handlungsgemeinschaft. Zu ihrer Stabilisierung müssen sie sich *eine* kommunizierbare Lern- und Erlebnisgeschichte aneignen. Hypothese meiner Arbeit ist, dass Lerngeschichten diese psychische Arbeit auch bezogen auf die Aneignung der eigenen Emotionalität intensiv unterstützen. Sie kann als gemeinsamer qualitativer Forschungsprozess verstanden werden. In diesem Prozess wird

- die Bewusstheit eigener emotionaler Zustände durch selektive Aufmerksamkeit hervorgehoben,
- die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen, unterstützt,
- das Vokabular für Gefühle und Ausdruckswörter für emotionale Befindlichkeiten kommuniziert und (aus-)differenziert,
- auf konkrete Situationen abgehoben, in denen ein Kind z. B. emphatisch auf einen anderen Menschen eingegangen ist,
- ein Portfolio an selbstregulativen Strategien kultiviert und durch Betonung performativer Prozesse die Selbstwirksamkeit in schulischen Zusammenhängen Schule gefordert und gefördert werden.³

³ Grundlage für diese Liste sind die Fertigkeiten emotionaler Kompetenz nach Saarni [vgl. bei Salisch, 2002, S. 13]

Das Forschungsdesign - erweiterte Fallgeschichtenarbeit

Lenk [2000, S. 80] hat das von Meichenbaum [1979] beschriebene Selbstinstruktionstraining "als einzige Methode, die hinsichtlich der Kreativitätsförderung irgendeinen Erfolg zeitigt" beschrieben. Kern der Methode war es, negative Statements zurückzuhalten und positives Denken im kreativen Versuchsprozess zu initiieren bzw. zu aktivieren [vgl. Lenk, 2000, a.a.O.]. Vor handlungstheoretischem Hintergrund hat Jetter [Jetter & Schönberger, 1979] im Anschluss an Lenk gefordert, alles menschliche Handeln als zielgerichtet, planmäßig und wertorientiert zu begreifen. Menschen handeln daher immer nach angeeigneten schematisierten Handlungsplänen. Da Kreativität nur als Sinnbezogenheit eine pädagogische Kategorie sein kann, sind Lebensäußerungen von Menschen immer als kreative Lösungsstrategien zu sehen [vgl. dazu Algermissen 2012, S.64f.]. Die Entwicklung der Fähigkeit, Gedanken, Gefühle, Absichten, also die innere psychische Welt bei sich und anderen wahrzunehmen, wird in jüngerer Zeit unter der Kategorie des Mentalisierens erfasst [Kirsch, H. (Hg.), 2014]. Diesbezügliche Forschungen ergänzen die biographische Lerngeschichtenarbeit hervorragend.

Um die Tauglichkeit des Lerngeschichtenansatzes für die Schule zu überprüfen, ist geplant, eine Reihe von Fallanalysen zur angewandten Fallgeschichtenarbeit durchzuführen. In die rekonstruktive Arbeit sollen auch das veränderte Erleben der Lehrerinnen und Eltern einbezogen werden. Die Versuchsreihe beschränkt sich zurzeit auf Kinder mit sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen, die emotional besonders stark auf formale Rückmeldungen zu ihrem Handeln reagieren. Es bieten sich vergleichende Studien in inklusiven Zusammenhängen an. Forschungsdesiderate sind gegenwärtig vor allem die Erarbeitung von Praxishinweisen für die Beobachtungspraxis, zur Auswahl der Beobachtungsanlässe und zur qualitativen Beschreibung der Praxissituationen. Bei der Ausarbeitung orientiere ich mich wesentlich an Geertz [1987].

Lerngeschichtenarbeit und kooperative Pädagogik

Während des Vorstellungsgesprächs, zu dem ihre Mutter sie mitgebracht hatte, nahm Lena sich Gegenstände von den Schreibtischen, versuchte das Regal hinauf zu klettern, öffnete die Tür und lief laut schreiend durch die ganze Schule. Nach einer Weile kam sie ohne T-Shirt mit nacktem Oberkörper in den Raum zurück, verfolgt von einem Schüler, dem sie spontan auf dem Weg durch die Schule „mal eben eine geknallt hatte“. Ein Psychiater hatte der Kindesmutter die Anmeldung in einer Förderschule empfohlen, weil sie bereits zwei Kindergärten an die Grenzen der Belastbarkeit gebracht hatte. Eine weitere Kindertagesstätte hatte beschlossen, Lena wegen Verletzungsgefahr bis auf Weiteres zu beurlauben. Da Lena untergewichtig ist, kann sie nur unzureichend mit Amphetaminen „beruhigt“ werden.

Im Lehrerzimmer nimmt sie jeden Morgen körperlichen Kontakt zu den ihr zugewandten pädagogischen Lehrerinnen und Mitarbeiterinnen auf, zeigt ihnen erledigte Aufgaben oder etwas aus ihrer Tasche, das sie zum Spielen oder Lernen dabei hat. Nach einer Weile geht sie meist in die Eingangshalle, in der die anderen Schülerinnen und Schüler sich vor dem Unterricht versammeln. Schnell kommt es durch ihre provokanten Annäherungsversuche zu Konflikten, die (nicht nur ihr) schnell die Laune verderben, denn Lena teilt gerne und für andere relativ unvermittelt Schläge aus.

Das pädagogische Handeln mit Lena wird aus ihren kommunikativen Angeboten abgeleitet. Es ist durch ein iteratives Wechselspiel von Gewährenlassen und Umlenken gekennzeichnet, bereichert durch dialogische Angebote in ruhigen Minuten, in denen Lena beobachtete Handlungssequenzen erzählt werden. Sie hat dann Gelegenheit, diese Geschichten zu erweitern, zu bereichern oder zu verändern. Durch die perspektivische Veränderung, gemeinsam einen narrativen Blick auf ihr Handeln zu werfen, wird der von Lena angebotene "Als ob Modus des Erwachsenenseins" [Kirsch, 2014, S. 25] aufgenommen.

Lena erscheint uns als Spezialist für das Erfühlen von Gefühlszuständen anderer Menschen. Daher nehmen wir einen Impuls von Johnstone [2010, S. 92] auf: "Man muss mit dem Schüler so zusammenarbeiten, als wollte man gemeinsam das Verhalten einer dritten Person ändern." Dann kann Lena über Handlungsänderungen nachdenken, ohne in einen Verteidigungsmodus zu geraten.

Kooperatives Handeln ist gegenstandsgebunden, ist gemeinsame zielgerichtete Tätigkeit. Die Pädagoginnen können ihr Arbeitsbündnis mit Lena nur über gemeinsames Handeln begründen und ausbauen. Lena bietet viele Ressourcen und Interessen an, die sich für kooperatives Handeln eignen. In diese Prozesse ein- und angebunden lassen sich Gespräche anschließen, in denen die Selbstwahrnehmung, die tiefere Bedeutung von Emotionen und das auf Lenas Entwicklungsalter abgestimmte Verstehen von Gefühlen und mögliches Umgehen mit emotionalen Schüben über Continual Feedbacks [Ziegler, 2002, S. 80] mit dem Kind mentalisiert und in zielführende Handlungspläne überführt werden kann. Das Ausdrücken und Erkennen/Benennen eigener und fremder Gefühle stellt im Rahmen dieser Hilfen eine wichtige Qualität dar [vgl. Schweitzer, Schlippe, 2007, S. 271], die sich in eine Lerngeschichtenarbeit einbinden lassen.

Lena wird Halt gegeben, wenn sie ihn einfordert. Die Lehrerinnen lehnen körperliche Nähe und Berührungen nicht ab. Wenn Lena auf Grund von nicht verarbeiteten und sie überfordernden sozialen Herausforderungen die Kontrolle verliert und entsubjektiviert handelt, wird ihre psychische Kontrolle durch das intensive Fühlen ihres Körpers und ihrer Körpergrenzen in der Wiedergewinnung von Sicherheit unterstützt. Die ungerichtete Selbststimulation durch hektisches, konfliktäres Handeln kann auf diese Weise häufig unterbrochen werden. Es genügt jedoch nicht, die Dynamik des Bewegungshandelns zu beschränken, vielmehr muss die Wert- und Zielgerichtetheit der Wunsch, gemocht und geliebt zu werden und an den Tätigkeiten anderer teilzuhaben erhalten bleiben. Alternativen und Perspektiven, die es Lena erlauben, diesem Ziel aus eigener Kraft näher zu kommen, müssen mit ihr erarbeitet werden.

Entwicklungslogisch handelt Lena auf der Rollenspielebene kompetent und verantwortlich. Sie konkret durch Kleidung (Verkleiden und Theaterspielen) und Gegenstände (Picknickausrüstung) spielend in soziale Zusammenhänge zu begeben, zeigt ihr Bemühen, sich Rollenidentitäten zu erarbeiten. Sie handelt mitfühlend, sozial phantasievoll und um die Bedürfnisse anderer Kinder bemüht. Wenn sie eine *Schülerin* werden soll, muss ihr dieser Spielraum auf unbestimmte Zeit eingeräumt werden, auch wenn sie nicht mehr im Kindergarten ist. Nur in der Routinierung sozialer Handlungspläne in selbstbestimmter Tätigkeit liegt Lenas Chance auf jenen Status an Sicherheit, der ihr operationalere und abstraktere Formen der Beziehungsgestaltung zu sich und anderen eröffnet. "Selbstverbesserung ist verbunden mit der Erkenntnis des eigenen Werts" [Feldenkrais, 1996, S. 42]. Für die Lehrerinnen ist die Annahme ihrer Spielangebote eine Praxis individueller Anerkennung, die in einer Kooperation auf Lenas Entwicklungsniveau liegt. Wer Lenas Kooperationsangebote anzunehmen weiß, ist erstaunt, zu welchen kognitiven Leistungen und Reflexionen sie in der Lage ist.

Emotionale Intensität scheint eine Größe zu sein, die es sozial und emotional herausfordernden Kindern erleichtert, pädagogische Arbeitsbündnisse einzugehen. Diese baut auf kooperativ erlebte Lebens- und Lernwelten auf. Es zeichnet sich bereits nach einjährigem Schulbesuch ab, dass Lena mit zunehmendem Sicherheitsempfinden ruhiger wird, sich eher dezentriert, also sich länger und intensiver auf andere oder etwas einlassen kann. Es sind neben den von Lena angebotenen Kooperationsangeboten unter anderem Bezüge zur Traumatherapie, zur Bindungstheorie und zur Entwicklungspsychologie, die das pädagogische Handeln der Kolleginnen orientieren.

Vor allem jedoch die Dialogführung im Rahmen der Lerngeschichtenarbeit scheint Lena zu einem höheren Maß an Kontrolle, Selbstwerterleben und differenzierter Mentalisierung zu führen. "Je schimmer die Wörter, die ich Dir sage, umso mehr mag ich dich", äußerte sie sich jüngst gegenüber ihrer Lehrerin.

Literatur

1. Algermissen, U. (2012): Pädagogische Arbeitsbündnisse kooperativ gestalten. Bad Heilbrunn.
2. Carr, M., Lee, W. (2012): Learning Stories. Constructing Learner Identities. London.
3. Feldenkrais, M. (1987): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Frankfurt am Main.
4. Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Frankfurt.
5. Gerspach, M. (2000): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart.
6. Hentig, H. v. (2000): Kreativität: hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim.
7. Jantzen, W. (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin.
8. Jetter, K. & Schönberger, F. (1979): Verhaltensstörung als Handlungsveränderung: Beiträge zu einem Förderkonzept Behinderter. Bern.
9. Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt.
10. Johnstone, K. (1995): Improvisation und Theater (2. Auflage). Berlin.
11. Kazemi-Weisari, E., (2007): Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt. Seelze.
12. Lenk, H. (2000): Kreative Aufstiege. Zur Philosophie und Psychologie der Kreativität. Frankfurt Main.
13. Leu, H. R., Flämig, u. a. (2011): Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar.
14. Meichenbaum, D.W., (1979): Kognitive Verhaltensmodifikation. München, Wien, Baltimore.
15. Prashak, W. (2013): Piagets Theorie der Entwicklung geistiger Operationen. In: Feuser, G. und Kutscher, J. (Hg.) Entwicklung und Lernen. Stuttgart.
16. Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, Maria v. (Hg.). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart.
17. Schweitzer, J. & Schlippe, A. v. (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II: Das störungsspezifische Wissen. Göttingen.
18. Winter, Felix. (2012): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren.
19. Ziegler, D. (2002): Traumatic Experience and the Brain: A Handbook for Understanding and Treating Those Traumatized as Children. Phoenix.

REFRAMING ALS METHODE IN DER PSYCHOLOGISCH-PÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG ZUR UNTERSTÜTZUNG VON BEGABUNGEN UND KREATIVITÄT

Diel I.

Doktorandin an der Stiftungsuniversität Hildesheim, Deutschland

Im Bezug auf Diversity werden Unterschiede als Ressource für individuelles und gegenseitiges Lernen und Entwicklung gesehen. Umgang mit Heterogenität und/oder Andersartigkeit gewinnt gerade stark an Bedeutung und spielt bei Unterstützung von Begabungen und Entwicklung von Kreativität im Lichte der inklusiven Bildung eine entscheidende Rolle. Umsetzung der inklusiven Grundsätze stellt eine anspruchsvolle Herausforderung auf vielen Ebenen - politisch, normativ, Konzept- und Forschungsebene - dar. Am Ende sind jedoch die Lehrkräfte, betohnt Meijer [6], Direktor Europäischer Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, die mit unterschiedlichsten Schülerinnen und Schüler im schulischen Alltag zurecht kommen müssen. An dieser Stelle knüpft das Thema des Artikels an und zeigt, wie Reframing als Methode in der psychologisch-pädagogischen Förderung zur Entwicklung von Begabungen und Kreativität unterstützen kann. Reframing bietet nicht nur ein ressourcenorientiertes Arbeiten, sondern verschafft den Zugang, eine Vielfalt von Möglichkeiten zu entdecken und zu zulassen.

Schlüsselworte: Heterogenität, Begabungsförderung, Kreativität, Diversity, inklusive Bildung, individuelle Förderung, Ressourcenorientierung.

ТЕХНОЛОГИЯ РЕФРЕЙМИНГА В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЁННОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ

Диль И.

Докторант в Университете Хильдесхайм, Германия

С точки зрения многообразия значимым является понимание различия в качестве ресурса для индивидуального и обоюдного обучения. Работе с гетерогенной средой уделяется все больше внимания, что играет в рамках поддержки одаренности и развития креативности в сфере инклюзивного образования ведущую роль. Реализация основных принципов инклюзии является сложной задачей и вызовом для широких кругов политического, нормативного, концептуального и исследовательского уровня. По словам г-на Мейера (2011), директора Европейского агентства развития и поддержки специального образования, учителям в итоге предстоит проектировать и развивать инклюзивную образовательную среду с различными группами учащихся, учитывая их индивидуальные потребности. В этой связи тема этой статьи рассматривает значительность технологии рефрейминга в организации психолого-педагогической работы по развитию интеллектуально-творческого потенциала личности. Рефрейминг позволяет не только ресурсо-ориентированную работу, но и открывает новые перспективы в организации психолого-педагогической работы с гетерогенной средой.

Ключевые слова: гетерогенность, поддержка одарённости, креативность, разнообразность, инклюзивное образование, индивидуальная поддержка, ресурсо-ориентированность.

Einleitung

„So, wie ich bin“⁴

Ich heiße Paul und gehöre zu all den Kindern, die diese komische Diagnose ADHS bekommen. ADHS – was ist das überhaupt? Was macht es mit mir? Bin ich anders? Bin ich besonders? Heißt das gut oder nicht gut?

Tja... Fragen über Fragen... Ich habe auch diese Fragen... diese Fragen... Ich meine... tausende Fragen und tausende Ideen, die ich jeden Tag in meinem Kopf habe, die ich sofort ausprobieren und verwirklichen mag. Ich habe große Lust zu spielen und zu zeigen, wie gut und wie schnell ich sein kann, was ich überhaupt alles kann.

Es macht mir Spaß, immer wieder etwas Neues zu entdecken, ich habe einen großen Drang, mich bewegen zu wollen, aktiv zu sein. Ich habe viel Power und so viel Energie, dass ich spontan viele Sachen gleichzeitig anpacken und schaffen kann. Meine Lebhaftigkeit hilft mir, viele neue Eindrücke zu gewinnen. Ich lasse mich schnell begeistern, da ich für vieles, fast alles, offen bin.

Tja... das alles kann ich!

All dies wäre so schön, all dies, was ich so bin, wenn nicht diese Leute... - Menschen, die sagen, dass ich störe, die sagen, wie ich sein muss. Diese Menschen..., sie nerven mich irgendwie: „mach so und nicht so“, „mach dieses – mach jenes“, „mach es wie die anderen“, „mach es so, wie alle“, „mach langsam und ruhig“, „mach nicht so schnell“... Dann sagen sie zu mir auch so was, wie „bleib sitzen“, „bewege dich nicht“, „konzentriere dich und höre genau zu“... – all die Dinge, also... „Bleib sitzen“ – das nervt mich am meisten. Was soll das? Ich konzentriere mich auch, wenn ich mich bewege!

Schule mag ich nicht. Dort kann ich nicht spontan, impulsiv und so... sein. Angeblich störe ich die anderen Schüler. Vor allem auch die Lehrer. Das geht gar nicht. Ich störe... Ich denke, warum fragt mich keiner, was mich stört?

⁴ Die Geschichte wurde von mir im Rahmen einer systemischen Weiterbildung verfasst. Bei Paul und anderen Beteiligten handelt es sich um fiktive Charaktere. Ähnlichkeiten mit realen Personen sind zufällig.

All diese Dinge machen mich nervös und ich werde manchmal aggressiv. Ja, weil keine mich verstehen will. Alle wollen was von mir. Ich verstehe aber nicht, was.

Auch meine Familie will mich dann anders haben, anders, als ich bin. Haben die mich lieb?

Ich denke, ich muss mich ändern, damit ich richtig gemocht werde. Irgendwie macht mich das wütend! Ich fühle mich deswegen schuldig, enttäuschend, verzweifelt. Ich weiß nicht, was ich anders machen soll. Ich habe den Eindruck, ich soll am besten alleine und alles selbstständig machen, so, wie von mir erwartet wird. Heißt es dann, so, wie ich es mache, mache ich es falsch?

Tja..., wieder diese Fragen...

Insbesondere beschäftigt mich es, wenn ich sehe, dass meine Eltern schimpfen. Sie streiten sich oft... auch wegen mir. Meine Mutter schimpft oft mit mir und schreit... Und dann... dann bin ich nur verunsichert... Ich fühle mich so... so missverstanden, abgelehnt... Und dann... dann bin ich noch unruhiger und weiß nicht, was und wie ich es machen soll.

Oft setzten mich Eltern vor Fernseher, damit ich sie in Ruhe lasse. Manchmal mag ich das Fernsehen und bleibe länger sitzen, denn viele Dinge, die ich sehe, begeistern mich. Meine Eltern geben mir noch irgendein Zeug, das ich nehmen muss, das mich ja irgendwie anders macht... ich bin dann so, wie ruhig gestellt, langsamer.

Tja... auch all die Sachen kann ich und mache sie, um weniger Ärger zu machen.

Ich habe schon wieder Fragen... Bin ich derjenige, der nur Ärger macht? Bin ich deswegen so, wie ich bin, nicht gemocht und geliebt?

Das macht mich traurig und deswegen gehe ich mit meinen Eltern überall hin, um herauszufinden, was das ist? Oder wie ich denn sein soll? All die Therapeuten und Ärzte haben nicht helfen können, bis wir auf einen netten Mann gestoßen sind, der sagte, dass man gemeinsam versuchen könnte, mit mir so umzugehen, so umzugehen, also so, wie ich bin. Seitdem geht's mir irgendwie und auch bei uns zu Hause um einiges besser. Ich und meine Eltern finden coole Sachen dabei raus, indem wir gemeinsam Zeit für uns nehmen.

So kann die Geschichte zum Thema ADHS⁵ erzählt werden, wenn sie in einem anderem Kontext bzw. aus einer anderen Perspektive betrachtet wird. Es geschieht eine Art Umdeutung, indem die „gewöhnlich bekannten Auffälligkeiten“ (hier bezogen auf die Geschichte) einen neuen Sinn bekommen. Plötzlich stehen im Fokus keine Defizite mehr, sondern die Ressourcen⁶ und Potenziale, Stärken und Kompetenzen. Von guten Gründen für das Verhalten jedes einzelnen Kindes bzw. Schülers auszugehen bedeutet eine Grundlage für Erkennung und Anerkennung von Ressourcen, von Möglichkeiten und/oder Chancen, die weitere andere Wege, mit dem „Problem“ umzugehen, öffnen. Diese Art von Umdeutung bzw. von Neurahmung heißt Reframing und gehört im Sinne eines ganzheitlichen Umdenkens zur professionellen Gestaltung inklusiver Bildung.

Im Bezug auf Diversity werden Unterschiede als Ressource für individuelles und gegenseitiges Lernen und Entwicklung gesehen. Als eine kreative Methode gewinnt

⁵ Für sozialwissenschaftliche sowie konstruktionistische Erläuterungen des ADHS-Booms sprechen, laut Schweitzer und Schlippe [10], Zahlen über die kulturell extrem unterschiedliche Verbreitung der Diagnose sowie der Verschreibung des Standardmedikaments Methylphenidat (Ritalin). Die Häufigkeit der Diagnose stieg in den USA von 1990 von unter einer Million auf zehn Millionen Fälle pro Jahr. In Deutschland nahm die Verschreibung von Ritalin binnen fünf Jahren um das 40fache zu. Laut Verband der Kinder- und Jugendärzte leiden etwa drei bis fünf Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland an ADHS. Das Robert-Koch-Institut (RKI) bestätigt die Zahlen (Quelle: <http://www.br.de/themen/ratgeber/inhalt/gesundheit/adhs-gek-arztreport-2013-barmer100.html>)

⁶ Die Ressourcenorientierung steht in einem engen Zusammenhang mit einer lösungsorientierten Arbeit zusammen. Laut dem Prinzip der Lösungsfokussierung das in der Kurzzeittherapie von Steve de Shazer u.a. in den 1970er Jahren in den USA entwickelt wurde, handelt es sich um eine zukunftsorientierte Blickrichtung, deren Focus nicht auf das Problem und seine Ursachen sondern auf die Lösung bzw. bestehenden Möglichkeiten liegt [11].

Reframing an dieser Stelle insbesondere an Bedeutung und ist ein wichtiges Unterstützungsinstrument in der psychologisch-pädagogischen Förderung zur Entwicklung von Begabungen und Kreativität.

Neurahmen - systemisch intervenieren - inklusiv handeln. Positive Umdeutungen gehören zu den wichtigsten systemischen Interventionen. Der systemisch-integrativen Arbeitsweise zufolge ist ein kreativer Umgang mit einer Vielfalt von Möglichkeiten von zentraler Bedeutung: es handelt sich dabei um Unterschiede, die Unterschiede machen⁷, um Veränderung und bewusste Erkenntnis über den Reichtum von Möglichkeiten. Systemisches Denken und Handeln⁸ sowie ein hohes Maß an Wertschätzung sind wichtige Ausgangspunkte hierfür, z.B.:

- zirkuläres Denken anstatt linearer Ursache-Wirkungs-Kette,
- Ressourcen- und Lösungsorientiertes Arbeiten statt Ursachensuche,
- Wechselwirkung einer Beziehungsebene (Muster, Regeln, Strukturen) anstatt isolierter Betrachtung individueller Eigenschaften;
- Konstrukt von weiteren Wirklichkeiten anstatt Suchen von „objektiven“ Wahrheiten,
- Bildung von Wahrscheinlichkeiten und Hypothesen anstatt „Absolutheiten“,
- Kontextbetrachtung von Kommunikation und Verhalten anstatt diskrepanter Feststellungen,
- Co-Evolution anstatt „Überzeugen“, „Überreden“,
- Offene Interventionen anstatt Taktieren und Manipulieren [16].

„Neubewertung einzelner, bislang als negativ bewerteter, störender Verhaltensweisen, Erlebnisweisen oder größerer Interaktionsmuster („Probleme“, „Störungen“, „Symptome“) vor dem Hintergrund eines systemischen Bezugsrahmens“ [11 S. 312] ist es eine beachtenswerte Methode, vorhandene, negativ besetzte Muster zu unterbrechen und die Aufmerksamkeit auf neue bzw. bislang unbemerkte Möglichkeiten zu lenken. Dem Begriff zufolge wird ein Geschehen oder Verhalten in einem anderen Rahmen (engl.: frame) gestellt und somit die Bedeutung und Bewertung durch das Einnehmen einer neuen Perspektive auf das gleiche Geschehen verändert. Die wichtigste Funktion eines Reframings sehen Schlippe & Schweitzer [11 S. 314] in der Verstörung der bisherigen Sicht der Dinge bzw. in Umdeutung und Findung neuer Perspektiven⁹.

Im Rahmen inklusiver Begabungsförderung¹⁰ handelt sich um allen Lernenden, die als begabte und talentierte unterstützt werden. Förderung von diversen Fähigkeiten und Kompetenzen, Potenzialen und Ressourcen aller Lernenden, unabhängig von deren unterschiedlichen Bedürfnissen, sei es kulturelle Hintergründe, Sprachprobleme, Lernschwierigkeiten, Autismus – Spektrum - Störung, physische Beeinträchtigungen, Schwierigkeiten sozialer Art oder Hochbegabung, bedeutet eine Neurahmung und eine anspruchsvolle Herausforderung zugleich [1]. Anhand Pauls Geschichte (s. Einleitung) wird

⁷ Mehr dazu: Simon, Fritz B. (1999): Unterschiede, die Unterschiede machen. Klinische Epistemologie: Grundlage einer systemischen Psychiatrie und Psychosomatik. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. F.B. Simon ist ein berühmter Vertreter der systemischen Therapie und zählt zur Heidelberger Szene.

⁸ Die grundlegende Erkenntnis im Systemischen besteht darin, Kausalität und Gleichgewicht nicht mehr linear und statisch zu verstehen, sondern stattdessen von zirkulärer und fließender Anpassung von Systemen an ihren immer nur augenblicklichen Gleichgewichtszustand auszugehen [11].

⁹ Der Aussage zufolge kann eine Inklusion bzw. inklusive Förderung als Reframing der Lehrerbildung unter Betrachtung systemischer Ansätze verstanden werden [2].

¹⁰ Ausführliche Beschreibung bzw. Definition zum dynamischen Begabungsbegriff siehe den Artikel „Inklusive Begabungsförderung“ von Dr. Behrensen.

durch Reframing¹¹ deutlich, dass den Negativbildern, die sich über etwas (über Menschen, über sich selbst) in uns, in unserem Leben, in unserem Tagesablauf manifestieren, ein neuer Rahmen (= Frame) gegeben wird, damit wir nicht in der festgefahrenen Position (Problematik) verharren, sondern zu einer konstruktiven Handlung zurückfinden. [8]. Auf dieser Weise kann insbesondere ein Umgang mit Unterschieden bzw. Andersartigkeit allgemein und konkret im Sinne einer inklusiven Bildung bzw. Förderung neu verstanden sowie vielfältig umgesetzt werden.

Theoretische Grundannahmen. Jede Rahmung grenzt infolgedessen unsere Sicht und somit auch unsere Kommunikation ein. Es sind die Denkmuster, Zuschreibungen, Erwartungen, die einen Rahmen aufweisen. Erst wenn wir diese geistige Festlegung verlassen, können neue Vorstellungen und Deutungsmöglichkeiten entstehen. Ändert sich der Rahmen, ändert sich die komplette Bedeutung einer Kommunikation, auch wenn deren Inhalt selbst sich nicht ändert [11 S. 313]. Beim Reframing geht es nicht um die Klärung der Frage, warum eine bestimmte Situation problematisch ist, sondern nur um die Veränderung dieser. Dies entspricht dem Grundsatz der Kommunikationstheorie, dass zunächst einmal nur das „Wie?“ zur Veränderung von Verhalten führt, aber nicht eine bloß analytische Vertiefung in die möglichen „Warums“ [8].

In Anlehnung an den Konstruktivismus¹² geht Watzlawick u.a. [14, 15] davon aus, dass wir unsere Informationen aus der subjektiven Wahrnehmung der Realität sowie deren subjektiven Interpretationen beziehen. Demzufolge sprechen wir von subjektiv konstruierten Bildern von der Wirklichkeit und nicht von der Wirklichkeit selbst. Durch die Bewertung einer Realität werden persönliche bzw. individuelle „innere Landkarten“ entworfen und gespeichert. Wie ein Ereignis, Geschehen oder Verhalten letztendlich eingeordnet und empfunden wird, hängt mit gewachsenen Bildungsmustern bzw. Schemas unserer „inneren Landkarten“ zusammen. Andere Sichtweisen der Realität bzw. verschiedene Wahlmöglichkeiten weiterer Perspektiven werden ausgegrenzt und nicht wahrgenommen. So wird z.B. ein Schimpfen wegen einem Widerstand nicht erledigten Hausaufgaben als eine stereotype Reaktion auf ein problematisch empfundenen Verhalten interpretiert und als „Problem“ wahrgenommen. Versucht man hier den Bezugsrahmen durch einen neuen Kontext wie z.B. „Aufmerksamkeitssuche“ zu ersetzen, öffnet man eine neue Perspektive und Chance, das „gefestigte“ Muster der „inneren Landkarte“ zu durchbrechen bzw. neu umzurahmen. Mit dem Ziel, linear-kausale Zusammenhänge in eine prozesshafte, zirkuläre Perspektive umzuwandeln, können wir einen prägnanten Unterschied zur bestehenden Wirklichkeit herstellen und einen Erkenntnis bzw. einen Zweifel „auf der Stufe der Metawirklichkeit“ [14, S. 141] darüber wachrufen, was man „alles“ anders tun kann, als man es bisher in der „Wirklichkeit“ getan hat [11]. In diesem Sinne liegen dem Reframing die systemischen Prämissen zugrunde, die zugleich eine Voraussetzung für die Wirksamkeit dieser Methode bedeuten:

- Jedes Verhalten macht Sinn, wenn man den Kontext kennt.
- Jedes Verhalten hat eine sinnvolle Bedeutung für die Kohärenz des Gesamtsystems.

11 Reframing ist eine der sanftesten und zugleich effektivsten Formen der systemischen Intervention, die insbesondere durch Familientherapeutin Virginia Satir ihren populären Einsatz erst im therapeutischen – beraterischen Bereich gefunden hat [12, 14]. Weiterhin wird Reframing heute besonders in der Hypnotherapie nach Milton H. Erickson und im Neuro-Linguistischen Programmieren (NLP) eingesetzt [7].

12 Die Erkenntnis, dass eine tatsächliche, objektive Beobachtung nicht möglich ist, hat zum Paradigma des Konstruktivismus geführt. Der Beobachter konstruiert seine Wirklichkeit auf Basis seiner Perspektive und des von ihm erwarteten Ergebnisses. Im sozialen Konstruktivismus bedeutet dies, dass der Mensch so ist, wie er von anderen und wie er von sich wahrgenommen wird. Die (soziale) Wirklichkeit dementsprechend existiert nicht (in Anlehnung an Forster und Glaserfeld vgl. [11, 15]).

-
-
- Es gibt nur Fähigkeiten, Probleme ergeben sich manchmal daraus, dass Kontext und Fähigkeit nicht optimal zueinander passen.
 - Jeder scheinbare Nachteil in einem Teil des Systems zeigt sich an anderer Stelle als möglicher Vorteil [13 S. 179].

Grundlegend für das Reframing ist zudem eine Trennung von Funktion und Verhalten. Wie sich jemand verhält, erklärt noch nicht die Funktion, die dieses Verhalten im System (vor allen in den Beziehungen) hat. Auch hier ist viabler Umgang mit Lösungen von Bedeutung [8]. In diesem Zusammenhang betonen Schlippe & Schweitzer [12], dass ein Reframing, das in der einen Situation vorteilhaft sein mag, in der anderen als nachteilig empfunden werden kann.

Grundformen des Reframings. Für den Kontext einer psychologisch-pädagogischen Förderung erscheint die Unterscheidung des Reframings in drei Grundformen nach Schlippe & Schweitzer [11] als empfehlenswert.

Das *Bedeutungsreframing* zeichnet sich dadurch aus, dass der Inhalt einer Situation sich nicht verändert, obwohl er eine neue Bedeutung bekommt, indem z.B. ein Lehrer einem Schüler eine neue Betrachtungsweise der betreffenden Situation aufzeigt. Wenn es gelingt, die Bedeutung einer Situation für jemanden zu verändern, verändert sich auch die Reaktion auf diese [8]. Folgende Beispiele nach Retzlaff [9 S. 186] machen es deutlich: *empfindlich* > *hat feine Antennen*, *bequem* > *lässt andere für sich arbeiten*, *aggressives Verhalten* > *fordert Grenze ein*, *impulsiv* > *temperamentvoll*, *wertet sich ab* > *übermäßig bescheiden*, *weinen* > *zeigt offen Gefühle*.

Das *Kontextreframing* bezieht sich auf eine Veränderung des Kontextes, indem das betreffende Verhalten eines Individuums in einen anderen Zusammenhang gestellt wird. Ob wir das Glas halbvoll oder halbleer sehen, hängt mit einem Kontext zusammen: „Der Optimist sagt von einem Glas, dass es halb voll ist; der Pessimist sagt vom selben Glas, dass es halb leer ist“ [14 S.135]. Obwohl es hier scheinbar um das Gleiche geht, setzt man mit der jeweiligen Aussage einen unterschiedlichen Akzent bzw. Bedeutung in Abhängigkeit von Kontext an. Gelangt man aus der Sicht des halb leeren zu der Sicht des halb vollen Glases, so hat ein Reframing durch Veränderung eines Rahmens (vom negativen zum positiven) stattgefunden [8]. Ein Beispiel nach Schlippe & Schweitzer [12 S. 81] macht die Kontextumdeutung transparent: Klage: „*Ich kann mich nicht konzentrieren!*“ > Kontextreframing: „*Sie sind in der Lage, flexibel aufs Neues zu reagieren – wenn z.B. jemand Sie rufen würde, reagieren Sie sofort*“.

Es gilt zu verdeutlichen, dass das in einem bestimmten Kontext als problematisch empfundene Verhalten in einem anderen Kontext stehend angemessen ist. Wenn man die zwischenmenschliche Wirklichkeit aus dem Blickwinkel betrachtet, dass es nur Fähigkeiten gibt, dann ergeben sich erklärlicherweise manche Probleme daraus, dass Kontext und Fähigkeit nicht optimal für einen jeweiligen Moment zueinander passen. So dürfte z.B. ein aggressiver Kollege etwa in einer schwierigen Auseinandersetzung keine Probleme damit haben sich durchzusetzen, im Gegenteil, da könnte seine Aggressivität sogar ausgesprochen nützlich sein [12 S.78f, 8].

Die Botschaft eines *Inhaltsreframings* lautet: „Auch für ein schwieriges Verhalten kann eine Perspektive gefunden werden, unter der es einen Sinn ergibt, und sei es, indem es für eine Person oder für ein soziales System etwas gewährleistet“ [12 S. 79]. Mit Hilfe dieser Art der Methode versucht man das beklagte Verhalten und die dahinter liegende „gute Absicht“ zu trennen. Anders als bei anderen beiden Formen bleibt hier die negative Beschreibung des beklagten Problems beibehalten. Das bedeutet, es wird kein Kontext und/oder Situation, sondern die emotionale Bedeutung eines Ereignisses neu interpretiert. Der Fokus wird auf die Konzentration eines möglicherweise positiven Effektes gelegt. Z.B.:

Klage: „*Mein Mitarbeiter hat schon wieder totalen Streit mit den anderen!*“ >
Inhaltsreframing: „*Er zeigt den anderen, dass er nicht alles mit sich machen lässt*“ [12 S. 81].

Praktische Anwendung: erst wahrnehmen, dann verändern. Als sprachliches Instrument ist Reframing eine hilfreiche lösungsorientierte Methode, jedoch keineswegs als simple „Technik“ zu verstehen. Entscheidend ist es dabei, laut Reich [8], sich nicht in weitschweifigen Erörterungen zu verlieren, sondern Maßnahmen im Hier und Jetzt zu finden. Eine erfolgreiche Anwendung des Reframings hängt maßgeblich von einer offenen Beobachterhaltung und konstruktiven Einstellung ab. Jede Umdeutung kann irren, die Viabilität wird vom Betroffenen hergestellt und liegt in dessen Kompetenz [8].

Ein Reframing bedeutet folglich nicht automatisch positive Umdeutungen, denn auch ein positiver Rahmen kann durch einen negativen ersetzt werden. Der Grundsatz eines gesunden Reframing-Ansatzes heißt, erst bewusst wahrnehmen und dann eine mögliche Veränderung zulassen. Denn eine unreflektierte als auch eine extreme Anwendung der Methode kann mehr schaden als helfen. Die Idee, grundsätzlich jede Situation schönzureden, alles Negative, was uns geschieht, „einfach“ positiv umzudeuten und auf diese Weise „immer gut drauf zu sein“, hat nichts mit Reframing als Methode zu tun. Wer dem nachgeht, kann schnell in die Selbstmanipulation geraten [5]. Grundsätzlich sind, laut Konnerth [5], so genannte „negative“ Gefühle, wie Trauer, Frust, Wut u.ä. sinnvoll, denn sie gehören zum Leben und zu unserer Persönlichkeit dazu. Sie unterdrücken zu wollen, wäre genauso kontraproduktiv wie uns in sie hineinzusteigern.

Verhältnismäßigkeit ist demzufolge der Schlüssel für die effektive Anwendung der Methode. Das Reframing kann als nützliche Methode dann ansetzen, wenn unsere Reaktion unverhältnismäßig wird bzw. zu lange andauert oder zu heftig ist und/oder uns das Leben unverhältnismäßig schwer macht. Wir reagieren auf Situationen oder Ereignisse im ersten Schritt oft reflexartig – also unbewusst. Wir werden z.B. wütend oder traurig, wir reagieren mit Rückzug oder Frust, wir lachen oder wir langweilen uns usw. Auf diese ersten Reaktionen haben wir in der Regel wenig Einfluss (sie lassen sich allenfalls langfristig ändern). Was wir aber beeinflussen können, ist ob wir diese erste Gefühlsregung oder Reaktion beibehalten wollen.

Methodenvielfalt und –interdependenz. Die Perspektivenerweiterung und der Überraschungseffekt, die durch einen „Rahmenwechsel“ erzielt werden können, erweisen sich als Ideenreichtum in mehreren Gebieten als fruchtbar: z.B. im schulischen bzw. betrieblichen, unternehmerischen Geschehen, im Rahmen der Lösung von Beziehungskonflikten (wie zwischen Lehrer und Schüler und/oder auf einer kollegialen Ebene bzw. untereinander). Durch das Reframing können andere Wege des Umgangs miteinander gefunden bzw. in einen „neuen Rahmen gesetzt“ werden [8]. Demzufolge können insbesondere die Lehr- bzw. Lernprozesse kreativ gestaltet und begleitet werden. So kann die Methode, laut Reich [8], zur Förderung von kreativen Prozessen in der Schule konstruktiv genutzt werden.

Da das Reframing vielfältig anwendbar ist, ist es auch gut mit anderen Methoden kombinierbar. Andere Methoden können an das Reframing anknüpfen, z.B. wenn es als Einstieg in inhaltliche oder beziehungsorientierte Fragen verwendet wird. Zudem sind Methoden, die Assoziationsressourcen nutzen, wie beispielsweise das Clustering, hilfreich, um neue Perspektiven zu entdecken. Durch Experimente bzw. Kombinationen können unerwartete Ereignisse provoziert werden. Das Staunen oder die Fragen, die durch eine Rahmenverschiebung erzeugt werden, bieten einen motivierenden Anlass für den Einsatz weiterer, etwa handlungsorientierter Methoden (beispielsweise die Projektarbeit) [8].

Ausblick. Reframing findet man überall. Insbesondere Witze, Geschichten, Weisheiten sind gute Beispiele dafür. Jeder kennt den Moment, plötzlich etwas mit „anderen

Augen zu sehen“. Jeder kennt es – sei es aus eigenen Erfahrungen oder auch aus Märchen und Geschichten, in denen eine Eigenschaft oder ein Merkmal, welches eigentlich als Makel gesehen wurde, sich auf einmal als eine besondere Fähigkeit und ein großes Glück für evtl. zu rettende Prinzessinnen herausstellt [8]. Es ist also in unserer Sprache, in unseren Gedanken bzw. Vorstellungen. Im Grunde ist es eine Alltagskompetenz, die uns allen geläufig ist [8]. Wir nutzen sie nach Lust und Laune und merken oft dabei nicht, dass etwas Wertvolles dahinter steckt. Es zum „richtigen“ Zeitpunkt abzurufen, gehört zu einem professionellen pädagogischen Handeln in jeder Hinsicht einer inklusiven Arbeitsweise. Für eine inklusive Schule stellen vielmehr die pädagogische Individualisierung und der auf Inklusion zielende Umgang mit Heterogenität den pädagogischen Normalfall dar [4 S. 101]. Als kreative Methode bietet Reframing nicht nur ein ressourcenorientiertes Arbeiten, sondern verschafft den Zugang, eine Vielfalt von Möglichkeiten zu entdecken und zu zulassen. Aus der Überzeugung, dass jedes Verhalten letztlich in irgendeiner Weise sinnvoll oder nützlich ist, können Probleme als verdeckte Äußerungen von Ressourcen betrachtet und/oder als eine Herausforderung und Chance im Sinne einer weiteren Entwicklung jedes Einzelnen wahrgenommen werden. Mit Hilfe eines Reframings können wir nach alternativen Interpretationen von Wirklichkeiten suchen, die Realitäten anders oder neu betrachten und demzufolge weiter gestalten [3].

Literatur

1. Forlin, Christine (2012): Diversity and its challenges for teachers. In: Forlin, C. (Hrsg.): Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. New York: Routledge, 83-92.
2. Forlin, Christine (2010): Reframing teacher education for inclusion. In: Forlin, C. (Hrsg.): Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. Abingdon, England: Routledge, 3-12.
3. Hagen, Angelika (2005): Systemische Supervision. In: <http://www.angelika-hagen.at/upload/mediafile/ah-systemische-supervision.pdf>, gelesen am 01.07.14
4. Heinrich, Martin, Michael Urban & Rolf Werning (2010): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, Hans & Horst Weishaupt (Hrsg.) (2010): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann, 69 - 134.
5. Konnerth, Tania (2014): Neu hervorgeholt: Die Kunst des Reframings. In: <http://www.zeitzuleben.de/2239-die-kunst-des-reframings-2/>, gelesen am 02.07.14
6. Meijer, Cor (2011): Vorwort. In: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (Hrsg.). (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen, Odense, Dänemark, Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.
7. NLPedia. Die NLP Enzyklopädie (2014): Reframing. In: <http://nlportal.org/nlpedia/wiki/Reframing>
8. Reich, Kersten (Hg.) (2003 ff): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
9. Retzlaff, R. (2008): Spiel-Räume. Lehrbuch der systemischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Klett-Cotta, Stuttgart.
10. Schlippe, Arist von & Jochen Schweizer (2014): Lehrbuch des systemischen Therapie und Beratung II. Das störungsspezifische Wissen. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen.
11. Schlippe, Arist von & Jochen Schweizer (2013): Lehrbuch des Systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen.
12. Schlippe, Arist von & Jochen Schweizer (2010): Systemische Interventionen. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co KG, Göttingen.
13. Schlippe, Arist von & Jochen Schweitzer (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 10. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co, KG Göttingen.
14. Watzlawick, Paul, John H. Weakland & Richard Fisch (2013): Lösungen, Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels, Hans Huber Verlag, Bern.
15. Watzlawick, Paul & Giorgio Nardone (2012): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit, Piper Verlag, München, Zürich.
16. Wimmer, Karl (2001): Systemische Interventionen von A bis Z. Ein Überblick über das systemische Methoden- und Interventionsrepertoire in Beratung, Supervision, Coaching und Therapie von A wie Allparteilichkeit bis Z wie Zirkuläres Fragen. In: <http://www.wimmer-partner.at/pdf.dateien/system-intervention.pdf>, gelesen am 29.06.14.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Хейно Э.М.

Университет г. Хельсинки, Финляндия

Задача данной статьи заключается в описании четырех функциональных методов, которые используются в социальной работе в Финляндии и которые применялись также в исследовательском проекте Университета г. Хельсинки «Взаимные отношения и конструкция благополучия во время критических периодов повседневной жизни».

Генеалогическое дерево – метод, используя который возможно быстро получить общую картину о клиенте и о его семье.

Линия жизни. Используя этот метод возможно сосредоточиться на прошлом, на данном моменте, на будущем или на истории особой проблемы.

Сетевая карта. Цель использования сетевой карты – оценить, какие социальные сети предоставляют поддержку для клиента

Чудо-вопросы – это форма вопросов, целью которых является поддержка клиента в возможности увидеть выход из трудной жизненной ситуации

Заключение. Несмотря на критические моменты, представленные в статье, используя эти методы в социальной работе, можно поддержать клиента, разъяснить ситуацию, а в исследовании, при сборе данных, можно найти новые пути к пониманию прошлого и настоящего, обогащая исследовательский дизайн и способы анализа данных.

Ключевые слова: генеалогическое дерево, линия жизни, сетевая карта, чудо-вопросы.

FUNKTIONAL METHODS OF SOCIAL WORK

Heino E.M.

University of Helsinki, Finland

Objective of the article is to describe four functional method that are used in social work in Finland and that were used in the research project “Reciprocal Relationships and the Construction of Well-being during Critical Periods of Everyday Life”, which is coordinated by the University of Helsinki.

Genogram helps to get overall picture of the client and his family.

Timeline. This method gives possibility to focus simultaneously on the past, present and future, or to see how certain problem is historically developed.

Network map. Goal of this method is to evaluate which social relations support the client.

Miracle questions are the form of questions that are aimed to help client to find possibility to see different ways to overcome the difficult life situation.

Discussion. Regard less critical issues in the use of the seem thods, which were pointed out in the article, they are good tools in supporting client to clarify his own situation. In research, they give possibility to find new ways to understand the past, present and the future, and can enrich research design and analysis of the data.

Key words: genogram, timeline, network map, miracle questions.

Социальные работники сотрудничают с клиентами, которые находятся в трудной жизненной ситуации. Поддержка клиента и решение основных задач социальной работы, непосредственно связано с взаимодействием между работника и клиента. Традиционные методы социальной работы основываются на структурированном интервью или анкетах, используя которые социальный работник задает клиенту заранее определенные вопросы с целью оценить жизненную ситуацию клиента и предоставить подходящую поддержку. Часто во время интервью, у клиента и работника неравноправное распределение власти, так как социальный работник имеет полномочия принимать решения, касающихся жизни клиента, и он является специалистом, который оценивает ситуацию клиента. А клиент находится в позиции информанта, который отвечает на вопросы.

Критика традиционных методов (структурированное интервью и анкеты) заключается именно в том, что они усугубляют неравное распределение власти между работником и клиентом. У клиента недостаточно возможностей участвовать в определении своей жизненной ситуации, так как все вопросы и темы определяет работник. Кроме этого вербальное выражение своих мыслей и эмоций не подходит для всех, особенно в трудной жизненной ситуации.

Для дополнения традиционных методов, начали развиваться и другие методы взаимодействия работника и клиента. В основном развитие методов происходило в различных проектах после 1990-годов. Принципом развития методов был упор на то, чтобы у клиента были возможности выразить себя и участвовать в определении своей ситуации.

Понятие «функциональные методы» включает в себя все методы, где принципом служит понятие о том, что словами не всегда возможно выразить себя, а так же и намерение сделать жизненную ситуацию, чувства, проблемы и позитивные аспекты видимыми (Toiminnallisettyönohjaajat 2014). Функциональные методы не основываются на какой-то единой теоретической основе, но в связи с ними часто поднимается теория Колба (1984) об обучении. В данной теории подчеркивается осознание проблем на личном опыте критическое мышление, на основе которых вырабатываются новые модели поведения.

При использовании функциональных методов клиента просят сделать или представить что-то, и это отличается от того, чтобы он просто описывал свою ситуацию вербально. В данные методы входит также элемент спонтанности, так как они делают возможным клиенту увидеть, как свои сильные, так и слабые стороны. Кроме этого, усилие делается на конкретизацию ситуации, чтобы ее было возможно увидеть и обсудить. (Toiminnallisettyönohjaajat 2014.)

Позитивными элементами функциональных методов считаются: (1) конкретизация ситуации, (2) принятие клиента в процесс определения своей ситуации, (3) снятие напряжения между работником и клиентом и создание открытой атмосферы, (4) возможность увидеть ситуацию клиента в целом, (5) возможность изменить ситуацию, после того как она осознана, (5) изменения структуры власти между работником и клиентом. (Sosiaaliportti 2014; Williams 2005, 213–214; Piispanen 2003, 5.).

Задача данной статьи заключается в описании четырех функциональных методов, которые используются в социальной работе в Финляндии и которые применялись так же в исследовательском проекте Университета г. Хельсинки «Взаимные отношения и конструкция благополучия во время критических периодов повседневной жизни». Этот проект финансировался Академией наук Финляндии, и в нем автор данной статьи проводил исследования используя функциональные методы, которые будут представлены в следующих главах.

Генеалогическое дерево – метод, используя который возможно быстро получить общую картину о клиенте, так как оно отражает информацию о: (1) структуре семьи, (2) семейных отношениях, (3) поддержке, которую клиент получает от членов своей семьи.

При использовании этого метода, работник может сделать готовую форму генеалогического дерева, например, где представлено настоящее дерево, или просто взять листок белой бумаги на котором возможно нарисовать дерево вместе с клиентом. Этот метод возможно использовать вместе или отдельно с детьми и родителями, что делает возможным сравнительный анализ взглядов членов семьи. Использование этого метода возможно начать просто спросив у клиента о том, кто входит в его семью.

Линия жизни. Использование линии жизни не требует подготовки и используя ее возможно сосредоточиться на прошлом, на данном моменте, на будущем или на истории особой проблемы. Этот метод отражает информацию о: переломных моментах жизни, (2) чувствах, связанных с этими событиями, (3) взаимоотношениях и последствиях различных событий.

Моменты, которым стоит уделить внимание при использования этого метода, это переломные моменты жизни, моменты когда все было хорошо, моменты на которые клиент делает упор или которые скрывает. Как и генеалогическое дерево этот метод возможно использовать вместе или отдельно с разными членами семьи, для сравнения разных взглядов членов семьи.

Этот метод, возможно, также использовать для постановления целей на будущее. При этом, у клиента, возможно спросить, какое будущее он бы хотел для себя и после этого обсудить, каким образом это будущее возможно достичь нарисовав линию будущего, где видны разные этапы, необходимые для достижения цели.

Сетевая карта. Цель использования сетевой карты – оценить, какие социальные сети предоставляют поддержку для клиента. В начале работник может нарисовать кружок на белом листе и разделить его на четыре части: (1) семья и родственники, (2) друзья и соседи, (3) работа или учеба, (4) чиновники. Сетевая карта отражает информацию о том: от кого клиент получает поддержку, какие отношения дают клиенту силы и позитивные эмоции, какие отношения влияют на клиента негативно, есть ли контакты с чиновниками или знает ли клиент о тех услугах, которые ему должны быть предоставлены.

Работник может попросить клиента заполнить карту и отметить людей плюсом или минусом, а так же отметить самого важного человека для клиента. После этого идет совместное обсуждение ситуации клиента. Если сети очень слабые или в них входит слишком много человек, которые оказывают негативное влияние на клиента, можно обсудить вместе с клиентом то, каким способом ситуацию возможно изменить. Если этот метод используется в работе с ребенком, можно использовать разноцветные карандаши, которыми ребенок может воспользоваться, отмечая на бумаге людей в его жизни.

Чудо-вопросы – это форма вопросов, целью которых является поддержка клиента в возможности увидеть выход из трудной жизненной ситуации. Форма вопроса может быть такая: Если следующей ночью случится чудо и утром в Вашей жизни будет все хорошо/ Представьте, что Вы проснетесь через год и Вашей жизни все хорошо....

- Опишите эту ситуацию, когда у Вас все хорошо
- Что в Вашей жизни изменилось?
- Как Ваш день тогда начнется?
- Чем люди вокруг Вас занимаются?
- Какую поддержку и от кого Вы получили, для осуществления этого чуда?
- Какому чуду нужно случится чтобы эта ситуация была возможна?

Позитивные элементы этого метода заключаются в том, что используя его, беспроblemное будущее кажется для клиента более реальным и появляется надежда на то, что жизнь возможно изменить в хорошую сторону. Кроме этого использование этого метода возможно даст и практическую пользу, так как даже небольшое изменение точки зрения может способствовать позитивным изменениям, и конкретизация хорошего будущего облегчает постановку целей, укрепляя внутренние силы клиента.

Заключение. В данной статье были представлены четыре функциональных метода социальной работы. Несмотря на позитивные стороны использования методов, необходимо представить несколько критических моментов. Во-первых, работники не всегда готовы изменить свою рутину и принять новые методы, что часто связано с нехваткой ресурсов и времени, или с трудностью изменить сложившийся установки организации. Во-вторых, у каждого клиента индивидуальная ситуация, и возможно не все клиенты одобряют эти методы. Кроме этого, во многих кризисных ситуациях клиенты нуждаются в конкретной помощи, не только в обсуждении ситуации.

Несмотря на критические моменты, используя эти методы, возможно поддержать клиента разъяснить ситуацию, а в исследовании, при сборе данных возможно найти новые пути к пониманию прошлого и настоящего, обогащая исследовательский дизайн и спо-

собы анализа данных. Кроме этого, в отличие от использования многих других методов социальной работы, использование функциональных методов, представленных в данной статье, не требует особого обучения или квалификации, а каждый специалист может использовать их подходящим для себя и для ситуации клиента способом.

Литература

1. Kolb, D (1984) *Experimental Learning*. London: Prentice Hall.
2. Piispanen, R (2003) Kohtaamisen iloa: toiminnallisia menetelmiä kokouksiin, koulutukseen ja työnohjaukseen. Helsinki: Tmi Ritva Piispanen.
3. Sosiaaliportti (2014) Toiminnalliset menetelmät. <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyoprosessi/avohuolto/muuttukitoimet/muitapalveluja/#toiminnalliset>.
4. Toiminnalliset työnohjaajat (2014) Toiminnalliset menetelmät työnohjauksessa. <http://www.kolumbus.fi/tyonohjaajat/menetalmat.htm>
5. Williams, A (2005) Visuaalinen ja toiminnallinen työnohjaus. Roolit, tavoitteet ja menetelmät. Tampere: Resurssi.

KREATIVITÄT VON LEHRPERSONEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR KREATIVITÄT VON SCHÜLERN UND SCHÜLERINNEN?

*Brühlmann O., Hildebrandt E.
Pädagogische Hochschule n|w, Windisch, Schweiz*

Zusammenfassung:

Entwicklung von Kreativität wird häufig in Bezug auf Individuen [1][2] und damit im Kontext von Schule bezogen auf einzelne Schülerinnen und Schüler (SuS) thematisiert. Nun wissen wir aus der Kreativitätsforschung, dass besonders kreative Leistungen u.a. durch soziale Einflüsse gefördert werden [3] [4] bzw. gerade im Team entstehen [5] [6][7] [8]. In diesem Beitrag sollen ausgehend von der Darstellung der Bedeutung von Teamkreativität erste diesbezügliche Ergebnisse einer Studie zu Prozessen der Zusammenarbeit im Team-teaching (TT) vorgestellt werden.

Schlagwörter: Potentiale im Teamteaching, Teamkreativität

Резюме:

Развитие креативности часто является предметом обсуждения в отношении отдельных индивидов [1] [2] и, таким образом, в контексте школы относительно отдельных учениц и учеников. На сегодняшний день, однако, из научных исследований в области креативности нам известно, что развитию особенно креативных достижений содействуют в частности социальные факторы [3] [4], а также групповые процессы [5] [6] [7] [8]. В данной статье исходя из описания значения групповой креативности будут представлены первичные результаты текущего научного проекта «Процессы сотрудничества при групповом преподавании».

Ключевые слова: потенциалы группового преподавания, групповая креативность

Aufgrund schulischer Traditionen (er) leben (sich) Lehrpersonen (LP) als Einzelkämpfer und geben dadurch SuS unbewusst ein ebensolches Vorbild weiter. Interessant ist, dass in älteren Publikationen zu Kreativität sehr stark die Einzelleistung gesehen wird, was auch der Situation von LP in der Schule entspricht. Von folgender Definition von Kreativität gehen wir im Folgenden aus: „Creative thinking occurs when a person intentionally produces something that is novel for them. Sometimes those novel products are valued highly by society, and sometimes they are not, but all of the more creative products“ [9, 567]. Auch wenn es Weisberg & Reeves um Kreativität generell geht, stellen sie fest, dass soziale Prozesse zur Entwicklung neuer Ideen erforderlich sind, da z.B. WissenschaftlerInnen auf Anregungen von KollegInnen angewiesen sind, um z.B. unvorhergesehene Daten alternativ interpretieren zu können [9, 577]. Nach Shin & Zhou [zit.

nach 8, 9] ist Teamkreativität „the production of novel and use fulide as conderning products, services, processes, and procedures by a team of employees working together“.

Neuere Modelle zeigen auf, dass sich Teamkreativität in einem Feld entfaltet [5] und es auf eine Balance verschiedener Faktoren ankommt, damit die Performanz positiv ist [7] [8]. Zu den Schlüsselementen kreativer Felder, welche förderliche personen- und teambezogene Aspekte für kreatives Gruppenhandeln beschreiben, gehören nach Burow, der erfolgreiche kreative Teams untersucht hat, folgende (in Klammern jeweils unsere Übertragung auf TT): Vision- und Produktorientierung (gemeinsame Ziele und Haltungen bezüglich Unterricht und Pädagogik); Vielfalt und Heterogenität (Unterschiedlichkeit in Bezug auf Fachgebiet, Arbeits- und Interessensschwerpunkte, Stile); Personenzentrierung (Wertschätzung der Vielfalt und Heterogenität); Partizipation (gemeinsam getroffene Entscheidungen); Dialog (nicht-hierarchische Kommunikationskultur mit Blick auf gemeinsames Ziel); Synergie (spontane Bildung von etwas Neuem, das nicht aus der Summe der vorhandenen Teile zu erklären ist, also kreative Ideen) und Nachhaltigkeit (als Zieldimension, z. B. Lernerfolg der SchülerInnen oder/und Ausgewogenheit des Teams sowie professionelle Weiterentwicklung der Lehrpersonen [5] [7, 109ff]. Yeh konnte anhand der von ihr analysierten Studien aufzeigen, dass die Performanz von Teamkreativität – allerdings nicht bezogen auf TT oder Kooperation in der Schule, sondern vor allem in anderen Arbeitsprozessen – von folgenden Faktoren abhängt [8, 8ff]:

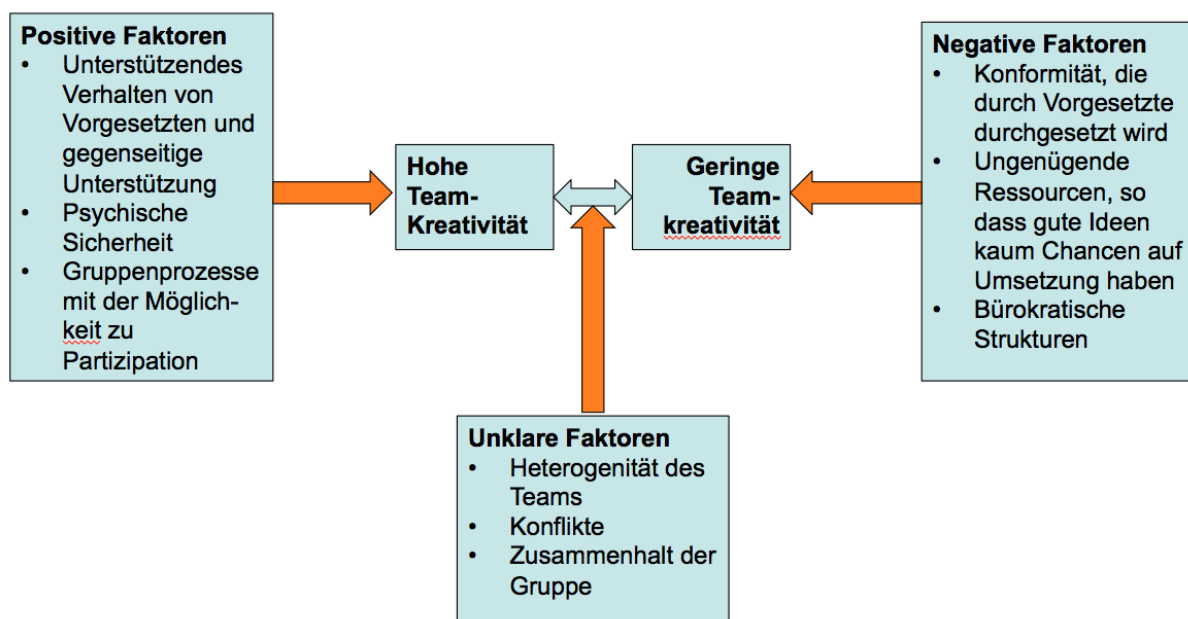


Abb. 1: Performanz von Teamkreativität (nach Yeh 2012, 8ff).

Da die Wirkung der positiven und negativen Faktoren auf die Entwicklung von Kreativitätsprozessen im Team deutlich belegt ist, empfiehlt es sich, den Einfluss der unklaren Faktoren genauer anzuschauen.

So ist Vielfalt/Heterogenität (teamdiversity) nach Burow und Nijstad & Paulus ein Schlüsselfaktor für Teamkreativität, da nur so unterschiedliche Perspektiven, sich ergänzendes Wissen usw. zusammenkommen können [5] [10]. Aber sie kann auch zum Hinderungsgrund werden, wenn z.B. zu wenig Sympathie vorhanden ist, die Handlungsstile zu unterschiedlich sind und dadurch die Kommunikation gestört wird [7]. Die Herausforderung besteht also darin, ein Optimum an Vielfalt herzustellen, aber dabei auf gelingende Kommunikation zu achten.

Insbesondere Beziehungs- und prozessbezogene Konflikte können zu negativen Gefühlen führen, wobei oft Energie zur Verarbeitung negativer Emotionen statt für die gemeinsam zu bewältigende Arbeit verbraucht wird. Wenn dagegen im Team unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf zu bearbeitende Aufgaben bzw. Probleme bestehen, aber Konflikte grundsätzlich als akzeptabel und für lösbar gelten, kann es zu positiven Wirkungen kommen [8] [11, 139]. So können verschiedene Lösungsvorschläge gleichberechtigt diskutiert und die letztlich für alle beste Lösung kann im Sinne des Dialogs [5] entwickelt werden.

Der Zusammenhalt der Gruppe kann einerseits als eine positive psychische Kraft wirken, wenn sie auf gemeinsam verfolgten Visionen und Zielen beruht [5], andererseits besteht die Gefahr, dass die Gruppe „blind“ wird und deshalb nicht optimale Leistungen hervorbringt [8].

Traditionelle Bilder von LP als Einzelkämpfern könnten möglicherweise mit Hilfe von TT durchbrochen werden, wenn Erkenntnisse aus der Teamkreativitätsforschung in Aus- und Weiterbildung von LP genutzt würden. Dabei hat auch TT erst in den vergangenen Jahren aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft z.B. in integrativ unterrichteten Klassen eine Zunahme erfahren [12]. Dabei verstehen wir TT als Unterrichtsform, bei der zwei oder mehrere Lehrpersonen den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten [13].

Im Forschungsprojekt „Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching“ (ProZiT) wurden vier TT-Teams bei Planung, Durchführung und Kurzreflexion einer Unterrichtslektion gefilmt. Zur Triangulation wurden die Tandems zudem per Fragebogen befragt. Die folgenden Forschungsfragen standen im Rahmen der Studie im Mittelpunkt: Werden Entlastungs-, Professionalisierungs- und Kreativitätspotentiale in der Zusammenarbeit der LP im TT sichtbar? Wenn ja, anhand welcher Elemente können die Potentiale eruiert werden?

Die ersten Forschungsergebnisse zeigen, dass in Planungsprozessen der untersuchten Teams das Entlastungspotential bereits genutzt wird. Das Professionalisierungspotential könnte jedoch intensiver ausgeschöpft werden. Das Kreativitätspotential der TT-Tandems liegt aktuell noch brach.

Um die Entwicklung des Kreativitätspotentials im TT in Gang zu setzen, wird im Zusammenhang mit der Konzeption der Kreativität als überindividuelles Phänomen die Einübung sozialer und kommunikativer Kompetenzen wie z.B. Kritik- und Reflexionsfähigkeit sowie Wahrnehmung und Wertschätzung der Vielfalt durch LP im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zu forcieren sein. Besonders geeignet dafür sind solche Anlässe wie obligatorische Praktika für StudentInnen, die im Team absolviert werden können, oder Coachings von bereits bestehenden TT-Tandems bzw. gemeinsam planenden Lehrpersonenteams.

Es ist denkbar, dass TT-Teams, welchen es gelingen würde, das vorhandene Kreativitätspotential bei sich zu entdecken, als Vorbilder für die SuS agieren und auf diese Weise indirekt die Entwicklung der Kreativität bei SuS anstoßen könnten, um die Institution Schule insgesamt innovativer und kreativer werden zu lassen.

Literatur

1. Weisberg, Robert W. (2006): Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts. New York: Wiley.
2. Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row.
3. Amabile, Teresa M. (1983): The social Psychology of creativity. New York: Springer.
4. Sternberg, Robert J.; Lubart, Todd I. (1995): Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: Free Press.
5. Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
6. John-Steiner, Vera (2006): Creative Collaboration. Oxford, NY: Oxford University Press.

-
-
7. Bornemann, Stefan (2012): Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
 8. Yeh, YaChing (2012): The EffectsofContextualCharacteristics on Team Creativity: Positive, Negative, or Still Undecided? In: Working papers in contemporary Asian studies 48.
 9. Weisberg, Robert W. / Reeves, Laurretta M. (2013): Cognition. From Memory toCreativity. New Jersey: John Wiley&Sons.
 10. Nijstad, Bernard & Paulus, Paul B.(2003): Group Creativity: Common Themesand Future Directions. In: Paulus, Paul B./ Nijstad, Bernard A. (Ed.): Group Creativity: Innovation throughCollaboration. New York, S. 326-339.
 11. Sonnenburg, Stephan(2007):Kooperative Kreativität : Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren. Wiesbaden: DUV.
 12. Lietz, Meike; Anliker, Brigitte und Thommen, Beat (2008): Rahmenmodell zur schulischen Integration durch unterrichtsbezogene Zusammenarbeit: Anspruch und Realität. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 14 /4. S. 6-13.
 13. Graumann, Olga (2009): Teamteaching. In: Arnold, Karl-Hein; Sandfuchs, Uwe und Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 233-236.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Розновская О.В.

*Государственное учреждение образования
«Гимназия № 3 г. Витебска имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь*

Одним из основных факторов, способствующих эффективному развитию одаренных детей в условиях постоянно меняющейся социальной среды, является включение их в различную, в том числе исследовательскую деятельность.

Цель статьи: разработать модель организации исследовательской деятельности учащихся как одного из факторов развития одаренности.

Материал и методы. Материалом послужили работы отечественных и зарубежных ученых по проблеме организации исследовательской деятельности учащихся, а также документация по работе гимназии.

Основной метод исследования – статистический метод обработки результатов.

Результаты и их обсуждение. В статье представлена модель организации исследовательской деятельности учащихся. Показаны основные направления, формы и виды работ на примере гимназии.

Заключение. Обосновано использование основных видов работ в организации исследовательской деятельности, как одного из факторов развития одаренности: проведение интеллектуального марафона, участие учащихся в интеллектуальных конкурсах, олимпиадах, конференциях.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, одаренность.

PUPILS RESEARCH ACTIVITY ORGANIZATION AS A FACTOR OF ENDOWMENT DEVELOPMENT

Roznowskaya O.V.

*State educational establishment
«Gymnasium № 3 of Vitebsk of A.S.Pushkin's name», Republic of Belarus*

Incorporating talented children into different (including research) activities is one of the main factors contributing to the efficient development in terms of constantly changing social environment.

The article aims to develop a model of students research activities organization as a factor of endowment development.

Material and methods: materials and issues of domestic and foreign scientists on research activities organization, own school project documentation with statistical analysis of the result.

Findings and discussion. The article presents a model of students research activities organization. The basic directions, forms and types of work are shown on the gymnasium example.

Conclusions. The use of the main types of research activities organization (intellectual marathons, intellectual contests, competitions and conferences) as a factor of endowment development is proved.

Key words: talented pupils, endowment, research activities.

В настоящее время, в связи с происходящими изменениями в разных сферах жизни, обществу нужны самостоятельно мыслящие люди, способные активно действовать, принимать решения, мобильно ориентироваться в потоке информации, компетентно решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний.

В связи с этим, в системе образования возникла необходимость создавать условия, обеспечивающие выявление и развитие одаренных и талантливых детей, реализующие их потенциальные возможности. Одним из основных факторов, способствующих эффективному развитию одаренных детей в условиях постоянно меняющейся социальной среды, является включение их в различную, в том числе исследовательскую деятельность.

Цель исследования: разработать модель организации исследовательской деятельности учащихся как одного из факторов развития одаренности.

Материал и методы. Анализ литературы свидетельствует о том, что в науке сложились теоретические предпосылки для проектирования работы гимназии по организации исследовательской деятельности учащихся. Результаты исследования обработаны статистически.

Результаты и их обсуждение. Организации исследовательской деятельности учащихся на II и III ступенях обучения способствует активная работа научного общества учащихся «Олимпия».

Для привлечения учащихся к работе в научном обществе, ежегодно в гимназии в рамках фестиваля знаний и фестиваля детского творчества, проводится интеллектуальный марафон, который дает возможность каждому учащемуся продемонстрировать свои учебные умения и навыки, проявить интеллектуальные способности, раскрыть многогранность своих интересов, тем самым, формируя стимулы к саморазвитию и самосовершенствованию.

Гимназисты являются участниками и победителями республиканских интеллектуальных конкурсов «Журавлик» (русский язык), «Буслик» (белорусский язык), «Лингвистенок» (иностраннные языки), «Зубренок» (физика), «Белка» (химия), «Синица» (биология), «Инфомышка» (информатика). А также международных математического конкурса «Кенгуру» и природоведческого конкурса «Колосок», которые проводит общественное объединение «Белорусская ассоциация «Конкурс» совместно с Академией последипломого образования при поддержке Министерства образования Республики Беларусь (табл.1). Данные интеллектуальные конкурсы способствуют поддержанию интереса у учащихся к изучаемым предметам, создают благоприятные условия для развития интеллектуальных и творческих способностей.

Одной из традиционных форм работы является участие учащихся в предметных олимпиадах. Благодаря активному сотрудничеству с преподавательским составом УО «ВГУ имени П.М.Машерова» и активной позиции педагогов гимназии ежегодно растет количество участников и победителей различных этапов республиканской предметной олимпиады (диаграмма).

Одной из основных организационных форм обучения является проведение конференций, на которых учащиеся представляют свои исследовательские работы. Высокий уровень исследовательских работ ежегодно подтверждается на районных, городских, областных, республиканских и международных конференциях (табл. 2). Такие работы могут быть использованы на уроках различных дисциплин, внеклассных мероприятиях, в кружковой работе и работе центров гимназии.

Таблица 1

Количество учащихся, принявших участие в интеллектуальных играх-конкурсах в 2011– 013 учебных годах

Учебный год	Название интеллектуальной игры/количество учащихся						
	Колосок	Инфомышка	Буслик	Кенгуру	Журавлик	Лингвистенок	Всего учащихся
2011/2012	44	45	25	60	52	48	274
2012/2013	44	63	30	115	49	51	352

Диаграмма 1. Результативность участия учащихся во II и III этапах республиканской предметной олимпиады

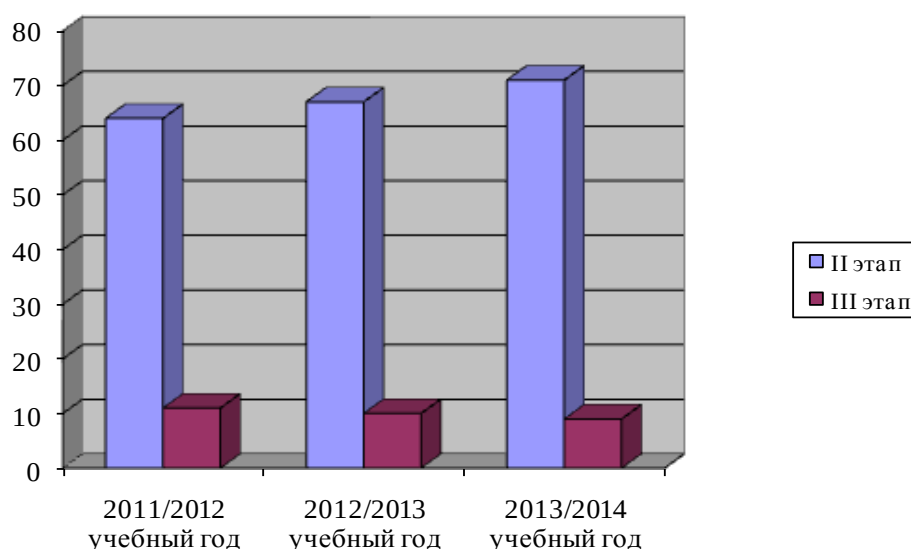


Таблица 2

Результативность участия учащихся в научно-практических конференциях

Учебный год	Конференции	
	Областные	Международные
2011/2012	Диплом III степени, грамота	2 диплома III степени, 1 диплом II степени
2012/2013	Диплом II степени; грамота	4 диплома победителя
2013/2014	2 диплома II степени; 2 сертификата участника	5 дипломов, грамота

Заключение. Таким образом, предлагаемая модель организации исследовательской деятельности учащихся может рассматриваться как образец, на основании которого возможно эффективно организовать подобную работу практически в любом учреждении образования нашего типа.

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Трубловская О.М.

*Государственное учреждение образования «Новкинская средняя школа
Витебского района», Витебская область, Республика Беларусь*

В настоящее время достаточно широкое распространение получила организация работы со школьниками, желающими заниматься научно-исследовательской деятельностью. Именно поэтому сегодня *актуален* опыт работы творческих, инициативных педагогов, которые ищут и находят оригинальные формы и методы, чтобы заинтересовать детей познанием нового, умело создают ситуацию вынужденного поиска разрешения поставленной задачи, вырабатывают привычку учиться ежедневно и получать от этого удовольствие, работают над формированием общеучебных умений и навыков.

Цель статьи - представление опыта по организации научно-исследовательской деятельности учащихся в ГУО «Новкинская СШ Витебского района»

Материал и методы. Материалом послужили труды известных учёных и методистов по проблеме выявления одарённых личностей и организации научно-исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательной школе. Основные методы: анализ организации исследовательского общества учащихся в различных образовательных структурах, обобщение опыта работы.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены принципы создания НОУ, его достижения учебного заведения по организации научно-исследовательской деятельности учащихся.

Заключение. Для школы всегда существует серьезное испытание, заключающееся в ответе на вопрос «Что он имеет в своем багаже выпускник школы»? Мы, как проектировщики-организаторы, наставники, коллеги наших учеников отвечаем – общеучебные умения и навыки, формирующиеся в том числе, и в процессе научно-исследовательской деятельности. Путь повышения ценности образования и интереса детей к обучению состоит в создании образцов новой школьной практики, которая была бы адекватна современной культуре в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Ключевые слова: компетентность учащихся и педагогов, научное общество учащихся, УНКЦ, организация и значимость исследовательских работ.

PRACTICE ORGANIZATION RESEARCH ACTIVITIES STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS

Trublovskaya O.M.

*State Educational Establishment «Novkinskaya high school Vitebsk region»,
Vitebsk, Republic of Belarus*

At the moment quite a widespread organization of work with students who wish to engage in research activities. That is why today is actual experience of creative, enthusiastic teachers who seek and find the original forms and methods to motivate children new knowledge, skillfully creates a situation of forced find a solution to this problem, develop the habit of studying every day and enjoy it.

The purpose of the article – the representation of experience in the organization of research activities of students in the SEI «Novkinskaya school district Vitebsk».

Material and methods. Material the works of well-known scientists and educators on the problem of identification of gifted individuals and the organization of research activities of students in secondary school. Main methods: analysis of the organization of the research society of students in different educational structures, synthesis of experience.

Findings and their discussion. The paper presents the principles of LEU, its achievements of the institution for the organization of research activities of students.

Conclusion. School is always a challenge, is to respond to the question "What he has in his luggage graduate school?" We, as designers, organizers, teachers, colleagues, our students respond –

skills, including emerging, and in the course of the research activities. Way to increase the value of education and children's interest in learning is to create models of new school practice, which would be adequate to contemporary culture in high-tech, competitive world.

Key words: competence of students and teachers, the scientific community of students, functions, organization, and the importance of research.

В настоящее время достаточно широкое распространение получила организация работы со школьниками, желающими заниматься научно-исследовательской деятельностью. Именно поэтому сегодня актуален опыт работы творческих, инициативных педагогов, которые ищут и находят оригинальные формы и методы, чтобы заинтересовать детей познанием нового, умело создают ситуацию вынужденного поиска разрешения поставленной задачи, вырабатывают привычку учиться ежедневно и получать от этого удовольствие, работают над формированием общеучебных умений и навыков [1]. Мы представляем опыт по организации научно-исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательной школе (*цель*).

Материал и методы. Материалом послужили труды известных учёных и методистов по проблеме выявления одарённых личностей и организации научно-исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательной школе. Основные методы: анализ организации исследовательского общества учащихся в различных образовательных структурах, обобщение опыта работы.

Результаты и их обсуждение. Наличие таких творческих, инициативных педагогов - лидеров – обязательное условие существования в школе научно-исследовательской деятельности учащихся. При этом лидеры занимают сразу несколько функциональных позиций. Во-первых, они – «проектировщики-организаторы», во-вторых – «наставники» для учащихся и «коллеги» для учащихся и педагогов. Такие педагоги-лидеры должны обладать определенными компетентностями:

- ✓ педагог должен постоянно заниматься самообразованием;
- ✓ педагог должен занимать активную педагогическую позицию, иметь собственное стремление к исследовательской деятельности;
- ✓ педагог должен уметь прогнозировать перспективу собственной деятельности, так и деятельности учащегося: тонко чувствовать проблемность ситуаций, с которыми сталкиваются учащиеся, и уметь ставить перед учеником (группой учащихся) реальные задачи в понятной для учеников форме;
- ✓ педагог должен уметь налаживать деловые формы общения с учащимися, уметь диагностировать творческие способности учащихся в определенной области, способствовать продолжению учащимися научно-исследовательской деятельности [2].

В нашей школе данный вид работы присутствует уже 10 лет, и количество ребят желающих проявить свои исследовательские навыки растет, как и число педагогов работающих с ними. В школе успешно работает научное общество учащихся (НОУ) «На пути к науке», по следующим направлениям: «Биология», «География», «Физика и астрономия», «Краеведение», «Начальная школа», «Русская и зарубежная лингвистика», «Химия», «Экология». В 2013-2014 году его членами были 15 обучающихся: в том числе: на 1 ступень обучения - 3 человека, на 2 ступень обучения – 8 человек, на 3 ступень обучения - 4 человек. В течение первого полугодия учащиеся собирали материал для своих исследовательских работ, обрабатывали и оформляли его. Члены НОУ традиционно представляют свои работы на школьной научно-практической конференции «На пути к науке» в марте. На конференцию было представлено в этом году 8 работ.

Традиционным стало ежегодное участие исследовательских работ в конференциях различного уровня, так в 2014 г. члены общества «На пути к науке» представили свои работы на областной научно – практической конференции «Эврика», на областной конференции школьников «Квант», на региональном конкурсе научно-

исследовательских работ учащихся (Гродно), на заочной конференции 5-6 классов «Начни исследовать» (в рамках IX международного конкурса исследовательских работ учащихся «Инструментальные исследования окружающей среды», Санкт-Петербург), на международной научно-практической исследовательской конференции «Развитие творческого потенциала учащихся посредством научно-исследовательской деятельности» (в рамках реализации проекта «Расширение потенциальных возможностей в сфере образования, путем создания двусторонней сети сотрудничества Земгале - Новка») и др.

Однако, при развитии исследовательской деятельности традиционная система сталкивается с реалиями: нет готовых эталонов знания, которые столь привычны для классной доски: явления, увиденные в живой природе чисто механически не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. Не менее важные ограничения накладывают на тематику, характер и объем исследований требования возрастной психологии. Для юношеского возраста характерны еще невысокий общий образовательный уровень, несформированность мировоззрения, неразвитость способности к самостоятельному анализу, слабая концентрация внимания. Мы выделяем также следующие проблемы научно-исследовательской работы в школе:

- ✓ практическое использование полученных результатов;
- ✓ выполнение исследовательской работы – очень трудоемкое дело;
- ✓ соблюдение авторских прав на результаты исследовательской работы.

Конечно, не у всех ребят получается приобщиться к научно-исследовательской деятельности т.к. и сам учащийся должен обладать определенными компетентностями:

- ✓ Умение работать с рекомендованной литературой, а это является основой научного исследования.
- ✓ Умение критически осмысливать материал, представленный в книге т.е. необходимо уметь самостоятельно сопоставлять понятия и явления, делать собственные выводы.
- ✓ Умение четко и ясно излагать свои мысли.

Следует помнить, что главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде. С целью знакомства учащихся с теорией и практикой организации научно-исследовательской деятельности в учебном процессе и во внеклассной работе, формирования познавательной самостоятельности в школе проводятся занятия по программе элективного курса «Основы исследовательской деятельности». Реализация программы курса предполагает активное участие школьников в исследовательской деятельности по выбранному профилю с целью расширения их знаний и более глубокого усвоения учебного материала.

С 2012 года на базе ГУО «Новкинская СШ Витебского района» в сотрудничестве с ВГУ им. П.М. Машерова создан УНКЦ (учебно-научный консультационный центр) одной из задач которого является организация научно-исследовательской работы школьников по физике и астрономии, консультирование и рецензирование ученических докладов и проектов. Результатом работы УНКЦ в этом году стали выступления наших учащихся:

- на районной НПК «Поиск рождает открытия» Туровец Анна в секции «Физика и астрономия» получила диплом 1 степени за исследовательскую работу «Изучение эффекта Вильсона в солнечных пятнах»;
- на областной XV НПК учащихся в рамках «Научно-технического общества учащихся «Квант» Пантюхова Кристина награждена дипломом 3 степени в секции «Энергосбережение», а Туровец Анна была удостоена диплома 1 степени в секции «Астрономия и ракетокосмический моделизм»;
- на областной НПК «Эврика» Сапешко Анна с исследовательской работой «Изучение кометы C2012 S1» - диплом 1 степени.

Консультантами данных работ по физике и астрономии являются преподаватели вуза: Голубев В.А., Байдаков В.А. и Галузо И.В.

Анализ представляемых на конференции и конкурсы работ наших учащихся позволяет выделить следующие их типы:

Проблемно-реферативные - творческие работы, написанные на основе нескольких литературных источников, предполагающие сопоставление данных разных источников и на основе этого собственную трактовку поставленной проблемы.

Экспериментальные - творческие работы, написанные на основе выполнения эксперимента, описанного в науке и имеющего известный результат. Носят скорее иллюстративный характер, предполагают самостоятельную трактовку особенностей результата в зависимости от изменения исходных условий.

Натуралистические и описательные – творческие работы, направленные на наблюдение и качественное описание какого-либо явления. Могут иметь элемент научной новизны. Отличительной особенностью является отсутствие корректной методики исследования.

Работы, выполненные в этом жанре, часто грешат отсутствием научного подхода.

Исследовательские – творческие работы, выполненные с помощью корректной с научной точки зрения методики, имеющие полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делается анализ и выводы о характере исследуемого явления. Особенностью таких работ является непредопределенность результата, который могут дать исследования.

В качестве методического инструментария исследований нашими педагогами используются теоретические методы-операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация), методы-действия (выявление противоречий, постановка проблемы, построение гипотез, обследования, мониторинг, эксперимент, который делится на: констатирующий, обучающий, сравнительный, контролирующий), эмпирические методы-операции (наблюдение (по характеру объекта делится на сплошное, выборочное; по способу получения информации – на непосредственное, инструментальное), опрос, тестирование).

Возможны различные формы предоставления исследования – публичный доклад или сообщение, обсуждение результатов, дискуссия, публичная защита. [5]

Для воспитания победителя в конкурсах и конференциях следует придерживаться некоторых правил:

- ✓ Найти, заметить будущую «звезду». Ребенок должен быть интеллектуалом, выделяться из общей массы учеников.

- ✓ Ученик должен верить в свои силы, сам сознательно стремиться пройти через трудности.

- ✓ Ученик должен владеть фактическим материалом по выбранному предмету.

- ✓ Ученик и учитель любят предмет, тогда им суждено встретиться и победить (на наш взгляд самое главное условие).

Для решения этих задач важное значение имеет личность самого учителя. Невозможно научить тому, что сам плохо знаешь. Повышение уровня профессионализма всегда стоял, и будет стоять на повестке дня.

В апреле в школе прошёл педсовет по теме «Проектно-исследовательская деятельность на уроках и во внеурочное время» с рассмотрением следующих вопросов:

1. Познакомить педагогов с понятиями «исследование», «исследовательская деятельность обучающихся».

2. Сформировать представление о роли учебных исследований, видах и формах организации исследовательской работы на уроке и вне урока.

3. Проанализировать уровень готовности учителей ГУО «Новкинской СШ Витебского района» к организации исследовательской работы на уроках и во внеурочное время.

4. Раскрыть условия успешного осуществления исследовательской деятельности и роль преподавателя в организации исследовательской деятельности обучающихся.

Считаю, что значимость организации школьной научно-исследовательской работы повышена множеством положительных моментов:

✓ *для учащихся* – это развитие творческих и исследовательских способностей, навыков самостоятельной работы, работы в группе и в команде, возможность выбора темы и руководителя, «погружение» в тему (так как работа должна выполняться в течение месяцев или лет), наличие домашних заданий, получаемых не в авторитарной форме, а в виде распределения обязанностей, включая самого научного руководителя, развитие навыков устной речи, использующей научную терминологию и имеющей свою особенную структуру, приобретение навыков публичных выступлений в присутствии жюри, оппонентов и незнакомых людей, тренировка навыков отстаивать свою точку зрения, уметь слушать мнения других людей, не терять контроль над ситуацией и быстро находить вариант ответа на возникшие вопросы.

✓ *педагогам* организация научно-исследовательской работы помогает организовать детей, повысить дисциплину в классе, ответственность учеников за свои поступки, помогает раскрыть творческие, организаторские, лидерские способности ребенка, апробировать инновационные технологии, обобщить опыт работы через СМИ, углубиться в исследуемую проблему;

✓ *для родителей* – это организация свободного времени детей, улучшение результатов их учебы, снижение конфликтности в семье, возможность активного участия в школьной жизни;

✓ *образовательное учреждение* получает возможность формировать адаптивную среду обучения и общения для всех сообществ, участвующих в образовательном процессе, вести инновационную деятельность, информировать о деятельности учреждения через издание статей, представление докладов, выступлений, публичных отчетов на конференциях разного уровня, формировать социальное партнерство, реализовывать программы по созданию единой детской организации, основанной на принципах самоуправления.

Заключение. Для школы всегда существует серьезное испытание, заключающееся в ответе на вопрос «Что он имеет в своем багаже выпускник школы»? Мы, как проектировщики-организаторы, наставники, коллеги наших учеников отвечаем – общеучебные умения и навыки, формирующиеся в том числе, и в процессе научно-исследовательской деятельности. Философ, просветитель Софокл говорил «Великие дела не делаются вдруг». Чтобы достичь высоких результатов, повысить качество обучения, научить ребенка основам познания мира нужна долгая, кропотливая, совместная работа учителя, ученика и родителей. Путь повышения ценности образования и интереса детей к обучению состоит в создании образцов новой школьной практики, которая была бы адекватна современной культуре в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Литература

1. Арцев, М. Н. Учебно-исследовательская работа учащихся: методические рекомендации для учащихся для учащихся и педагогов / М. Н. Арцев //Завуч. – 2005. - № 6. – с. 4 – 29.
2. Безрукова, В. С. Директору об исследовательской деятельности школьников / В. С. Безрукова. – Библиотека журнала «Директор школы» выпуск № 2, 2002 год. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.
3. Белых, С. Л. Управление исследовательской активности ученика: методическое пособие для педагогов средних школ, гимназий, лицеев / С. Л. Белых. - Комментарии А. С. Савичева. Под ред. А. С. Обухова. – М.: Журнал «Исследовательская работа школьников», 2007. – 56 с.
4. Дереклеева, Н. И. Научно-исследовательская работа в школе / Н.И. Дереклеева. – М.: Вербум-М, 2001.- 48 с.
5. Криволапова, Н. А. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся / Н. А. Криволапова, Н. Н. Войткевич. - Курган, 2004. – 79 с.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

Мукосеенко О.А.

*Государственное высшее учебное заведение
«Приазовский государственный технический университет»*

Одной из тенденций функционирования системы образования сегодня является её гуманитаризация. «Сущность гуманитаризации математического образования – цель и способ целостного развития личности благодаря изучению математики». [1]

Цель статьи – продемонстрировать авторский опыт реализации идей гуманитаризации процесса изучения курса высшей математики студентами Приазовского государственного технического университета.

Материал и методы: студенты 1-2 курса всех форм обучения, изучающие курс высшей математики. Методы исследования: теоретический (анализ психолого-педагогической литературы), социологический (анкетирование), математический (регистрация), диагностический (анализ результатов деятельности студентов).

Результаты и их обсуждение. В статье рассмотрены способы гуманитаризации процесса изучения курса высшей математики, описан эксперимент по выполнению творческих заданий студентами и приведены его результаты.

Заключение. Выполнение творческих заданий студентами повышает интерес к изучению курса высшей математики.

Ключевые слова: гуманитаризация высшего математического образования, биография, презентация, поверхность второго порядка, архитектура, схемно-знаковая модель.

HUMANITARIZATION OF STUDY PROCESS OF THE HIGHER MATHEMATICS COURSE

Mukoseenko O.A.

State institution of higher education «Pryazovskyi State Technical University»

Nowadays, one of the trends in the functioning of education system is its humanitarization. “The essence of the humanitarization of mathematical education - the purpose and method of a holistic individual development through the study of mathematics.” [1]

The purpose of the article – demonstrate the author's experience in implementing the ideas of humanitarization process of studying higher mathematics course by the students of Pryazovskyi State Technical University.

Materials and methods. Study subject: 1-2 year students of all types of study, who study the course of higher mathematics. Study methods: theoretical (analysis of psychological and educational literature), sociological (questionnaire), Mathematical (registration), diagnostic (analysis of students' performance).

Findings and their discussion. The article deals with the ways of humanitarization of the higher mathematics course study process, an experiment to implement creative assignments by the students is described and the results are given.

Conclusion. Implementation of creative tasks by students generates interest in the studying of higher mathematics course.

Key words: humanitarization of higher mathematical education, biography, presentation, second order surface, architecture, scheme-symbol model.

Многочисленные исследования показывают, что у большинства студентов высших учебных заведений отсутствует интерес к изучению курса высшей математики. Анкетирование показало, что около 40% студентов не считают математику интересной наукой. [2]

Известно, что преподавание математики в большинстве случаев строится по алгоритму: определения, теорема и доказательство, примеры на использование теоремы. Подсчитано, что в год к математическим знаниям добавляются 200 000 новых теорем. Так как всю математику выучить невозможно, следовательно, необходимо уделить время на повышение интереса к ней. [3]

Цель исследования: разработать творческие задания для студентов всех форм обучения, которые повысят интерес к изучению курса высшей математики, определить наиболее интересное и полезное для них, выявить, как выполнение творческих заданий влияет на заинтересованность студентов в изучении курса высшей математики и на их успеваемость.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие студенты 1-2 курса всех форм обучения, изучающие курс высшей математики.

Сделан анализ психолого-педагогической литературы, проведено анкетирование по определению заинтересованности курсом высшей математики. При проведении эксперимента анализировались результаты деятельности студентов и регистрировались результаты.

Результаты и их обсуждение. Автор статьи считает, что повысить интерес к изучению курса высшей математики, можно следующими способами:

1) ознакомлением с биографиями учёных-математиков. «Воспитание в стенах ... учебного заведения, будет полноценным лишь в том случае, если молодому человеку удалось ... задуматься над судьбами великих людей науки». [4, с. 25]

2) демонстрацией применения знаний, полученных при изучении курса высшей математики в повседневной жизни. Автор считает, что решение профессионально-ориентированных задач при изучении курса высшей математики для демонстрации важности данного курса, распространённое сегодня в ВУЗах, не всегда целесообразно, так как основные сведения из специальности, необходимые для решения таких задач, студенты получают на старших курсах или при прохождении производственной практики. Кроме того, преподаватели высшей математики не всегда знакомы со спецификой той или иной специальности и качественно ответить на вопросы студентов просто не в состоянии. Поэтому целесообразно при изучении курса высшей математики рассматривать примеры из повседневной жизни.

3) составлением схемно-знаковых моделей визуализации учебной информации (моделей «сжатия» учебной информации). Многочисленные исследования показывают, что у студентов (особенно 1-го курса) возникают проблемы, связанные с восприятием и воспроизведением учебной информации. Известно, что лучше всего информация воспринимается в «сжатом» и визуальном виде. Но модели «сжатия» учебной информации, способы их составления, студентам, в большинстве случаев, неизвестны.

Эксперимент. При изучении курса высшей математики в Приазовском государственном техническом университете (г. Мариуполь, Украина) автором был поставлен эксперимент, в ходе которого студентам всех форм обучения было предложено выполнить следующие творческие задания: **1) написать реферат и составить презентацию по биографиям учёных-математиков**, теоремы которых изучаются в курсе высшей математики; **2) найти поверхности второго порядка в архитектуре** (в помощь студентам был предложен конспект-метаплан «Кривые и поверхности второго порядка» [5, с. 32]); **3) составить схемно-знаковые модели по конспекту лекций или любой другой справочной литературе** (студенты предварительно были ознакомлены с видами схемно-знаковых моделей, рассмотренными в [6, с.159-179], способами их составления и обеспечены списком рекомендованной литературы по курсу высшей математики).

Результаты эксперимента. Эксперимент показал, что студентам всех форм обучения интересно выполнение творческих заданий. Проведенное анкетирование показало, что выполнение творческих заданий вызвало интерес к изучению математики у 91% студентов.

Участие студентов в эксперименте было добровольным. За выполненные творческие задания студентам выставались дополнительные баллы.

Так, написали реферат и составили презентацию по биографиям учёных-математиков 43% участников эксперимента, нашли поверхности второго порядка в архитектуре 32% участников и 46% составили схемно-знаковые модели.

При составлении презентаций, оформлении рефератов и размещении нескольких поверхностей второго порядка на одном листе у большинства студентов обнаружилось незнание основных принципов дизайна (композиции, колористики, эргономики), которые изучаются в школьных курсах информатики и технологии. Под руководством преподавателя эти ошибки были устранены.

Наибольший интерес у студентов вызвал эксперимент по составлению схемно-знаковых моделей. Рассмотрим его подробнее.

В качестве моделей студентами были выбраны: карты памяти, конспекты-метапланы, продукционные модели, когнитивно-графические модели «Дерево», опорные конспекты. Студентами были предложены две новые модели: конспект-картина и конспект-пиктограммы.

Конспект-картина – конспект, в котором научные сведения (формулы, теоремы, определения, исторические факты) являются частью художественного рисунка, сюжет которого не иллюстрирует данные научные сведения (рис.).

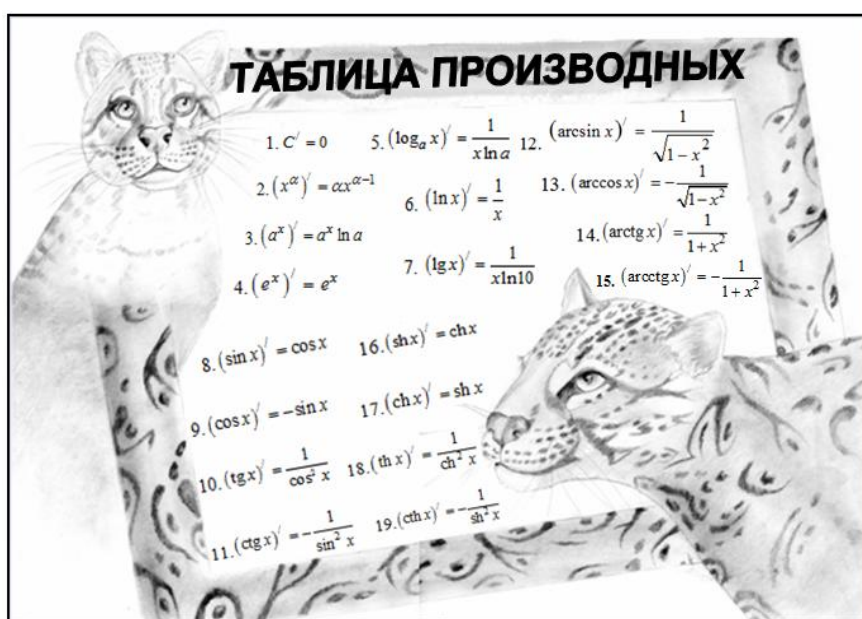


Рис. Конспект-картина «Таблица производных» ст. гр. МА-13 Ныrkовой Е.

Конспект-пиктограммы – конспект, в котором каждому научному элементу из совокупности однотипных (например, формуле из таблицы формул по одной теме) ставится в соответствие художественный рисунок (пиктограмма), который не иллюстрирует данную научную тему, причём все рисунки объединены общей тематикой.

Интересно было наблюдать за студентами, которые в качестве моделей представления знаний выбрали конспекты-картины. Нередки были случаи, когда над одним конспектом-картиной работали несколько человек, следовательно, одновременно студенты учились работать в команде, что для студентов – будущих инженеров очень ценно.

При проведении этой части эксперимента задачами преподавателя стали: проверка правильности математической составляющей конспекта и проверка соблюдения принципов дизайна (композиции и колористики).

Исследование показало, что студенты экспериментальной группы изучили учебный материал по высшей математике на более высоком уровне: успеваемость (60-100 баллов) в экспериментальной и контрольной группах была одинакова, а качество (74-100 баллов) в экспериментальной группе было выше на 25%.

Заключение. Выполнение творческих заданий вызвало у студентов интерес к истории математики и способам визуализации учебной информации (составление схемно-знаковых моделей, создание презентаций), показало практическое применение знаний по математике (нахождение поверхностей второго порядка в архитектуре), научило работать в команде и, как следствие, повысило интерес к изучению курса высшей математики.

Литература

1. Шиян Л.Д. Элементи загальної теорії гуманітаризації освіти [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://intkonf.org/shiyan-ld-elementi-zagalnoyi-teoriyi-gumanitarizatsiyi-osviti/>
2. Mehryar Nooriafshar The Use of Innovative Teaching Methods for 'Maximising' the Enjoyment from Learning Mathematical Concepts / Mehryar Nooriafshar // International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 2002, October, 17, p 95 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/nooriafsharm1.pdf>
3. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/bettspaul.pdf>
4. Paul Betts, Kathryn McNaughton Adding an Aesthetic Image to Mathematics Education / Paul Betts, Kathryn McNaughton // International Journal for Mathematics Teaching and Learning - 2003 - april, 15 - p 55 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/bettspaul.pdf>
5. Мейдер В.А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы – В.А. Мейдер. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1998. – 60 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ua.booksee.org/book/804383>
6. Мукосеенко О.А. Конспекты – метапланы по высшей математике: учебное пособие. – О.А. Мукосеенко. – Донецк: Изд-во «Ноулидж» (донецкое отделение), 2014. – 60 с.
7. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Ч.2. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 232 с.

AN INNOVATIVE FORM OF MEDIA IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SELF-KNOWLEDGE AND SELF-DEPENDENCE

Spona A.P.

Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Riga, Latvia

In the changing conditions of modern society what is to be evaluated positively is the fact that the terms "students' attitude", "interests", "talent" and "success" are becoming more important in the acoustic space of the national education management and practice. This shows a change in the understanding of the quality of education.

The goal: of this article is to analyze the LTV1 student game show "Smart even smarter" as a means of developing self-dependence and self-knowledge in students and the realization of new principles of upbringing.

Material and methods. One of the most popular national television programs in Latvia is "Smart even smarter" ("Gurds vēl gudrāks") which was organized during 2013 and 2014, a total of 24 shows have aired. The basic idea of the program is the activation of the students learning and understanding how useful the acquired knowledge, skills and attitudes are in life-activity. The television game "Smart even smarter" consists of 4 rounds: 12 participants take part in the first, the second one - 8, the third - 4, and the last round - 2. The third and the final rounds are especially interesting. The finalists are allowed to choose the topics of the question. The analysis of questions, 17 interviews with students, 5 interviews with parents and 21 interviews with teachers gave the opportunity to find the reason of the game's popularity in schools and society; as well as a cause for the making of a new pedagogically important upbringing principle.

Findings and their discussion. The show has proven itself to be valuable both in content and form. The television game is based on a new upbringing principle - the principle of free choice. This principle requires the student to have a freedom of choice in matters regarding the content and form of

learning activity. Freedom starts with choice. If a student has choice in the learning process, the student learns responsibility and self-dependence.

Conclusion. The TV show is a purposefully organized pedagogical mean of successfully socializing and raising the intellectual potential of students.

Key words: TV show, goal of humane upbringing, new principles of upbringing.

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ФОРМА ВОСПИТАНИЯ САМОПОЗНАНИЯ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Шпола А.П.

*Рижская академия педагогики и управления образованием,
г. Рига, Латвия*

Повышение интеллектуального потенциала школьников является одной из главных задач общества. Наши исследования показали, что телевидение, как и интернет, являются важнейшими источниками знаний для подростков и молодежи.

Цель статьи – проанализировать телевизионную игру «Умный, ещё умнее» как педагогическое средство, которое способствует реализации новых воспитательных принципов и представляет возможность развить самопознание и самостоятельность учеников.

Материал и методы. Передача «Умный, ещё умнее» – это популярная телевизионная игра, которую организует Латвийское государственное телевидение (канал ЛТВ-1) весь 2013/2014 учебный год (24 передачи). Идея передачи состоит не только развлекать зрителя, но и способствовать развитию у участников и зрителей познавательной деятельности, самооценки знаний, умений, способностей. Структура игры: в первом этапе участвует 12 школьников, во втором – 8, в третьем – 4, а финале 2 участника. Финалисты сами выбирают тему каждого вопроса. Передача рассчитана на школьников 6 – 12 классов. В нашем исследовании проанализированы знания участников с 6 по 9 класс по отдельным учебным предметам, а также понимание подростками актуальных экономических, культурных, политических реалий общественной жизни. В процессе анализа были проведены 17 интервью с участниками игры, 5 интервью с родителями, 21 интервью с учителями. Обработка ответов дала возможность выяснить причины популярности игры, а также выявить развитие новых педагогически значимых принципов воспитания.

Результаты и их обсуждение. Телевизионные передачи «Умный, еще умнее!» являются примером развития свободы, самостоятельности и ответственности самих подростков. Обработка ответов дала возможность выяснить причины популярности игры, а также выявить развитие новых педагогически значимых принципов воспитания. Такого рода игры основываются на новых принципах воспитания: принцип свободного выбора, который требует от участника свободно выбрать содержание и форму своей познавательной деятельности. Этот принцип виден уже в процессе отбора участников – ученики сами заявляют о желании участвовать в передаче/игре и имеют право пригласить одного учителя школы на передачу как болельщика. Второй принцип – принцип сотрудничества – в этой игре проявился таким образом, что сотрудничество может выступать не только как вид деятельности, но и имеет функцию принципа. Принцип сотрудничества требует оценивать деятельность как социально педагогическое явление, которое оказывает значительное влияние на социализацию школьников. Третий новый выявленный принцип воспитания – достижения как основа развития.

Заключение. Вся деятельность за и перед камерами нацелена на достижение успеха как на основу развития познания школьников. В этом безусловно заинтересованы сами школьники, учителя и родители, ибо до сих пор информационные средства были больше нацелены на развлечение молодежи. Такого рода телевизионная игра реализует роль технологии уже не как средство пассивного развлечения, а как активное педагогическое средство для развития интеллектуальной деятельности школьников.

Ключевые слова: телевизионная игра, цель гуманного воспитания, новые принципы воспитания.

In the changing conditions of modern society what is to be evaluated positively is the fact that the terms "students' attitude", "interests", "talent" and "success" are becoming more important

in the acoustic space of the national education management and practice. This shows a change in the understanding of the quality of education. The pride of each country and the mirror of the society is a good school. It promotes the satisfaction of the students' necessity of knowledge as self-fulfilment and self-esteem, which is important for every growing human being. The basic knowledge acquired in the school creates a worldview, but an understanding of it comes from attitude. According to psychologist B.G. Ananiev: "the making of a social human being is the making of a personality-subject, acquiring social behaviour, communication, the process of activity and learning, from games and studies to work" [1].

Our study [2] on the social situation of students, their attitude towards school, sources of information, expectations of school, and their connections with future intentions showed that a contradiction has formed between the school information sources and information technology sources outside school.

The assessment of students from Riga and Moscow of the sources of information is balanced: the 1st place is taken by the internet, the 5th place is taken by television, school lessons - 7th place and school books - 9th place. This means that raising the intellectual potential of all students is one of the tasks of modern society.

Since the internet and television are so important in the free time and cognitive inquiry of students, the concrete collaboration between these resources and students is one of the possibilities of raising the quality of learning activity. Without the collaboration with schools and teachers, the media - neither the internet nor television - can provide the formation of a system of knowledge for students.

In the 20th century the media was also resources of the purposeful learning process. The media was mainly used by teachers as a source of information for the collaboration with students. In the 21st century the situation has changed. Students acquire the freedom of personality's consciousness faster than teachers. The core of the development of a humane personality - a sense of freedom, self-dependence and responsibility - becomes the purpose of the self development of students and media has an important role here as well.

That is why in the 21st century a topical problem is the direct collaboration between the media and the students. Within this approach new instructional principles actualize, principles that require a balanced and equal collaboration between generations and peers. The idea of this kind collaboration being a mutual learning is put forth by the German pedagogue E. Tenorth [3]. Collaboration is also formed as a mutual learning in the LTV1 program "Smart even smarter".

The goal of this article is to analyze the LTV1 student game show "Smart even smarter" as a means of developing self-dependence and self-knowledge in students and the realization of new principles of upbringing.

Materials and methods. One of the most popular national television programs in Latvia is "Smart even smarter" ("Gurds vēl gudrāks") which was organized during 2013 and 2014, a total of 24 shows have aired [4]. The basic idea of the program is the activation of the students learning and understanding how useful the acquired knowledge, skills and attitudes are in life-activity.

It is an important pedagogical contribution to the activation of the cognitive activity of students. The analysis of the game is based two conditions developed by B.S. Bloom: 1) there are people who learn fast, but there are others who learn slowly. If an individual approach is applied then all students can master problem solving skills. 2) It is necessary to systematically evaluate each student's achievements (for the student – to self-evaluate - the author) to guide the learning process in the direction of the necessary development and not to give a mark [5].

During the year students have been asked 812 questions on several different topics that are useful in life and learning. Each contestant is given 30 seconds to answer.

The questions vary in form and content, sometimes they surprise the contestants, and sometimes they give a unanimous correct answer. An emotional experience accompanies every question, the contestants, the teachers and also the fans are part of the program. The questions are asked by different institutions and people: the president, cultural figures, famous athletes, shop owners, people from different backgrounds and specialities. The questions can be given via screen or verbally, they might also be played out in a situation or be shown in the form of a picture.

The television game "Smart even smarter" consists of 4 rounds: 12 participants take part in the first, the second one - 8, the third - 4, and the last round - 2. The third and the final rounds are especially interesting. The finalists are allowed to choose the topics of the question. For example, for teenagers the topics are: books, instruments, cinema, literature, personalities, games, television, traditions, rivers, history and the topics for high school students are: animals, travel, capital states, battles, Latvian history, laws, statues, numbers, foreign words. For instance, a finalist chooses the category "animals", the question is: the most popular sheep in the world is Dolly. What has made her so popular? Dolly was the first cloned mammal (died in 2004). A finalist chooses foreign words. Question: What is the process of prices rising and the value of money dropping called? Inflation.

The analysis of questions, 17 interviews with students, 5 interviews with parents and 21 interviews with teachers gave the opportunity to find the reason of the game's popularity in schools and society; as well as a cause for the making of a new pedagogically important upbringing principle.

Findings and their discussion. The show has proven itself to be valuable both in content and form. The television game is based on a new upbringing principle - the principle of free choice. This principle requires the student to have a freedom of choice in matters regarding the content and form of learning activity. Freedom starts with choice. "A practice which would enhance our potential is definitely a matter of choice," as said by the famous scientist B. Lipton [6]. Learning is the main occupation of a student and results are possible only if the occupation is personally important and interesting. If a student has choice in the learning process, the student learns responsibility and self-dependence. "One is responsible for everything in one's life starting from the moment one starts to realize this responsibility," B. Lipton adds [7]. This principle is fully put into practice in the game show "Smart even smarter" - starting with the free choice of the student to take part in the show. Interviews with those who had finished the first round showed that they are happy to be a part of the game even if it's just for one round. They enjoy participating, the new self-experience, new friends, and the fun game. The majority of those who made it to the 3rd round expressed joy and wished luck to those in the final. This indicates that students are learning to know how to assess themselves and they can see ways of improving their learning activity.

Learning is possible mainly due to collaboration. The television game-show proved that not only is collaboration a means of learning, but also that collaboration has a function of a *principle in studying and activity*. The principle of collaboration requires the activity to be experienced, organized and evaluated as a systematic social phenomenon, which significantly influences the socialization of students. The interviews with participants done by the cast of the game "Smart even smarter" were mainly held in schools collaborating with contemporaries with different interests. The interviews were done either during class or during musical or sport training outside school. Both students and teachers emphasised the talents and universal values of the contestants. Perhaps many students heard so much good about their personality for the first time.

"The attitude of optimism and positivism used to be considered accidental. Many studies have proven that those skills can also be learned," states D. Church, "if you fill your mind with scenes of prosperity, it can create an epigenetic environment, which enhances a positive attitude" [8]. Such situations are quite often actualized in the TV game "Smart even smarter".

Collaboration brought out the interests, achievements, self-dependence and responsibility and through the various descriptions it strengthened the confidence that one's course of development is in accordance with one's individual needs.

The pedagogical analysis of the whole game revealed another fairly new upbringing principle - the principle of basing one's development on achievements. This principle was applied throughout the whole process of the game - from organizing it to evaluating the results. When a student experienced failure or critique, he or she did not have to feel ashamed or humiliated. The hosts - Valters Frīdenbergs and Kaspars Ozoliņš - treated the contestants with great respect and Irēne Gruzīte - the executive director - worked with the cast in a humane manner. An interest in every child's achievements could be heard in every individual or group interview done by the staff. Diverse and talented students from many regions of Latvia take screen. The game show "Smart even smarter" has activated not only the learning activity of students, but it also has given a chance to learn to evaluate the achievements of one's personality. Self-evaluation and the positive appreciation help the students to make a prognosis about their future learning perspectives. There are no indifferent pupils, teachers on parents in this show.

Conclusion. The TV show is a purposefully organized pedagogical mean of successfully socializing and raising the intellectual potential of students. Comparing oneself in activity helps students to develop the skill of self-evaluation, to put forward life activity goals and to achieve them. In the field of upbringing smart, talented and mutually respectful people LTV1 has found an effective form of collaboration with students, as well as teachers, parents and many collaborators as their partners in building a humane future society.

Literature

1. Ананьев, Б. Г. (2001) Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер. 288 с. ISBN – 5-272-00315-2.
2. Sast. Špona, A. (2011) Mūdienu skolēni Rīgā un Maskavā. Rīga: Raka. 312 lpp. ISBN – 978-9984-46-215-8.
3. Tenorth, H. E./ Tippelt, R. (2007) BELTZ Lexikon pādagogik. Berlin: Beltz Verlag. 786 s. ISBN – 978-3-407-83155-2.
4. <http://www.ltv.lv/lv/berniem/gudrs-vel-gudraks/> (skatīts 20.06.2014.).
5. Bloom, B. S. (1976) Human characteristics and School learning. New York: McGraw-Hill. 284 p. ISBN – 0070061173.
6. Liptons, B./ Bērmans, S. (2013) Spontānā Evolūcija. Rīga: Lietusdārzs. 439. lpp. ISBN – 978-9984-869-33-9.
7. Liptons, B. (2011) Ticības Bioloģija. Rīga: Lietusdārzs. 197. lpp. ISBN – 978-9984-869-17-9.
8. Čerčs, D. (2012) Ģeniālie ģēni. Rīga: Lietusdārzs. 375. lpp. ISBN – 978-9984-869-23-0.

ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Любченко О.А.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Многие педагоги и деятели системы высшего образования, представляют процесс обучения как процесс коммуникативной связи между обучающим (источником учебной информации) и обучаемым. Для обучения очень важно – как эффективно используется информация. Обучаемый находится в некой информационной среде, обладая потенциальными возможностями по ее использованию.

Целью статьи является рассмотрение форм и направлений формирования информационной компетентности студента технического университета с учетом ее творческой составляющей.

Материал и методы. В исследовании используется комплекс методов взаимодополняющих друг друга: общелогические (сравнение, обобщение), общенаучные (терминологиче-

ский анализ), а также социологические методы исследования (анкетирование). Исследование было проведено на базе двух учреждений высшего образования: Белорусского национального технического университета (БНТУ, г. Минск) и Витебского государственного технологического университета (ВГТУ, г. Витебск).

Результаты и их обсуждение. Проведенное исследование позволяет определить уровень информационной подготовки студентов первого курса и скорректировать формы и направления формирования информационной компетентности с учетом ее творческой составляющей.

Заключение. Таким образом, в современных условиях необходимы комплексный подход к решению проблемы формирования информационной компетентности студентов, координация деятельности библиотеки и профильных кафедр участвующих в ее реализации в виде многоступенчатой программы, позволяющей направленно формировать гармонично развитую в информационном плане личность.

Ключевые слова: информационная компетентность, творческая составляющая, формирование информационной компетентности.

CREATIVE COMPONENT INFORMATION COMPETENCE STUDENTS OF UNIVERSITY

Lyubchenko O.A.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Many educators and leaders of the higher education system, represent a process of learning as a process of communication link between the training (source of educational information) and the student. For training is very important – how effectively the information is used. The learner is in a kind of information environment, having the potential for its use.

The purpose of the article is to review the forms and directions of formation of information competence of engineering students in view of its creative component.

Material and methods. The study uses a range of methods complementing each other: general logical (comparison, generalization), general science (terminological analysis), as well as sociological research methods (questionnaires). The study was conducted at two institutions of higher education: the Belarusian National Technical University and Vitebsk State Technological University.

Findings and their discussion. The study enables us to determine the level of information preparation of first-year students and adjust the shape and direction of formation of information competence with regard to its creative component.

Conclusion. Thus, in the present conditions will require a comprehensive approach to the problem of formation of information competence of students, coordination of the activities of the library and specialized departments involved in its implementation in the form of a multi-stage program, allowing directed to form a harmoniously developed personality in terms of information.

Key words: information competence, creative component, the formation of information competence.

Многие педагоги и деятели системы высшего образования, представляют процесс обучения как процесс коммуникативной связи между обучающим (источником учебной информации) и обучаемым. Для обучения очень важно – как эффективно используется информация. Обучаемый находится в некой информационной среде, обладая потенциальными возможностями по ее использованию. Как эффективно будут использованы эти потенциальные возможности, насколько будут востребованы индивидом информационные ресурсы, зависит и от социокультурной ситуации и от информационного поведения конкретного человека [4, с. 7].

Целью статьи является рассмотрение форм и направлений формирования информационной компетентности студента технического университета с учетом ее творческой составляющей.

Материал и методы. В исследовании используется комплекс методов взаимодействия друг друга: общелогические (сравнение, обобщение), общенаучные (терминологический анализ), а также социологические методы исследования (анкетирование). Исследование было проведено на базе двух технических университетов: Белорусского национального технического университета (БНТУ, г. Минск) и Витебского государственного технологического университета (ВГТУ, г. Витебск). В эксперименте приняло участие 66 студентов. Анкета включала 19 вопросов. Большая часть вопросов закрытого типа касалась знания информационных ресурсов, которые рассматриваются как совокупность всех видов информации на традиционных и нетрадиционных носителях, а также отношения к библиотеке как центру предоставления информационных продуктов и услуг.

Результаты и их обсуждение. Готовность выпускника к включению в профессиональную деятельность зависит не столько от полученных знаний, умений, навыков, сколько от компетенции и компетентности. Обращение к характеристике содержания этих понятий, которые значительно шире знаний, умений и навыков ввиду включения личностной направленности, позволяет выявить существенные отличия: компетенция – наперед заданное требование к образовательной подготовке, параметр профессиональной роли. Компетентность же, состоявшееся личностное качество, уровень освоения компетенции, определяемый способностью решать жизненные и профессиональные проблемы [2, с. 135].

Совершенствование информационных и коммуникационных технологий создает новые информационные возможности для поиска, анализа и обработки информации. В условиях информатизации общества возрастает роль именно информационной компетентности, которая носит общеучебный, общеинтеллектуальный и надпредметный характер. Поэтому формирование информационной компетентности является одной из приоритетных задач современного образования. Это можно объяснить и тем фактом, что пассивное потребление информации все больше вытесняет активные формы творчества, познания, формирует жесткость мышления, лишает людей непосредственного общения друг с другом, сужает персональное пространство, ведет к отчуждению, к потере межличностного общения, так необходимого человеку.

Информационная компетентность, являясь на сегодняшний день одной из ключевых, может быть определена как готовность к самообразованию, способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях при решении новой задачи, оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников и на любых носителях, что позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи [3, с. 58].

Сегодня деятельность в любой сфере (научной, производственной, художественной, правовой и др.) может выступать как творчество, в тех случаях, когда речь идет о создании или изобретении чего-либо нового, а без достаточного информационного сопровождения это видится невозможным. Следовательно, формирование информационной компетентности и развитие творческих способностей личности выступают как составляющие единого процесса.

В то же время формирование таких необходимых для творческой и креативной деятельности, а также необходимых для работы с разнородной и противоречивой информацией качеств, как психологическая, интеллектуальная смелость и независимость, невозможно без соответствующей информационной подготовки и овладения должным уровнем информационной культуры [1, с. 141].

Понятие «информационная компетентность» является более узким в отношении общепризнанного понятия «информационная культура». Однако первое не отрицает наличие мотивационного компонента, который определяет направленность информа-

ционной подготовки и информационной деятельности. В свою очередь творческая составляющая информационной компетентности обеспечивается именно мотивацией человека к высоким достижениям в его профессиональном и личностном развитии с помощью использования информационных технологий, к осознанию себя как активного субъекта информационного общества.

Цель процесса формирования информационной компетентности может быть определена как расширение знаний, умений и навыков по информационному самообеспечению профессиональной деятельности. Студент должен владеть рациональными приемами самостоятельного ведения поиска и систематизации данных в соответствии с профессиональными информационными потребностями, формализованными методами аналитико-синтетической переработки информации, способами оценивания. Также немаловажным является умение использовать технологию подготовки и оформления результатов собственной научно-исследовательской деятельности. К сожалению, сегодня можно говорить о том, что в рамках общеобразовательной школы необходимые виды информационной деятельности не всегда усваиваются.

Для того чтобы формирование информационной компетентности возымело должные результаты, необходимо изменить приоритетные направления и саму технологию формирования. Прежде всего, следует проводить исследование готовности обучающихся к усвоению знаний, ее составляющих, т.е. определять уровень информационной грамотности.

Исследование было проведено на базе двух технических университетов: Белорусского национального технического университета (БНТУ, г. Минск) и Витебского государственного технологического университета (ВГТУ, г. Витебск). В эксперименте приняло участие 66 студентов. Анкета включала 19 вопросов. Большая часть вопросов закрытого типа касались знания информационных ресурсов, которые рассматриваются как совокупность всех видов информации на традиционных и нетрадиционных носителях, а также отношения к библиотеке как центру предоставления информационных продуктов и услуг.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты, которые выразились в количественных соотношениях, и позволили сделать следующие выводы:

- студенты недостаточно хорошо ориентируются в справочно-библиографическом аппарате библиотеки, который наряду с каталогами включает в себя ряд библиографических картотек, различные виды информационных и справочных изданий. Этот факт свидетельствует о том, что первокурсники в большинстве своем не знакомы со многими из важных частей справочно-библиографического аппарата библиотеки, не видят их взаимосвязи и способности взаимодополнять друг друга при поиске информации;

- первокурсники также плохо информированы о спектре информационных продуктов и услуг, которые предоставляет современная библиотека;

- ответы на вопрос: «Какими источниками Вы предпочитаете пользоваться?» показали, что студенты ограничиваются работой в сети Интернет (97,2%), в то время, как только 30,5 % параллельно обращаются и к книгам. Данные результаты говорят о том, что библиотека для того, чтобы сохранить позицию главного информационного центра и необходимого звена образовательного процесса должна организовывать доступ к электронным ресурсам;

- вопрос о решении проблемы отсутствия необходимого документа в библиотеке показал, что современные студенты не знают о существовании таких библиотечно-информационных услуг как межбиблиотечный абонемент (МБА) и электронная доставка документов (ЭДД) – 0%;

– уровень же своей компьютерной грамотности первокурсники оценили достаточно высоко. Это говорит о преобладании технократического, а не информационного мировоззрения, что указывает на необходимость работы библиотеки в данном направлении;

Выявлены противоречия в ответах по поводу составления библиографического списка литературы и умений и навыков, которых не хватает студентам для успешного осуществления учебной и научной деятельности, так как 44,4% опрошенных утверждают, что умеют его составлять, но в то же время именно этих знаний им и не хватает – 38,8%. На практике оказывается, что ни составлять библиографическое описание, ни систематизировать объекты большинство читателей не умеют. Подобная проблема обнаруживается и со свертыванием информации, в частности, с ее простейшими видами.

На вопрос о базах данных (БД), ответ, что «Базы данных» – очень удобно, умею ими пользоваться» дали 25% опрошенных; «Знаю, что хорошо, но не знаю, как к ним подступиться» – 40%; «Не знаю, что это такое» – 25%. Такая информация свидетельствует о том, что библиотека должна при проведении занятий и консультаций акцентировать внимание именно на своих электронных ресурсах, демонстрируя превосходство библиотечного информационного продукта над легкодоступной информацией в сети Интернет.

Из предложенных вариантов учебных занятий по информационной культуре первокурсники выбрали интерактивный курс лекций. Возможно, библиотеке следует начать работу в данном направлении.

Важный блок вопросов анкеты, связанный с выявлением отношения студентов к получаемой информации показал, что многие сознательно регулируют идущие на них потоки информации, критически относятся к ней, умеют оперировать – 52,7%. Отмечаю, данный факт как положительный результат исследования.

Только 44,4% опрошенных указали, что в среднем учебном заведении проводились занятия по информационной грамотности.

Результаты эксперимента подтвердили, что уровень информационной грамотности первокурсников остается низким. Вместе с тем мировоззрение их изменилось позитивно; углубилось понимание роли новых информационных технологий во всех сферах жизни. Выявлены проблемы в школьном образовании и работе библиотечных систем по формированию информационной грамотности подростков. В стране до сих пор не сформирована единая система подготовки потребителей информации. В школах нет специальной дисциплины, направленной на формирование информационной грамотности учащихся. Все данные пробелы необходимо будет восполнить в стенах учреждения высшего образования и в библиотеки в частности.

На уровне же высшего образования блок информационных дисциплин не отличается для различных направлений подготовки, не учитывается информационная насыщенность будущей профессиональной деятельности.

Целесообразно за основу формирования информационной компетентности брать деятельностный подход, когда в начале занятий каждый из студентов может выбрать ту тему, которая интересует его и в дальнейшем совершенствовать навыки, отталкиваясь от своих информационных потребностей.

Отрицательным фактором является эпизодический характер деятельности библиотек учреждения высшего образования, отсутствие планирования, недостаточное разнообразие форм и методов работы библиотеки и устаревшие методики, отсутствие целостности и преемственности. Необходим переход к деятельности, предусматривающей подготовку кадров и решение проблем координации работы библиотек и образовательных учреждений, разработку методического обеспечения.

Принимая во внимание перегрузку учебного процесса, все же желательно ввести дифференцированную многоуровневую систему обучения, которая предполагает проведение занятий по основам информационной компетентности (одно-два) на первом и

третьем курсах. В обучении должна активно использоваться информационно-образовательная среда, включающая как традиционные, так и электронные поисковые системы, активные методы обучения, технические средств подачи материала.

Анализ учебных программ по «Основам информационной культуры», показал, необходимость их переработки. По мнению Н.И. Гендиной при их составлении целесообразно определяя основные темы параллельно формулировать цели сопряженные с формированием творческой составляющей информационной компетентности. Например, изучение темы «Общие сведения о научной информации» способствует развитию общего кругозора, эрудированности как основы творческого мышления, понимания того, что разносторонняя информация является стимулом воображения и основой для рождения новых образов и идей, развитию интуиции. Тема «Библиотека как информационно-поисковая система» помогает овладеть умениями отбора наиболее ценного и нового в результате перебора большого количества промежуточных вариантов на основе критического анализа; формированию способности принимать решение в условиях нечеткой информации [1, с. 142–143].

В то же время библиотекарь, проводящий занятия по основам информационной компетентности также нуждается в специальной подготовке, так как является субъектом педагогического процесса. Он должен выступать консультантом для пользователей по методам обработки различного вида информационных источников, потому что его деятельность непосредственно связана с производством интеллектуального социального продукта. Для повышения уровня информационной компетентности преподавателей-библиотекарей можно организовывать курсы повышения квалификации по дисциплине «Информационная педагогика».

Заключение. Таким образом, в современных условиях необходимы комплексный подход к решению проблемы формирования информационной компетентности студентов, координация деятельности библиотеки и профильных кафедр участвующих в ее реализации в виде многоступенчатой программы, позволяющей направленно формировать гармонично развитую в информационном плане личность. Учитывая тот факт, что в качестве технологической составляющей информационной компетентности целесообразно рассматривать информационную деятельность с точки зрения ее структуры, то основы научно-информационной деятельности должны стать одним из обязательных учебных предметов в учреждениях высшего образования. А основная проблема, которую необходимо решать именно в процессе обучения, – это научить осуществлять информационную деятельность, т. е. формулировать потребности, овладевать стратегией и алгоритмами информационного поиска, анализировать источники, производить «свертывание» и «развертывание» информации и осуществлять разнообразные информационные контакты.

Литература

1. Гендина, Н.И. Информационная культура как средство формирования творческой и креативной личности выпускника высшей школы / Н.И. Гендина // Менеджмент вузовских библиотек. Роль библиотеки университета в формировании информационной культуры специалиста XXI века: мат-лы XII Междунар. научно-практ. конф., 12–14 октября 2011 г., г. Минск. – Минск: Издательский центр БГУ, 2012. – С. 131–146.
2. Казанцева, В. Информационная культура личности / В. Казанцева // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 134–136.
3. Копытов, М.А. О ключевых компетентностях с позиции результата процесса образования / М.А. Копытов // Одаренные дети и современное образование. – 2008. – № 2. – С. 58.
4. Паршукова, Г.Б. Информационно-библиотечная среда образовательного пространства региона (на примере Новосибирской области): монография / Г.Б. Паршукова; ГПНТБ СО РАН. – Новосибирск, 2004. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Турковская Е.В., Алимпиева Е.В.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Современное лингвистическое образование должно быть направлено на формирование творческой языковой личности специалиста, на развитие системы свойств и способностей, составляющих его лингвистическую креативность.

Цель статьи: раскрыть систему подходов и методов, направленных на формирование коммуникативной креативности студентов высшей школы.

Материал и методы. Источниками исследования явились труды отечественных и зарубежных ученых о структуре и условиях развития способностей и творчества. С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы системный, структурный, факторный методы.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены способы создания креативной среды, побуждающей к проявлениям творческого мышления и поведения.

Заключение. Условиями эффективного формирования лингвистической креативности будущего специалиста являются развитая творческая среда иноязычного общения и учебно-речевой деятельности.

Ключевые слова: творческая личность, лингвистическая креативность.

FORMATION OF CREATIVE LINGUISTIC PERSONALITY IN THE CONTEXT OF HIGHER SCHOOL

Turkovskaya E.V., Alimpieva E.V.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masharov University»,
Republic of Belarus*

Contemporary linguistic education should be aimed at the formation of the creative linguistic personality of the professional, the development of the system of attributes and abilities that make up his linguistic creativity.

The purpose of the article is to reveal the system of approaches and methods aimed at the formation of communicative creativity of higher school students.

Material and methods. Sources of the research were works by national and foreign scholars on the structure and terms of the development of abilities and creativity. Systematic, structural and factorial methods were used in order to achieve reliability in the consideration of the posed problem.

Findings and their discussion. The article presents methods of the creation of creative environment that encourages demonstration of creative thinking and behavior.

Conclusion. Conditions for the effective formation of the linguistic creativity of the prospective professional are the developed creative environment of foreign language communication and learning and speech activity.

Key words: creative personality, linguistic creativity.

Специфика современного направления в обучении иностранным языкам в высшей профессиональной школе связана с актуализацией потребности общества в компетентных специалистах, владеющих языком как средством профессионального межкультурного общения. При этом специалисту необходимо быть психологически готовым к деятельности в новых социокультурных условиях, принимать оригинальные и адекватные ситуациям решения, видеть перспективы и планировать стратегии и тактики развития межличностного взаимодействия. Это определяет необходимость творческого подхода в обучении иностранным языкам, который бы обеспечивал подготовку

специалиста к креативному межличностному и ролевому общению. Современное лингвистическое образование должно быть направлено на формирование творческой языковой личности специалиста, на развитие системы свойств и способностей, составляющих его лингвистическую креативность.

Цель статьи: раскрыть систему подходов и методов, направленных на формирование коммуникативной креативности студентов высшей школы. Она конкретизируется в следующих задачах: обосновать актуальность проблемы развития творческой личности специалиста; определить содержание понятия творческой языковой личности специалиста и ее коммуникативной креативности; представить систему упражнений, направленных на формирование и развитие коммуникативно-креативной личности.

Материал и методы. Источниками исследования явились научные работы по философии и методологии психолого-педагогических исследований, положения современной педагогики и психологии о социальной обусловленности развития личности в деятельности; труды отечественных и зарубежных ученых о структуре и условиях развития способностей и творчества; публикации, раскрывающие опыт работы высших учебных заведений по развитию творческой языковой личности специалиста.

С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы системный, структурный, факторный методы. Для выявления сущности концепта «лингвистическая креативность» были реализованы методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научных исследований, монографической литературы, периодических изданий; методы педагогического анализа фактов, ситуаций и документации, оценки результатов учебной и исследовательской деятельности студентов (дипломные работы и магистерские диссертации).

Результаты и их обсуждение. Лингвистическая креативность в структуре языковой личности представлена системой свойств и умений, обеспечивающих возможность нестандартного, творческого решения ситуаций иноязычного общения и проявляется в готовности порождать разнообразные оригинальные идеи в условиях профессиональной межкультурной коммуникации [1, с. 26]. Развитие лингвистической креативности обусловлено синтезом иноязычных знаний, ценностных отношений к профессии, межкультурной коммуникации и креативных умений.

Представляется целесообразным осуществлять формирование лингвистической креативности на принципах личностно-ориентированного, коммуникативного подходов к обучению иностранным языкам. Личностно-ориентированное образование – это образование гуманитарного типа, цель которого создать условия обретения личностью духовных, нравственных ценностей, личностного смысла жизнедеятельности для свободного развития и осуществления продуктивной познавательной деятельности [2, с.145]. Результатом творческой, созидательной деятельности является личностно-образовательный продукт, который отражает ведущие качества личности – активность, самостоятельность, креативность. Они обеспечивают самоопределение, саморазвитие личности в образовательном процессе. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам основан на принципах аутентичности общения (учебно-речевые ситуации стимулируют изучение материала и способствуют естественному коммуникативному поведению); интегративности, предполагающей наличие истинного сотрудничества с основным акцентом на развитие умений общаться; этнокультурного контекста (межэтнических реалий, знание истории, общественных и социальных отношений, обычаев и традиций, экономики, географии в стране изучаемого языка) [3, с. 9].

Одним из условий эффективного формирования лингвистической креативности будущего специалиста является развитая творческая среда иноязычного общения и учебно-речевой деятельности. Для создания креативной среды, побуждающей к проявлениям творческого мышления и поведения, может быть использовано следующее упражнение:

– преподаватель предлагает каждому участнику назвать свое имя и три присущие ему качества, начинающиеся на ту же букву, а также одно из своих реальных хобби и одно желаемое.

Данное упражнение направлено на активизацию употребления лексических единиц одной тематической группы и требует значительных усилий для поиска качеств с одной стороны на нужную букву, с другой – более точных, соответствующих собственным представлениям о себе. При перечислении противоречивых свойств преподаватель просит назвавшего их пояснить, чем это вызвано. В результате такого знакомства происходит изменение в эмоциональном состоянии группы: каждый предстает перед всеми в новом качестве. После завершения данного упражнения преподаватель предлагает студентам написать рассказ о группе, включив в описываемые в нем события каждого. Целью данного упражнения является формирование навыков лексико-грамматического оформления ситуативных высказываний в письменной речи с использованием слов и словосочетаний одной семантической группы.

Таким образом, занятия по иностранному языку позволяют создать обогащенную среду иноязычного общения и учебно-речевой деятельности, характеризующуюся неопределенностью и потенциальной многогранностью. При этом неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, множественность обеспечивает возможность их нахождения.

К упражнениям, позволяющим осознать, что такое лингвистическая креативность, каковы ее проявления и этапы творческого процесса можно отнести следующие:

– преподаватель предлагает студентам написать или рассказать о городе, в котором живут самые некреативные люди. Это упражнение формирует навыки и умения спонтанного описания в заданной ситуации, в предлагаемых обстоятельствах и позволяет через описание противоположности осознать, что такое креативность и в чем она проявляется;

– одному из участников предлагается назвать любой предмет, остальные должны назвать три нестандартных способа его использования, реагировать следует быстро. Упражнение дает возможность осознать внешние барьеры креативности – временное ограничение, ситуационный стресс-фактор, и внутренние – стереотипы, ориентация на одобрение, сниженная самооценка [4, с.7].

Для развития таких свойств личности как гибкость, оригинальность, беглость мышления, воображения можно предложить на практических занятиях по иностранному языку выполнить следующие упражнения:

– преподаватель предлагает несколько слов (например, кубик – трость – река), студентам необходимо найти понятие, объединяющее смыслы и свойства, отражающиеся в словах (например, фараон: кубик – элемент пирамиды, трость – символ власти, река – Нил). На втором этапе работы данные слова подвергаются функциональному, структурному анализу, выявляются положительные, отрицательные стороны использования объектов. Это упражнение направлено на развитие беглости мышления, скорости извлечения информации из памяти, а также способности осознанно переходить в новые содержательные области, например, из сферы быта в сферу искусства или профессиональной деятельности;

– студентам предлагается выдвигать поочередно аргументы «за» и «против», например, создания семьи. В ходе работы происходит расширение знаний, развитие способности видеть разные грани одной и той же проблемы. Результатом становится преодоление ограничений в существовавших до этого представлениях, что сопровождается возникновением позитивных эмоций, помогает прочувствовать идею неограниченности рассмотрения проблемы, мотивирует на приобретение разнообразного опыта, развивает гибкость мышления [5, с. 232].

Заключение. Использование подобных упражнений на практических занятиях позволяет в полной мере реализовать потенциальные возможности иностранного языка для формирования творческой языковой личности студентов, развития их лингвистической креативности, коммуникативных умений и навыков. Данная методика способствует обогащению эмоциональной сферы личности, формирует и укрепляет внутреннюю мотивацию иноязычной речевой деятельности и общения, оптимизирует личностную самооценку.

Литература

1. Кочеткова, Т.В. Языковая личность в лекционном тексте / Т.В. Кочеткова. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1998. – 216 с.
2. Савельева, Н.Ф. Формирование знаний у студентов 1 курса языкового вуза на практических занятиях по иностранному языку / Н.Ф. Савельева // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / Под общ. ред. М.К. Колковой. – СПб.: КАРО, 2007. – 288 с.
3. Алексеева, Н. А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Н. А. Алексеева ; Нижегород. ин-т разв. образ. – Нижний Новгород, 2008. – 27 с.
4. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
5. Психогимнастика в тренинге / Н.Ю. Хрящева [и др.] ; под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб. : «Речь», Институт тренинга, 2001. – 256 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО – УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гаврилюк С.Н.

*Уманский педагогический университет имени Павла Тычины
г. Умань, Украина*

Творческое развитие детей дошкольного возраста при различных видах коллективной творческой деятельности зависит от личности воспитателя, его общечеловеческих и профессиональных ценностей. Современный воспитатель детей дошкольного возраста должен быть подготовленным к профессиональной педагогической деятельности как к творческому процессу, обладать значительным личностным, профессиональным педагогическим творческим потенциалом.

Цель статьи направлена на развитие педагогического творчества и мастерства будущих воспитателей – необходимого условия развития творчески одаренной личности ребенка дошкольного возраста.

Материал и методы. Методический инструментарий и процедура исследования включали проведение измерений при помощи диагностических методик, опросов, анкет. В эксперименте участвовали 175 студентов факультета дошкольного и коррекционного образования, возраст от 17 до 25 лет, в основном лица женского пола. Для обработки полученных данных использованы методы математической обработки (t-критерий Стьюдента).

Оценивание результатов профессиональной готовности будущих воспитателей к педагогическому творчеству происходит на основе критериальной базы, включающей в себя такие группы критериев: когнитивно-операционный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный с их показателями.

Результаты и их обсуждение. В связи с выделением трех уровней профессиональной готовности будущих воспитателей к педагогическому творчеству, мы получили следующие результаты: высокий уровень сформированной профессиональной готовности к педагогическому творчеству (20% студентов), средний уровень имеют (44% студентов), низкий уровень (36%) студентов. Большинство респондентов находятся на среднем и низком уровне профессиональной готовности к творческой педагогической деятельности.

Заключение. Выявлено, что готовность будущих воспитателей к педагогическому творчеству зависит от профессиональной мотивации, развития таких качеств личности: ини-

циативности, активности, креативности, мобильности, открытости к новому, инновационному опыту. Этому способствуют использование интерактивных, инновационных акме синергетических технологий, направленных на развитие профессионального творческого мышления, педагогической техники, психолого-педагогической компетентности, стимулирование внутреннего творческого потенциала будущих воспитателей.

Ключевые слова: педагогическое творчество, педагогическое мастерство, профессиональная готовность к педагогическому творчеству, творческая одаренность.

PEDAGOGICAL CREATIVITY AS DEVELOPMENT CONDITIONS OF CREATIVELY GIFTED PRESCHOOL AGED CHILD'S PERSONALITY

Gavrilyuk S.N.

Umansky pedagogical university name after Pavel Tychina, Uman, Ukraine

Preschool aged children creative development at the various types of collective creative activity depends on the teacher personality, his human and professional values.

Modern preschool aged children tutors should be prepared for professional pedagogical activity as a creative process, to have significant personal, professional pedagogical potential.

The purpose of the article is focused on the development of pedagogical creativity and of future teachers' skills as a necessary condition for the development of creatively gifted preschool aged child's personality.

Material and methods. The study's methodological instruments and procedure included measurements using diagnostic techniques, surveys, questionnaires. The experiment involved a total of 175 students of the faculty of preschool and special education, ages 17 to 25 years, mostly females. For data processing methods of mathematical processing (t-Student test) were used.

The results of the future tutors' readiness for pedagogical creativity evaluation are based on criteria base, which includes such groups of criteria: cognitive - operational, the emotional-volitional, motivational- and value-, operational activity with their indices.

Results and their discussion. In context of the selection of three levels of professional readiness of future tutors for pedagogical creativity, we got the following results: a high level of formed professional readiness for pedagogical creativity have (20% of students), the average level have (44% of students), low - (36%) students. The majority of respondents are on average and low level of professional readiness for creative pedagogical activity.

Conclusion. It is revealed that the readiness of future teachers for pedagogical creativity depends on professional motivation and on the development of such qualities: initiative, activity, creativity, mobility, openness to the new, innovative experience. This is contributed by the use of interactive, innovative Acme - synergy technologies aimed at professional development of creative thinking, pedagogical techniques, psycho-pedagogical competence and promoting inner creative potential of future educators.

Key words: pedagogical creativity, pedagogical skills, professional readiness for pedagogical creativity, artistic talent.

Творческое развитие детей дошкольного возраста при различных видах коллективной творческой деятельности зависит от личности воспитателя, его общечеловеческих и профессиональных ценностей. Современный воспитатель детей дошкольного возраста должен быть подготовленным к профессиональной педагогической деятельности как к творческому процессу, обладать значительным личностным, профессиональным педагогическим творческим потенциалом. Поэтому сегодня своевременной и актуальной является реализация современных технологий в формировании педагогического мастерства и педагогического творчества будущих специалистов дошкольного образования.

Ведь именно от родителей, воспитателей зависит, станет ли ребенок духовно направленным, стремящимся к высоким идеалам, или прагматизм, будничность будут стилем его жизни. На чашу весов поставлено творчество или приспособление, личность

или индивид. Судьба направленности творческого акта ребенка в руках взрослых, в руках общества [1, с. 28].

Учитывая актуальность проблемы, цель статьи направлена на развитие педагогического творчества и мастерства будущих воспитателей – необходимого условия развития творчески одаренной личности ребенка дошкольного возраста.

Материал и методы. Методический инструментарий и процедура исследования включали проведение измерений при помощи следующих диагностических методик: методика обучения в вузе (Т. Ильина), методика на определения типа направленности личности (Т. Данилова), методика исследования ценностных ориентаций (М. Рокича), методика изучения отношений к учению и учебным предметам (А. Семиченко) [2]; опросник для определения уровня креативности, определения креативного потенциала воспитателей [3]. Авторские анкеты на творческую направленность студентов до будущей профессиональной деятельности включали такие вопросы: «Почему вы выбрали профессию воспитателя?» (мотив, профессиональная направленность). «Есть ли у Вас желание посвятить себя выбранной профессии?», «Чем нравится Вам ваша профессия?» (положительное отношение к деятельности). «Какие Вы имеете педагогические способности?» (умение оценивать себя). Для обработки полученных данных использованы методы математической обработки (t-критерий Стьюдента).

Базой нашего пилотажного исследования является Уманский государственный университет имени Павла Тычины. В эксперименте участвовали 175 студентов факультета дошкольного и коррекционного образования, возраст от 17 до 25 лет, в основном лица женского пола.

Оценивание результатов готовности будущих воспитателей к педагогическому творчеству происходит на основе критериальной базы, включающей в себя такие группы критериев:

- **когнитивно- операционный с показателями** (желание овладеть профессиональными знаниями и умениями, контролировать и корректировать свои учебные достижения; тяга к творческому применению знаний, умений и навыков, которые способствуют эффективному осуществлению творческого поиска; овладение системой знаний общей теории творчества, знание специфики педагогического творчества воспитателя и особенностей различных видов творческой деятельности детей дошкольного возраста, умение диагностировать творческую деятельность детей дошкольников);

- **эмоционально-волевой с показателями** (любовь к детям и положительное к ним отношение, наличие эмоционально-положительного отношения к избранной профессии; познавательный интерес, увлеченность творческим сотрудничеством детей; способность к профессиональной рефлексии; эмоциональный настрой в выполнении творческих заданий, желание заниматься творчеством, коммуникативная способность к профессиональному общению, умение самостоятельно принимать решение, чувство уверенности в своих возможностях);

- **мотивационно- ценностный компонент с показателями** (сформированность ценностно-мотивационной сферы студентов; познавательная и исследовательская активность, характеризующееся убежденностью в правильном выборе и в положительном отношении к профессии воспитателя, формирование мотивации к внутренней потребности в самореализации, непрерывного саморазвития и профессионального самосовершенствования; сформированность профессиональных мотивов личностного и профессионального самосовершенствования; устойчивых интересов к профессиональной деятельности, стремление добиться успехов в профессиональной деятельности; осознание значимости профессионально-педагогических ценностей и значимости для общества профессии воспитателя детей дошкольного возраста;

операционно- деятельностный компонент с показателями (осознание студентами пригодности к профессии воспитателя; психолого-педагогические умения: организаторские, коммуникативные, творческие, рефлексивно- перцептивные, исследовательские, проектировочные и т.д.).

Результаты и их обсуждение. В связи с выделением трех уровней готовности будущих воспитателей к педагогическому творчеству, мы получили следующие результаты:

Высокий уровень сформированной профессиональной готовности к педагогическому творчеству (20% студентов). Такие студенты характеризуются положительным отношением к процессу творческой педагогической деятельности, трудолюбием, развитым профессиональным мышлением, имеют высокий уровень психолого-педагогической компетентности, инициативности. У студентов данного уровня сформированы умения взаимодействовать с детьми дошкольного возраста, учитывать их индивидуальные особенности. У них хорошо развита мотивационная составляющая: высокий уровень мотивации достижения успеха в будущей профессиональной деятельности, уверенность в своих силах, стремление к профессиональному росту. Такие студенты отличаются самостоятельностью, творческой активностью, настойчивостью, хорошо развитыми организаторскими и коммуникативными способностями, волевыми качествами. Они эмоционально уравновешены. Имеют высокоразвитую педагогическую интуицию, профессиональную наблюдательность, у них сформованная иерархия ценностных ориентаций.

Средний уровень имеют (44% студентов). Студенты характеризуется достаточно сформированной психолого-педагогической компетентностью, средним уровнем креативности, достаточно сформированными ценностными ориентациями. У них наблюдаются проявления активности, самостоятельности, инициативы, характерный достаточно сложившийся уровень организаторских, коммуникативных способностей, достаточно развита эмоциональная саморегуляция. Имеют высокоразвитую педагогическую интуицию, профессиональную наблюдательность, у них достаточно сформированная иерархия ценностных ориентаций.

Низкий уровень (36%) студентов, характеризуется недостаточно сформированной психолого-педагогической компетентностью, которая проявляется в низком уровне знаний студента, неуверенностью в себе, безразличием к развитию своего творческого потенциала. Таким студентам мешают скованность, заниженная самооценка, неразвитость внимания, воображения, эмоционально-волевой сферы. У них недостаточно развита наблюдательность, педагогическая интуиция, воображение и профессиональное мышление, низкий уровень организаторских способностей, недостаточно сформованна иерархия ценностных ориентаций. У них доминирует мотивация избегания неудачи над мотивацией стремления к профессиональному успеху.

Как видим, большинство респондентов находятся на среднем и низком уровне профессиональной готовности к творческой педагогической деятельности. Эти студенты требуют системы работы по развитию творческих качеств личности, профессиональной мотивации, педагогического мастерства.

Итак, проведенное исследование позволяет отметить:

1. Творчески одаренный ребенок нуждается в педагоге, готовом увидеть в нем уникальную творческую личность, поверить в его талант, создать педагогические условия для развития его творческих способностей, подарить ему счастливое детство и радость собственного творчества. Воспитание личности способной к успешной творческой деятельности зависит прежде всего от готовности педагога к творчеству, его желания творить вместе с детьми, творческого отношения к профессиональной деятельности. Поэтому, большое значение приобретает профессиональная подготовка будущих

специалистов дошкольного образования к творческой педагогической деятельности в современном дошкольном заведении.

2. Готовность будущих воспитателей к педагогическому творчеству зависит от профессиональной мотивации, развития таких качеств личности: инициативности, активности, креативности, мобильности, открытости к новому, инновационному опыту. Интерес студента к будущей профессии будет проявляться, если он активно участвует в творческом процессе. Этому способствуют использование интерактивных, инновационных акме- синергетических технологий, направленных на развитие профессионального творческого мышления, педагогической техники, психолого-педагогической компетентности, стимулирование внутреннего творческого потенциала будущих воспитателей. Следовательно, важна профессиональная подготовка будущих воспитателей к педагогическому творчеству с позиции акме- синергетического подхода. Главными педагогическими принципами этого подхода у подготовке современного воспитателя детей дошкольного возраста должны стать принципы: инновационности и детоцентризма, принцип индивидуализации и дифференциации, принцип гуманизации, принцип сотрудничества, сотворчества, синергии преподавателя и студента.

3. Важным условием формирования профессионализма будущих воспитателей является создание в вузе развивающего образовательно – воспитательного пространства. Это предполагает создание творческой атмосферы для развития креативного мышления, стимулирование творческой активности, инициативности, творческого поиска студентов. Преподаватель в вузе должен создать морально - психологический климат в коллективе « преподаватель - студент», который направлен на самосовершенствование студента, воспитания у него готовности к восприятию всего нового и необычного, благоприятного к инновационной педагогической деятельности. Благодаря этому появляется пространство для активной творческой деятельности студентов.

4. Итак, студенческий возраст – это особый жизненный период, связанный с формированием профессиональных интересов, определению устойчивых профессиональных намерений, развитием профессионального самосознания будущего специалиста. Поэтому важно создать в вузе благоприятные условия для развития творческих способностей, стимулирование инициативы, поиска, самостоятельности будущих воспитателей.

Заключение. Выявлено, что готовность будущих воспитателей к педагогическому творчеству зависит от профессиональной мотивации, развития таких качеств личности: инициативности, активности, креативности, мобильности, открытости к новому, инновационному опыту. Этому способствуют использование интерактивных, инновационных акме синергетических технологий, направленных на развитие профессионального творческого мышления, педагогической техники, психолого-педагогической компетентности, стимулирование внутреннего творческого потенциала будущих воспитателей.

Литература

1. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко – М. : Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2008. – 316 с.
2. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой и В.М. Снеткова. СПб., 2003. С. – 302-310.
3. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В.А. Семиченко – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Башаркина Е.А.

*Учреждение образования «Могилевский государственный
университет имени А.А. Кулешова», Республика Беларусь*

Феномен одаренности детей характерен для различных исторических периодов. И на каждом новом этапе, как общественного развития, так и образовательного процесса этой проблеме уделяется немаловажное значение. В современных условиях, в соответствии с особенностями социокультурной ситуации осуществляется поиск и подбор наиболее эффективных методик выявления и развития потенциала одаренных детей.

Цель статьи – раскрыть организационно-методические аспекты обучения одаренных детей.

Материал и методы. Материалом послужили работы отечественных и зарубежных исследователей по проблеме обучения одаренных детей. Основным методом исследования – теоретический анализ психолого-педагогических работ.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены обобщенные положения, характеризующие специфику обучения одаренных детей, раскрыты особенности программ работы с одаренными детьми.

Заключение. Развитие одаренных детей требует педагогически грамотно продуманной организации. Учебная нагрузка, формы обучения одаренных детей должны отвечать их интеллектуальным возможностям, соответствовать их познавательным интересам и потребностям, характеризоваться организационно-методическим разнообразием.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, программы работы с одаренными детьми.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF GIFTED EDUCATION

Basharkina E.A.

*Educational establishment «Mogilev State University A. A. Kuleshov»,
Republic of Belarus*

Phenomenon characteristic gifted children for various historical periods. And at each new stage of social development as well as the educational process of this problem is given great importance. In modern conditions, in accordance with features of the socio-cultural situation is found and the selection of the most effective methods for identifying and developing potential of gifted children.

The purpose of the article is to reveal the organizational and methodological aspects of the education of gifted children.

Material and methods. Material was the work of domestic and foreign researchers on the issue of education of gifted children. The main method of research is theoretical analysis of psychological and pedagogical work.

Findings and their discussion. The article summarizes the situation characterizing the specificity of Gifted Education, disclosed features programs of work with gifted children.

Conclusion. Development of gifted children requires a pedagogically well-thought-out organization. Workload, forms of education of gifted children should meet their intellectual capacities, in accordance with their interests and cognitive needs, characterized by organizational and methodological diversity.

Key words: talent, gifted child, programs work with gifted children.

Феномен одаренности детей характерен для различных исторических периодов. И на каждом новом этапе, как общественного развития, так и образовательного процесса этой проблеме уделяется немаловажное значение. В современных условиях, в соответствии с особенностями социокультурной ситуации осуществляется поиск и подбор наиболее эффективных методик выявления и развития потенциала одаренных детей.

Одаренный ребенок в образовательном процессе создает особую динамику. Интенсивно развиваясь сам, он стимулирует к более интенсивному развитию и своих сверстников, что дает возможность педагогу диверсифицировать учебный процесс. Соответственно, изучение проблематики одаренности, рассмотрение ее в практико-ориентированном контексте вызывает устойчивый исследовательский интерес.

Цель данной статьи – раскрыть организационно-методические аспекты обучения одаренных детей.

Материал и методы. К изучению данной проблемы обращались отечественные и зарубежные исследователи Дьяченко О.М., Лейтес Н.С., Пассов Х. и др. Теоретический анализ ряда психолого-педагогических работ [1; 2; 3] позволил обобщить следующие положения, характеризующие специфику обучения одаренных детей.

Результаты и их обсуждение. *Одаренность* - это индивидуальная способность к выдающимся достижениям, качественные и количественные характеристики которых оцениваются в сравнении; высокий уровень развития общих способностей, определяющих сравнительно широкий диапазон деятельности, в которых человек может достичь больших успехов.

В *концепции одаренности* американского психолога Джозефа Рензулли одаренность представляется сочетанием трех характеристик: у ребенка интеллектуальные способности выше среднего уровня, высокие творческие способности и сильная мотивация (целеустремленность). По мнению ученого, это дети-исследователи, которых волнуют глобальные темы (как устроен мир), которым все интересно. Они отличаются повышенной мотивацией к занятиям. Их не надо специально каким-то образом развлекать и заинтересовывать, они уже сами готовы увлечься.

В целом выделяют следующие *особенности личности одаренного ребенка*:

- ✓ стремление к творческой деятельности,
- ✓ повышенная самостоятельность в обучении,
- ✓ стремление добиваться совершенства,
- ✓ стремление к новым познавательным ситуациям,
- ✓ устойчиво высокая самооценка,
- ✓ независимость и др.

Критериями одаренности детей выступают:

- ✓ ускоренное умственное развитие: познавательные интересы, наблюдательность, речь, нестандартное решение учебных задач;
- ✓ ранняя специализация интересов, интеллекта;
- ✓ хорошая память, развитые познавательные умения, готовность и способность к исполнительским видам деятельности.

В педагогическом процессе *целью работы с одаренными детьми* является создание условия для выявления, поддержки и развития одаренных детей, их самореализации, профессионального самоопределения в соответствии со способностями, а также создание условий для оптимального развития проявившихся способностей.

Основными задачами являются:

- выявление одаренных детей и создание системы работы с детьми;
- отбор средств обучения, способствующих развитию самостоятельности мышления, инициативности и научно-исследовательских навыков, творчества в урочной и внеурочной деятельности;
- научное, методическое и информационное сопровождение процесса развития одаренных детей;
- социальная и психологическая поддержка одаренных детей.

М. Карне, А. Шведел, Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, Ф. Монкс, Ф. Уильямс выделяют следующие *особенности программ для одаренных детей*:

-
- знакомство с материалом, который обычно не включается в стандартный учебный план;
 - поощрение глубокой проработки выбранной темы;
 - осуществление учебного процесса в соответствии с познавательными потребностями, а не заранее установленной жесткой последовательностью;
 - акцентирование более сложных видов деятельности, требующих абстрактных понятий и мыслительных процессов высокого уровня;
 - большую мыслительную гибкость в отношении используемых материалов, времени и ресурсов;
 - более высокие требования к самостоятельности и целеустремленности в решении задач;
 - предоставление широких возможностей для приобретения и демонстрации лидерских способностей;
 - поощрение творческого и продуктивного мышления;
 - воспитание умения анализировать поведение и чувства как свои собственные, так и окружающих;
 - создание эффективных предпосылок для расширения базы знаний и развития языковых способностей.

Приведем примеры программ работы с одаренными детьми.

1. *Программа Сандры Каплан*. При составлении таких программ, по мнению С. Каплан (США), необходимо выдерживать следующие требования: глобальный, основополагающий характер тем и проблем, изучаемых учащимися; междисциплинарный подход при формулировании проблематики; интеграция тем и проблем, относящихся к разным областям знаний; насыщенность содержания; направленность на развитие продуктивного, критического мышления. Программа С. Каплан предусматривает два основных метода обучения одаренных детей – дедуктивное и проблемное исследование. Большое внимание должно быть уделено развитию личных предпочтений детей, их работе по самостоятельно выбранным проблемам для изучения.

2. *«Методика полного усвоения»* (по Дж. Кэрролл, Б. Блум).

Отличительная черта обучения на основе модели полного усвоения состоит в фиксации учебных результатов на достаточно высоком уровне, которого должны достичь почти все учащиеся. Эталон (критерий) полного усвоения – конкретизированные цели курса. Способ выражения может быть двояким:

- а) через четко сформулированное описание действий ученика,
- б) через указание требуемого количества правильных ответов.

Фиксация результатов на высоком уровне дает устойчивые положительные результаты; большинство учащихся сохраняют при этом интерес к предмету и положительное отношение к учебе.

3. *«Свободный класс» Дж. Гилфорда*. Система свободных, «не жестко организуемых занятий» предполагает эффективное использование учебного времени, помещения и учебной программы. Обучение ведется на основе элементов из многих отдельных программ с привлечением обширного вспомогательного материала и оборудования. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая предметы изучения в соответствии со своими интересами. Детям предоставлена возможность диктовать, иллюстрировать, оформлять в виде книг свои собственные сочинения и др.

4. *Модель «Три вида обогащения учебной программы» Дж. Рензулли*. Учебная программа позволяет учащимся посвящать большую часть времени тем видам деятельности, которые представляют для них наибольший интерес. Основная задача учителя состоит в том, чтобы помочь каждому учащемуся ставить перед собой посильные зада-

чи, отвечающие его интересам, и овладевать методами и исследовательскими навыками, необходимыми для решения этих задач.

Дж. Рензулли охарактеризовал занятия по «обогащенной методике обучения» как «выходящие за рамки установленной учебной программы и опережающие ее».

5. *Модель «Таксономия целей обучения» Б. Блума.* Таксономия целей обучения ориентирована на сферу познавательных функций одаренных детей. Сравнивая цели, заложенные в учебных планах, с принципиально возможными результатами, учителя могут определить типы заданий и дополнительные цели для включения в свой учебный план. Таксономия является эффективным инструментом для анализа влияния обучения на развитие у детей способностей к запоминанию, осмыслению и решению задач.

Наиболее актуализирована в работе с одаренными детьми *педагогика индивидуализации*. Принцип индивидуализации в данном контексте определяется приспособлением обучения к индивидуальным свойствам каждого ребенка, предварительно изучив особенности его поведения, применение различных методов к различным группам учащихся.

Заключение. Таким образом, развитие одаренных детей требует педагогически грамотно продуманной организации. Учебная нагрузка, формы обучения одаренных детей должны отвечать их интеллектуальным возможностям, соответствовать их познавательным интересам и потребностям, характеризоваться организационно-методическим разнообразием.

Взаимоотношения одаренного ребенка с учителем, основу которых составляет доброжелательность, заинтересованное участие, поощрение исследовательских инициатив позволит ребенку наиболее полно проявить свои способности.

Литература

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды / Н.С. Лейтес. – Москва : Московский психологический институт ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 464 с.
2. Одаренные дети : проблемы полноценного развития : сборник научных статей и тезисов научных докладов / Под ред. Е.А. Козыревой. – Москва: ПАПИРУС Про, 2000. – 102 с.
3. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. – Москва : Молодая гвардия, 1997. – 137 с.

СОСТОЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Боброва Е.С.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

В основе инклюзивного образования лежат идеи равного отношения ко всем людям, исключается любая дискриминация, создаются особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. В Республике Беларусь инклюзивное образование развивается на основе традиционной и специальной систем образования, охватывает все ступени образования, начиная с дошкольного и заканчивая системой дополнительного образования взрослых.

Целью данной статьи является определение современного состояния инклюзивного образования в системе высшего образования в Республике Беларусь, анализ проблем и факторов развития инклюзии и степени ее внедрения.

Материал и методы. В статье использованы материалы конференций, посвященных проблемам развития инклюзивного образования, отчетов Министерства образования Республики Беларусь по вопросам специального образования, нормативно-правовые акты.

Основными методами исследования явились: системный анализ научной литературы, материалов Центра психологической и коррекционной помощи Витебского государственного университета, деятельности университетов Республики Беларусь по организации образовательного процесса для студентов с особенностями психофизического развития.

Результаты и их обсуждение. Изучено современное состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в Республике Беларусь, проведен анализ проблем и факторов развития инклюзии и степени ее внедрения.

Заключение. Выявлено, что на современном этапе происходит дальнейшее создание социальной и образовательной среды под нужды и особенности каждого студента с особенностями в развитии обучающегося в системе высшего образования, совершенствуется нормативно-правовая база, разрабатываются методические материалы.

Ключевые слова: специальное образование, интеграционные процессы, инклюзивное образование.

STATE OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Bobrova E.S.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

At the core of inclusive education based on the ideas of equal treatment of all people, excluded any discrimination, are special conditions for children with special educational needs. In Belarus, inclusive education is developing on the basis of traditional and special education systems, covering all levels of education, from pre-school to adult education system further.

The purpose of this paper is to determine the current state of inclusive education in the higher education system in the Republic of Belarus, the analysis of the problems and factors in the development of inclusion and the extent of its implementation.

Material and methods. The article uses material conferences on issues of inclusive education, reports the Ministry of Education of the Republic of Belarus on special education regulations. The main methods of the study were: a systematic analysis of the scientific literature, materials of the Center psychological and correctional assistance Vitebsk State University, of the universities of the Republic of Belarus on the organization of the educational process for students with special needs.

Results and their discussion. The modern condition of inclusive education in the higher education system in the Republic of Belarus, the analysis of issues and factors in the development of inclusion and the extent of its implementation.

Conclusion. Revealed that at the present stage there is a further provision of social and educational environment to the needs and characteristics of each student with special needs student in the higher education system, improving the legal framework, developed training materials.

Key words: special education, integration processes, inclusive education.

Как показывают статистические данные, в настоящее время в высших учебных заведениях Республики Беларусь обучается около 2000 лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью[2]. Это означает, что большинство молодых людей с психофизическими отклонениями не охвачены высшим образованием, и для их привлечения необходимо создавать специальные условия.

Целью данной статьи является определение современного состояния инклюзивного образования в системе высшего образования в Республике Беларусь, анализ проблем и факторов развития инклюзии и степени ее внедрения.

Материал и методы. В статье использованы материалы конференций, посвященных проблемам развития инклюзивного образования, отчетов Министерства образования Республики Беларусь по вопросам специального образования, нормативно-правовые акты.

Основными методами исследования явились: системный анализ научной литературы, материалов Центра психологической и коррекционной помощи Витебского государствен-

ного университета, деятельности университетов Республики Беларусь по организации образовательного процесса для студентов с особенностями психофизического развития.

Результаты и их обсуждение. Необходимо отметить, что интеграционные процессы в Республике Беларусь начались в 1999 году и за короткий период времени достигнуты хорошие результаты как в правовой, так и социальной сферах. Республика Беларусь является первой страной на постсоветском пространстве принявшей в 2004 году Закон «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)». В настоящее время правовые нормы специального образования закреплены в Кодексе об образовании [1]. За небольшой промежуток времени проведена огромная работа по разработке научно-методической, программной документации, учебников. Практически во все регионах в районных центрах открыты и функционируют Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, интегрированные классы. Планомерно проводится работа по закрытию специальных школ, школ-интернатов и перевод детей в общеобразовательную школу в интегрированные классы. В вузах ведется подготовка учителей-дефектологов, логопедов не только на первой ступени высшего образования, но и в условиях дополнительного образования взрослых, переподготовки. Проблемы специального образования постоянно обсуждаются на семинарах, конференциях, проводимых в Институтах развития образования, университетах. В рамках повышения квалификации учителя общеобразовательных школ проходят обучение в Институтах развития образования по вопросам организации обучения детей с особенностями психофизического развития.

В настоящее время в Республике Беларусь функционируют 244 учреждения специального образования, в их числе: 49 специальных дошкольных учреждений, включая Республиканский центр для детей дошкольного возраста с нарушением слуха; 25 специальных общеобразовательных школ и специальных общеобразовательных школ-интернатов; 29 вспомогательных школ и вспомогательных школ-интернатов; 141 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

В системе высшего образования наибольшее количество инвалидов обучается в Белорусском государственном университете. Как показывают статистические данные 10, 7 % людей с инвалидностью с нарушением зрения имеют высшее образование, и 6,3 % - с нарушением слуха, и только 6% взрослых граждан, передвигающихся в коляске [2].

В 2013 г. на все формы получения образования поступило 326 инвалидов, из них 163 - за счет средств бюджета. По состоянию на начало 2012/13 учебного года

Приведенные данные показывают, что большинство молодых людей с психофизическими отклонениями не охвачены высшим образованием, доступ к высшему образованию имеет ограниченное число инвалидов, в основном с сенсорными и двигательными нарушениями, что объясняется как объективными, так и субъективными факторами.

К примеру, одной из проблем затрудняющих обучение студентов, физическая недоступность учебных заведений, особенно для лиц с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, со значительными нарушениями зрения. Поэтому одной из главных задач – создание безбарьерной среды. В данном направлении проводится большая работа: реконструкция зданий, оборудование помещений поручнями, лифтами, пандусами и т.д. Ряд государственных учебных заведений занимается созданием безбарьерной среды за счет собственных средств. В Витебском государственном университете для инвалидов-колясочников оборудованы помещения в центре психологической и коррекционной помощи отвечающие всем требованиям и стандартам. Для данной категория студентов здесь проводятся не только занятия, круглые столы, тренинги, но и организована психологическая помощь. Как выход из создавшейся ситуации – введение дистанционной формы обучения. В действующем законодательстве

дистанционная форма получения образования рассматривается как один из видов заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий. Законодательное регулирование вопросов дистанционного обучения для людей с инвалидностью находится на стадии разработки. В настоящее время в ряде университетов страны проводятся организационные мероприятия по осуществлению набора в 2014 г. на ряд специальностей по дистанционной заочной форме обучения, в том числе и для людей с ограниченными физическими возможностями.

Основным принципом инклюзивного образования является создание равных возможностей для людей с инвалидностью при получении образования, то есть в этом контексте означает, что в университетах должны быть оборудованы не только аудитории специальными средствами обучения, но и планирование образовательного процесса должно строиться таким образом, чтобы каждый индивидуум имел равные возможности. Такой опыт работы есть в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова, здесь разработано Положение об индивидуальном плане обучения студентов. Данным Положением предусмотрено предоставление индивидуального учебного плана обучения студентам, в том числе и по состоянию здоровья. При этом инициатором для предоставления индивидуального плана обучения является студент, а разработчиком - заместитель декана по учебной работе. В образовательный процесс университета внедрена система управления обучением на платформе Moodle, что позволяет сконцентрировать весь учебно-методический материал на одном адресе в сети интернет.

Специалисты выделяют проблему, которая наиболее остро стояла на первых этапах интеграционного процесса, характерную для всех уровней образования, в том числе и для высшего образования сложности связанные с формировании к инвалидам толерантного отношения. Причем, говоря об инклюзивном образовании мы подразумеваем принятие лиц с особенностями в развитии всеми субъектами образовательного процесса: педагогами, учителями-дефектологами, учащимися, родителями всех детей, как здоровых, так и с проблемами в развитии, педагогами-психологами, социальными педагогами.

Подобная готовность включает в себя в первую очередь социальную установку (инклюзивный аттитюд) на педагогическую деятельность в столь разнообразной учебной аудитории:

- чёткие представления о том, что можно ожидать от детей с особыми образовательными потребностями, какие технологии, методы и методики в каких ситуациях адекватны, применимы и допустимы, каким образом создать благоприятную атмосферу в коллективе сверстников, предотвратить конфликты между «особыми» и обычными учениками и проч.;

- желание (отсутствие сопротивления) быть включённым в инклюзивную учебную и воспитательную среду;

- положительный эмоциональный настрой к включению детей с особыми образовательными потребностями в коллектив класса, несмотря на то, что им необходимо уделять больше времени и внимания со стороны педагогов, их поведение может тормозить учебную деятельность и вызывать негативное отношение учащихся и учителей [3].

Введение инклюзивного образования предполагает наличие подобной социальной установки не только у педагогов, но и у самих учеников, родителей «особых» детей и обычных детей. На базе Витебского университета при поддержке Международного детского фонда проводятся обучающие семинары по подготовке родителей по проекту «Успешное родительство» программе «На стороне ребенка». Данная программа пред-

полагает обучение не только родителей, но и педагогов, студентов дефектологического профиля навыкам общения с детьми с особенностями в развитии.

Следует отметить, что для преподавателей ВУЗов не предусмотрено специальной подготовки по вопросам коррекционной педагогики и психологии, в отличие от подготовки учителей, которые в рамках повышения квалификации обязательно овладевают знаниями необходимыми для работы с детьми с особенностями в развитии.

Необходимо отметить положительный опыт ВУЗов страны в области инклюзивного образования. Так, в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка» осуществляется ряд мер, направленных на создание безбарьерной среды: корпуса оборудованы лифтами, в кафе предусмотрен санузел для инвалидов-колясочников, один из жилых номеров общежития предусмотрен для проживания инвалида-колясочника и др. В учебной лаборатории по развитию информационных технологий «Образование без границ» на факультете специального образования с целью создания условий для студентов, имеющих инвалидность по зрению, для самостоятельной организации их учебно-информационной деятельности созданы рабочее место для незрячих пользователей и рабочее место для слабовидящих.

В Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина разработана, утверждена и действует целевая программа «Социальная защита обучающихся» (на 2013–2017 г.), в которой обозначены все основные направления работы с обучающимися лицами, имеющими ту или иную степень инвалидности. Также создан Адаптивный центр информационных технологий, деятельность которого направлена на создание ресурсов и разработку методов коммуникаций при обучении незрячих и слабовидящих студентов, а также на оказание услуг в области информационных технологий лицам, которые нуждаются в уменьшении зрительной нагрузки при работе с компьютерными системами. В задачи Центра входит оценка потребностей студентов, предоставление консультаций и обучение использованию аппаратуры. В помещении библиотеки оборудовано рабочее место на базе компьютера IntelCore 2 DuoE7300@2,66 GhZ с экраном 22"WSXGA+ для лиц, имеющих нарушения зрения.

В университетах созданы социально-педагогические и психологические службы специалисты которых поддерживают контакты с учреждениями, предназначенными для оказания квалифицированной помощи, и в случае необходимости направляют туда обучающихся с ограниченными возможностями.

Опыт ведущих учебных заведений изучается и внедряется в других ВУЗах страны, что является условием становления инклюзивного образования и включения студентов с отклонениями здоровья в общую учебную среду.

Заключение. Таким образом, на современном этапе происходит дальнейшее создание социальной и образовательной среды под нужды и особенности каждого студента с особенностями в развитии обучающегося в системе высшего образования, совершенствуется нормативно-правовая база, разрабатываются методические материалы.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. Центр правовой инф. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Отчет о работе в 2013 году отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь – Минск: 2013.
3. Хитрюк В. В. Формирование профессиональной готовности педагогов к работе в условиях образовательной интеграции на основе компетентностного подхода // III Всероссийские педагогические чтения по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии. Москва, 2010.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Васильева Т.В., Синюк Д.Э.

*учреждение образования «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь*

У одарённых детей школьная жизнь, как правило, начинается значительно легче, чем у многих других детей, их успехи радуют родителей и учителей. Но кажущаяся лёгкость обучения может в дальнейшем обернуться существенными трудностями, как для ребёнка, так и для педагогов.

Цель статьи: описать проблемы, возникающие у одарённых детей в начальной школе.

Материалы и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных психологов по проблеме сопровождения одарённых детей. Основные методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение за взаимодействием педагогов с одарёнными младшими школьниками.

Результаты и их обсуждение. В общеобразовательных учебных заведениях процесс обучения довольно стандартизирован. «Нестандартные» дети зачастую «не вписываются» в систему средней общеобразовательной школы и у них не формируется умение учиться, исчезает познавательная мотивация, адекватная сущности учебной деятельности.

Заключение. Необходимо научить одарённых детей в начальной школе правильно распоряжаться имеющимися у них знаниями, а главное, содействовать формированию у младших школьников умения учиться.

Ключевые слова: одарённость, учебная деятельность, умение учиться.

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR GIFTED CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

Vasilyeva T.V., Siniuk D.E.

*Educational establishment «Brest State University named after A.S. Pushkin»,
Republic of Belarus*

Gifted children's school life seems to be much easier than that of ordinary pupils at the very beginning. Parents and teachers are very happy about their success. But this seeming easiness in the process of education may turn into serious difficulties for both kids and adults.

The purpose of the article: to describe the problems gifted children may face in primary school.

Material and methods: material is based on the works of famous psychologists from our country and abroad who studied the problem of supporting gifted children.

Basic methods of research: analysis of psycho educational literature, observation of interaction between teachers and gifted pupils in primary school.

Findings and their discussion: the process of education is quite standardized in general secondary schools. "Unordinary" children often face problems and difficulties while getting into the system of secondary school and consequently the ability to learn do not form, the cognitive motivation adequate to the subject of educational activity disappear.

Conclusion: it's necessary to teach gifted children who study in primary school to use the knowledge they have in the right way. But the main goal is to help junior schoolchildren form the ability to study.

Key words: giftedness, educational activity, the ability to study.

Под одарённостью ребёнка в современной психолого-педагогической литературе понимается более высокая, чем у его сверстников, при прочих равных условиях восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления. Интеллектуальную одарённость, в первую очередь, связывают с высоким уровнем интеллектуального развития.

Как правило, интеллектуально одарённые дети достаточно легко усваивают предлагаемый им учебный материал, быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Как отмечают взрослые, высокоразвитые способности переработки информации позволяют таким детям преуспевать во многих областях знаний.

Поэтому у детей с этим видом одарённости школьная жизнь, как правило, начинается значительно легче, чем у многих других детей, их успехи радуют родителей и учителей, они способны к самостоятельным действиям благодаря приобретенным ранее умственным навыкам. Но кажущаяся лёгкость обучения может в дальнейшем обернуться существенными трудностями, как для ребёнка, так и для педагогов. Во-первых, свойственная одарённым детям самостоятельность то и дело побуждает их выходить далеко за рамки традиционного учебного курса и демонстрировать приобретённые познания. Во-вторых, присущее одарённым учащимся стремление к совершенствованию, а также разнообразие возникающих у них гипотез и попыток найти решение нередко приводит таких детей к самостоятельному формулированию довольно сложных познавательных целей, в случае невозможности решения которых они испытывают тяжелые переживания.

Цель статьи: описать проблемы, возникающие у одарённых детей в начальной школе.

Материалы и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных психологов по проблеме сопровождения одарённых детей. Основные методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение за взаимодействием педагогов с одарёнными младшими школьниками.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время в Беларуси, впрочем, как и в мире, не существует единой стандартной технологии, которая бы развивала одарённого ребёнка. В общеобразовательных учебных заведениях процесс обучения довольно стандартизирован. В обучении есть общая цель, но у каждого ученика возникают и частные цели обучения. Поэтому нередко в школьной практике возникают ситуации столкновения этих целей, различные противоречия. К сожалению, «нестандартные» дети могут «не вписаться» в систему средней общеобразовательной школы. Хотя практика педагогической работы и ставит задачи дифференциации и индивидуализации обучения одарённых детей, однако, как нами было уже отмечено, в условиях массовой школы учитель не всегда имеет возможность систематизировано предлагать учащимся индивидуальный план занятий. Классно-урочная система обучения, являясь хорошим стимулом для средних учащихся, может стать тормозом для одарённых школьников. Вынужденному же выполнять стандартные, но слишком лёгкие для него задания и «плестись» вместе со всем классом, одарённому ребёнку становится скучно на уроке. Кроме того, от него требуют соблюдать дисциплину, не разрешают отвлекаться от учебных заданий и заниматься чем-то иным. А младший школьник, быстро выполнив задание, не вызывающее у него никаких вопросов и затруднений, не привык сидеть без дела. Поэтому он может начать рыться в портфеле, «лазить» в мобильном телефоне, разговаривать с соседями по парте, мешая им заниматься, и т. п. Безусловно, педагог сделает замечание такому ребёнку. Тот некоторое время будет стараться вести себя тихо, но затем снова начнёт отвлекаться сам и болтать с другими детьми. Как отмечают учителя и родители, одарённые дети часто имеют записи в дневниках о том, что нарушают дисциплину, поведение же некоторых в целом оценивается как неудовлетворительное.

Общеизвестно, что ведущей деятельностью младших школьников является учебная деятельность. Учение, как и всякая иная деятельность, характеризуется специфичными мотивами, целями и действиями, с помощью которых младшие школьники учатся самостоятельно приобретать научные знания. Обнаружено, что существуют специфичные именно для учебной деятельности учебно-познавательные мотивы, развитие которых происходит по мере развития этой деятельности у каждого конкретного ребёнка. Но, как показали исследования, в условиях традиционного обучения у большинства детей уровень развития познавательных интересов на протяжении младшего

школьного возраста качественно не меняется, более того, в третьем-четвёртом классах отмечается определённое снижение уровня познавательной мотивации. «Невостребованность» же способностей одарённых детей в целом может привести к потере мотивации к учёбе и устойчивого интереса к школе, к школьной жизни, так как они не сталкиваются с трудностями, им всё давно известно и доступно. И как следствие, успеваемость таких детей может снизиться.

Итогом присвоения учебной деятельности в младшем школьном возрасте является возникновение у детей умения учиться. Как отмечает В.В. Давыдов, в самом широком смысле этого слова умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться другим. Г.А. Цукерман утверждает, что именно младший школьный возраст является сензитивным для развития данного умения. Умение учиться обнаруживается прежде всего в способности проявлять инициативу в развитии собственных знаний и умений, в стремлении к совершенствованию, в умении преодолевать трудности. Младший школьник проявляет инициативность в поиске новой информации, начинает учиться чему-то новому по собственной инициативе; задаёт вопросы учителю или другому взрослому для получения недостающих знаний; находит новые, творческие способы решения задач. В основании умения учиться лежит рефлексивная способность отделять собственное знание от незнания, а также наличие продуктивных действий, с помощью которых ребёнок может преодолевать собственную ограниченность.

Массовая же школа может тормозить познавательное развитие одарённого ребёнка, и это «притормаживание», вступая в конфликт с потребностью школьника в саморазвитии, может привести к серьёзным разрушительным для него последствиям. Кроме того, что у одарённых детей может угасать учебная мотивация, они не научаются учиться и всё это может повлиять на формирование стойкого отвращения к школе. Данные, приводимые специалистами, просто кричащие: 30 % сверходарённых детей отчисляются из школы за неуспеваемость, 2/3 одарённых школьников скрываются под личиной интеллектуальных саботажников, а процент самоубийств среди них выше в два раза.

Поэтому одарённые дети нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. В силу личностных особенностей эта категория школьников наиболее чувствительна к оценке их деятельности, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. Но стоит заметить, что проблема сопровождения одарённого ученика начинается с проблемы обучения одарённого учителя. Нередко педагог стремится сделать всех одноклассников одинаковыми, подстроить каждого под так называемого среднего ученика. И способные дети в таких условиях либо гаснут, либо становятся дисциплинированными мальчиками и девочками, либо вопреки школе становятся выдающимися людьми. Именно вера учителя в ученика раскрывает в том множество возможностей. Ведь равнодушие и невнимание – самое большое зло для всех детей, в том числе и для одарённых. Помочь ребёнку найти себя, а потом всячески поддерживать его – вот в чём, на наш взгляд, состоит главная задача настоящего учителя. Необходимо создавать условия, в которых все дети могли бы реализоваться. Как показывают опросы психологов, с одарённостью детей в школе специалист обычно встречается в двух ситуациях: благополучная одарённость и одарённость как проблема ребёнка и окружающих его людей. Одарённость может органично вписаться в жизнедеятельность, а может привести к формированию сложных социально-психологических противоречий.

Заключение. Таким образом, важно помочь одарённым детям в начальной школе правильно распорядиться уже имеющимся у них багажом знаний, а главное, сформировать у младших школьников умение учиться, чтобы в будущем школьное обучение всё-таки оставалось для них источником познания окружающего мира и себя в нём.

СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Гладкая В.В.

*Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Республика Беларусь*

Развитие системы интегрированного обучения и воспитания повлекло за собой не только структурные изменения в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, но и изменения в содержании деятельности педагогов этих учреждений, связанные с их активной включенностью в процесс обучения детей с особенностями психофизического развития. Отсутствие специальной профессиональной подготовки объективно не позволяет педагогам учреждений основного образования качественно, продуктивно реализовывать образовательный процесс с этой группой детей. В то же время активное развитие системы интегрированного обучения и воспитания, задействование в этом процессе многих тысяч педагогов, позволяет говорить о необходимости формирования у них системы специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с особенностями психофизического развития как важной составляющей профессиональных компетенций современного педагога.

Цель статьи: обоснование необходимости изменения структуры профессиональных компетенций педагогов основного образования в процессе их подготовки – важности формирования специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ, сравнение, обобщение, систематизация.

Результаты и их обсуждение. В статье представлена система специальных профессиональных компетенций педагога по работе с детьми с особенностями психофизического развития. Обосновывается необходимость формирования их у педагогов учреждений дошкольного и общего школьного образования для работы в условиях интегрированного обучения.

Заключение. Система специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с особенностями психофизического развития должна рассматриваться в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации как необходимая составляющая профессиональных компетенций современного педагога.

Ключевые слова: интегрированное обучение и воспитание, дети с особенностями психофизического развития, специальные профессиональные компетенции педагога.

THE SYSTEM OF SPECIAL PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AS A NECESSARY COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS TODAY

Gladkaya V.V.

*The State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, the Republic of Belarus*

Development of the system of integrated teaching and education has entailed not only structural changes in the preschool and secondary education, but also changes in the content of the activity of teachers of these institutions associated with their active involvement in teaching of children with special needs. Absence of special professional training doesn't allow teachers of basic education institutions to implement efficiently the educational process with this group of children. Taking into account the active development of the system of integrated teaching and education, the involvement in this process of thousands of teachers it is possible to talk about the necessity of formation of system of special professional competencies for working with children with special needs

as an important component of professional competence of a modern teacher. The objective of this article is to justify the necessity of the structure changes of professional competence of teachers of basic education in the process of their preparation, the importance of the formation of professional competencies for working with children with special needs.

Material and methods. Theoretical methods: analysis, comparison, generalization, systematization.

Results and their discussion. The article presents a system of special professional competences of a teacher working with children with special needs. It justifies the fact that teachers of preschool and secondary education must possess these competences to work in integrated education.

Conclusion. The system of special professional competencies for working with children with special needs should be considered in the system of training, retraining and qualification as a necessary component of professional competence of a modern teacher.

Key words: integrated system of training and education, children with special needs, special professional competence of a teacher.

Современное учреждение образования – это учреждение образования, открывшее двери для разных детей, в том числе для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Практике организации интегрированного обучения и воспитания в учреждениях основного образования в нашей республике уже почти 20 лет. Тысячи школ и учреждений дошкольного образования организовали в своих стенах специальные классы (группы) для детей с ОПФР и классы (группы) интегрированного обучения и воспитания. В настоящий момент функционируют на уровне дошкольного образования примерно 1200 специальных групп для детей с ОПФР и 700 групп интегрированного обучения и воспитания, на уровне общего среднего образования – около 200 специальных классов для детей с ОПФР и 5,5 тысяч классов интегрированного обучения и воспитания. В целом, в условиях разных форм образовательной интеграции обучается почти 30 тысяч детей с ОПФР. Соответственно, в этом процессе задействовано большое количество педагогических работников.

Особенностью организации интегрированного обучения является то, что в образовательный процесс с детьми с ОПФР активно включены не только специалисты (учителя-дефектологи), но и педагоги учреждений основного образования (воспитатели, учителя начальных классов, учителя-предметники), не имеющие специального образования [1; 2; 3]. Именно у этой группы педагогических работников наблюдаются значительные трудности в реализации процесса обучения детей с ОПФР. За почти двадцатилетнюю практику интегрированного обучения и воспитания стало очевидным, что для того, чтобы успешно обучать ребенка с ОПФР, недостаточно быть просто хорошим учителем, воспитателем – необходимо владеть системой специальных знаний, определенных профессиональных умений. Отсутствие таких знаний и умений либо их отрывочность, недостаточность приводят к использованию педагогом непродуктивной методики обучения, и как следствие – к низкому качеству образования детей с ОПФР. А просто «нахождение» ребенка с ОПФР в одном классе (группе) с нормально развивающимися сверстниками, без осуществления качественного обучения, вряд ли можно рассматриваться в качестве гуманной, прогрессивной меры в отношении этого ребенка.

Неформальная реализация идеи интегрированного обучения и воспитания влечет за собой серьезные изменения в содержании деятельности педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования, связанные с их активной включенностью в процесс обучения детей с особенностями психофизического развития. Как следствие этих изменений – новые требования к структуре и содержанию профессиональных компетенций педагога, предусматривающие в качестве обязательных составляющих *специальные профессиональные компетенции по работе с детьми с ОПФР*. Безусловно, содержание такой специальной подготовки педагога далеко не аналогично профес-

сиональной подготовке специалиста – учителя-дефектолога. Требуется значительно меньший объем, иной уровень специальных знаний, умений, однако при этом они должны представлять собой целостную систему, помогающую педагогу ориентироваться в специфических моментах содержания, организации и методики обучения детей с ОПФР, компетентно реализовывать их на практике. Об этой системе специальных профессиональных компетенций, необходимой каждому современному педагогу, и пойдет речь в данной статье.

Цель статьи: обоснование необходимости изменения структуры профессиональных компетенций педагогов основного образования в процессе их подготовки – важности формирования специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Материал и методы. Теоретические методы: анализ, сравнение, обобщение, систематизация.

Результаты и их обсуждение. При организации интегрированного обучения и воспитания детский коллектив учреждения образования представлен разными группами, одной из которых является группа детей с особенностями психофизического развития. Эта группа, в свою очередь, включает в себя ряд категорий, т.е. групп детей, объединенных по характеру физических и (или) психических нарушений, – детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), детей с нарушениями речи, детей с нарушением слуха, детей с нарушениями зрения, детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и др. Ребенок любой из названных категорий может прийти учиться в учреждение основного образования при организации в нем интегрированного обучения и воспитания. Несомненно, каждый педагог должен иметь четкие представления о детской популяции учреждения образования, в котором он работает. В отношении группы детей с ОПФР к минимально необходимой, обязательной для каждого педагога является ориентировка в следующих вопросах:

Кто такой «ребенок с особенностями психофизического развития»? Какие категории детей относятся к детям с особенностями психофизического развития? Какое образование получают эти дети? По каким учебным планам и учебным программам они обучаются? Каковы возможные жизненные перспективы детей с ОПФР? Каковы сроки их обучения? Какие документы они получают при завершении обучения? В каких учреждениях образования они могут обучаться? В чем суть интегрированного обучения и воспитания? В каких учреждениях и в каких формах организуется интегрированное обучение и воспитание?

Осведомленность в данных вопросах является показателем **базовой педагогической эрудиции современного педагога** учреждения основного образования, вне зависимости от того, работает он в системе интегрированного обучения и воспитания или нет.

Значительно шире должна быть специальная профессиональная компетентность педагога, работающего в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания. Выделим ее составляющие, проанализировав изменения в содержании деятельности педагога в этих условиях. Особыми задачами, перед необходимостью решения которых поставлен педагог (воспитатель, учитель) группы (класса) интегрированного обучения и воспитания, являются следующие:

- одновременная реализация на занятии (уроке) содержания обучения по 2-3 разным учебным планам и программам;
- совмещение на занятии (уроке) разных методик обучения с учетом особых образовательных потребностей детей с ОПФР, связанных со спецификой процессов восприятия информации, образования понятий и др.;

- адекватная оценка учебной деятельности, учебных затруднений и достижений детей группы (класса) с учетом разных требований к результатам обучения для детей нормально развивающихся и детей с ОПФР;

- организация продуктивного общения всех детей группы (класса), формирование толерантного отношения к детям с ОПФР в коллективе педагогов учреждения образования, детей и их родителей;

- организация взаимодействия с родителями детей с ОПФР и специалистами учреждения образования по актуальным вопросам обучения, воспитания и развития этой группы обучающихся.

Реализация процесса обучения одновременно как нормально развивающихся детей, так и детей с нарушениями развития, предусматривает четкую ориентированность педагога, в первую очередь, **в вопросах содержания их обучения:**

По каким учебным планам и учебным программам должны обучаться дети его группы (класса)? В чем сходство и различие этих учебных планов и программ? Каковы требования к результатам обучения детей?

Обучение ребенка с ОПФР осуществляется по учебным планам и учебным программам специального образования для соответствующей категории обучающихся. При этом можно выделить **общие** особенности, свойственные всем учебным планам, учебным программам специального образования и отличающие их от учебных планов и программ основного образования, а также **специфические** особенности учебных планов и программ для каждой категории детей с ОПФР.

Так, общими для учебных планов специального образования для разных категорий учащихся с ОПФР являются следующие особенности, отличающие их от типового учебного плана общего среднего образования:

1) *особенности структуры* – наличие трех компонентов: учебные предметы; коррекционные занятия (*специфический компонент*); факультативные, стимулирующие, поддерживающие занятия;

2) *особенности содержания* – наличие специальных учебных предметов. Однако перечень таких учебных предметов разный в учебных планах для разных категорий детей с ОПФР. Так, например, к специфическим особенностям содержания учебного плана первого отделения вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью относится наличие таких особых учебных предметов, как «Социально-бытовая ориентировка» (1-10 классы), «Элементы компьютерной грамоты» (6-10 классы), «Социальное ориентирование» (11-12 классы), «Элементы экономических знаний» (11-12 классы), «Профессиональная подготовка» (11-12 классы). Наличие таких обязательных учебных предметов подчеркивает ориентированность образования данной категории учащихся на подготовку к самостоятельной жизнедеятельности в быту, к профессиональной трудовой деятельности;

3) *особенности количественно-временного характера* – иное количество часов на изучение аналогичных с общеобразовательной школой учебных предметов. Например, специфической особенностью учебного плана первого отделения вспомогательной школы является то, что на учебный предмет «Трудовое обучение» выделяется значительно большее количество часов, чем в типовом учебном плане общего среднего образования (в 1-4 классах – 2 часа, в 5 классе – 4 часа, в 6-7 классах – 6 часов, в 8-9 классах – 8 часов, в 10 классе – 10 часов).

От ориентированности педагога в учебных планах, учебных программах, по которым предусмотрено обучение разных групп детей интегрированной группы (класса), зависит осознание требований к результатам обучения для детей нормально развивающихся и детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Это, в свою очередь, влияет на четкость планирования педагогом процесса обучения, требующего со-

вмещения разных, как правило, двух-трех программ. Итак, ориентировка в содержании обучения разных групп детей интегрированного класса (группы) – важная составляющая комплекса специальных профессиональных компетенций педагога, работающего в системе интегрированного обучения и воспитания.

Следующая необходимая составляющая специальных профессиональных компетенций педагога связана с его ориентированностью **в вопросах методики обучения детей с ОПФР**. Педагоги, не имеющие специального дефектологического образования, часто испытывают затруднения при обучении детей с особенностями психофизического развития, так как перенос известной им методики обучения в практику работы с «особым» ребенком не дает ожидаемых результатов. Очевидно, для того, чтобы успешно обучать ребенка с особенностями психофизического развития, необходимо владеть специальными знаниями, позволяющими педагогу ориентироваться, как минимум, в следующих вопросах:

Чем отличается методика обучения детей с ОПФР от методики обучения их нормально развивающихся сверстников? Есть ли различия в методике обучения разных категорий детей с ОПФР, и если есть, то какие? Какие методы являются ведущими в обучении детей с ОПФР разных категорий? Есть ли особые требования к размещению ребенка с ОПФР в группе (классе), к его рабочему месту? Как оценивается учебная деятельность детей с ОПФР?

К основным, влияющим на продуктивность методики обучения детей с ОПФР, можно отнести следующие три группы знаний:

- знания о *специфических закономерностях развития*, характерных для детей с ОПФР всех категорий, но отличающих их от нормально развивающихся сверстников [6 и др.], → эти знания определяют специфику методики их обучения в целом;
- знания о *типичных особенностях психофизического развития* детей определенной категории (например, детей с интеллектуальной недостаточностью) [7 и др.] → эти знания определяют ведущие методы обучения данной группы учащихся;
- знания об *индивидуальных особенностях психофизического развития* каждого ребенка → эти знания определяют выбор наиболее благоприятных условий осуществления его деятельности: характер предлагаемых опор в учебной деятельности, вид помощи и стратегию оказания, объем и сложность заданий и др. [4 и др.].

Реализация образовательного процесса с некоторыми категориями детей с ОПФР требует также обязательного использования специального оборудования, например, тифлотехнических средств при обучении детей с нарушениями зрения, звукоусиливающей аппаратуры коллективного и (или) индивидуального пользования при обучении детей с нарушением слуха. Без владения педагогом соответствующими умениями методика обучения данных категорий детей будет непродуктивна.

Немаловажную роль в организации процесса обучения ребенка с ОПФР играет знание педагогом особых условий, необходимых для осуществления учебной деятельности ученика с учетом его особенностей развития, например, требований к освещенности рабочего места для ребенка с нарушениями зрения, дифференцированных требований к посадке ученика с учетом разных нарушений функционирования опорно-двигательного аппарата, знание оптимального рабочего места в группе, классе для ребенка с нарушением слуха и т.п.

Повышение уровня осведомленности педагогов в вопросах особенностей развития и возможностей детей с ОПФР способствует не только осознанию требующихся методических подходов к процессу их обучения, но и формированию толерантного отношения к лицам с ОПФР. Именно отношение педагога часто оказывает наиболее сильное влияние на отношение к такому ребенку его нормально развивающихся свер-

стников и их родителей. При этом в качестве одного из условий успешности интегрированного обучения выделяется организация социального взаимодействия здоровых детей и детей с ОПФР, создание атмосферы эмоционального комфорта всем обучающимся с целью сохранения их психического здоровья. В этой связи важная составляющая специальных профессиональных компетенций педагога связана с его умениями *в области установления позитивных взаимоотношений в коллективе детей (включая детей с ОПФР) и их родителей.*

Анализ изменений в содержании деятельности педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования в связи с их включенностью в процесс интегрированного обучения и воспитания позволил выделить в структуре их профессиональных компетенций блок специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с ОПФР, владение которыми необходимо для успешной реализации образовательного процесса в данных условиях. В Государственных образовательных стандартах Республики Беларусь (профессиональной подготовки и переподготовки) качестве основных выделяют следующие группы компетенций: академические, профессиональные, социально-личностные. Придерживаясь данной группировки, представим основные *специальные профессиональные компетенции* по работе с детьми с особенностями психофизического развития:

академические:

умение анализировать учебные планы, учебные программы, выделять требования к результатам обучения детей;

умение организовывать взаимодействие в коллективе детей;

умение взаимодействовать с родителями обучающихся;

профессиональные (в области содержания и методики обучения детей с ОПФР):

умение определять сходство и различие учебных планов, учебных программ, требований к результатам обучения для детей нормально развивающихся и детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), с которыми работает педагог;

знание специфических закономерностей развития, характерных для детей с ОПФР всех категорий и определяющих специфику методики их обучения в целом по сравнению с методикой обучения детей нормально развивающихся;

знание типичных особенностей психического и физического развития той категории детей с ОПФР, с которой работает педагог, определяющих ведущие методы и приемы их обучения;

умение видеть (выделять) индивидуальные особенности психофизического развития каждого ребенка с ОПФР, использовать адекватные им методы и приемы индивидуального подхода в обучении;

знание особых условий, необходимых для осуществления учебной деятельности ребенка с учетом особенностей его развития (требования к освещенности рабочего места для ребенка с нарушениями зрения, оптимальное рабочее место в классе ребенка с нарушением слуха, дифференцированные требования к посадке ученика с учетом разных нарушений функционирования опорно-двигательного аппарата, необходимость использования специального оборудования и т.п.);

умение организовывать работу ребенка с ОПФР на занятии (уроке) с учетом уровня его работоспособности и степени самостоятельности;

умение использовать разные виды помощи ребенку с ОПФР с учетом характера его учебных затруднений и особенностей развития, владение стратегиями оказания помощи;

умение адаптировать учебный материал, тексты, учебные задания к возможностям обучающегося с ОПФР, создавать опоры разных видов;

умение адекватно оценивать учебную деятельность ребенка с ОПФР, выделять в ней и характеризовать позитивные изменения и специфические (объективные) затруднения;

умение общаться с детьми с ОПФР с разной степенью развития коммуникативных умений, умение вовлекать их в общение, во взаимодействие;

социально-личностные:

умение замечать и подчеркивать возможности ребенка с ОПФР в разных видах деятельности, умение создавать «ситуации успеха» для обучающегося, формировать толерантное отношение к детям с ОПФР в коллективе педагогов, детей и их родителей;

умение взаимодействовать, сотрудничать с родителями детей с ОПФР, консультировать их по актуальным вопросам обучения, развития и воспитания их ребенка.

Заключение. Развитие системы интегрированного обучения и воспитания повлекло за собой не только структурные изменения в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, но и изменения в содержании деятельности педагогов этих учреждений, связанные с их активной включенностью в процесс обучения детей с ОПФР. Несомненно, качество обучения любого ребенка зависит от того, насколько профессионально с ним работают. Отсутствие специальной профессиональной подготовки объективно не позволяет педагогам учреждений основного образования качественно, продуктивно реализовывать образовательный процесс с детьми с ОПФР. В то же время активное развитие системы интегрированного обучения и воспитания, задействование в этом процессе многих тысяч педагогов, позволяет говорить о необходимости формирования у них системы специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с особенностями психофизического развития как важной составляющей профессиональных компетенций современного педагога.

Литература

1. Инструкция о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 25.07.2011. // Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь. – 11.11.2011. – № 8/24374. Режим доступа: <http://www.asabliva.by>
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
3. Методические рекомендации по организации интегрированного обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития в общеобразовательных учреждениях : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 06.08.09. Режим доступа : <http://www.minedu.unibel.by>
4. Гладкая, В.В. Специальная профессиональная компетентность педагогов как условие успешности процесса обучения детей с особенностями психофизического развития / В.В. Гладкая // Кіраванне ў адукацыі. – 2011. – № 6. – С. 11-16.
5. Гладкая, В.В. Подготовленность педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания : проблемы и пути их решения / В.В. Гладкая // II Республиканские педагогические чтения “Инновационные тенденции в современном образовании (Минск, 15–16 ноября 2013 г.) [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования», ОО «Белорус. пед. о-во». – Минск : АПО, 2013. – С. 533–537.
6. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Специальная психология. – 2008. – № 1. – С. 5–11.
7. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДОШКОЛЬНИКОВ

Синюк Д.Э.

*Учреждение образования «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь*

Известно, что творческий процесс у каждого человека начинается с самостоятельной постановки целей. Наиболее благоприятным периодом для становления этой способности в продуктивной деятельности является возраст от 2 до 3 лет.

Цель статьи: описать методику организации взаимодействия взрослого с детьми 2–3 лет, являющуюся условием развития творческого потенциала дошкольников.

Материалы и методы. Наблюдение, беседа, преобразующий эксперимент; методы статистической обработки (факторный анализ, t-критерий Стьюдента, χ^2).

Результаты и их обсуждение. Выявлено, что реальное взаимодействие взрослых с детьми 2–4 лет в процессе руководства продуктивной деятельностью дошкольников не включает в себя все необходимые для становления продуктивного целеполагания компоненты. Полученные результаты позволили сконструировать эффективную методику развития у детей 2–3 лет способности самостоятельно ставить продуктивные цели и действовать в соответствии с ними.

Заключение. Показано, что наиболее эффективной для возникновения этой высшей психической функции у детей 2–3 лет является ситуация совместной деятельности, в которой одновременно соприсутствуют следующие компоненты: собственные предметные действия ребёнка; организация взрослым обозначения ребёнком полученного им результата; положительная оценка взрослым продукта детской деятельности и самого ребёнка; создание взрослым эмоциональной привлекательности достигнутого результата.

Ключевые слова: цель, продуктивное целеполагание, продуктивная деятельность, совместная деятельность, взаимодействие.

THE TECHNOLOGY OF ORGANIZING PSYCHOEDUCATIONAL WORK TO DEVELOP THE CREATIVE POTENTIAL OF PRESCHOOLERS

Siniuk D.E.

*Educational establishment «Brest State University named after A.S. Pushkin»,
Republic of Belarus*

It's common knowledge that to become creative one should start from learning to set the goals. The most appropriate time for developing this ability in productive activity is the age between 2 and 3.

The purpose of the article: to describe the methods of organizing the interaction between an adult and a 2–3 year old child which leads to the development of a preschooler's creative potential.

Material and methods. Observation, reformatory experiment; statistic data processing methods (factor analysis, t-test, χ^2).

Findings and their discussion. It was revealed that the real interaction of grownups with 2–4 year-old children in the process of conducting productive activity of school children doesn't include all necessary components for the formation of productive goal-setting. The acquired results permit to construct an effective system of the development of the ability to create independently productive goals among 2–3 year-old children and act in the correspondence with them.

Conclusion. The study shows that the most effective situation for appearing this high psychological function is the situation with mutual activity where there are the following components: the child's proper object actions, the grown-up's organization of the toddler's obtained result, the grown-up's positive evaluation of the child's activity and the child itself, the grown-up's creation of emotional attractiveness of the obtained result.

Key words: goal, productive goal-setting, productive activity, mutual activity, interaction.

Доказано, что творческий процесс у каждого человека начинается с создания в воображаемом плане образа того, чего ещё нет, но что может быть получено в результате идеального или материального преобразования действительности, то есть с самостоятельной постановки целей. И именно детский возраст является тем периодом, когда ребёнок учится ставить цели собственной деятельности, в том числе и продуктивной, где можно впервые получить конкретный, вполне осязаемый результат. Рисование, лепка, конструирование, аппликация – вот те виды продуктивной деятельности дошкольников, где они могут проявить наиболее успешно зачатки своего творчества.

Цель статьи: описать методику организации взаимодействия взрослого с детьми 2–3 лет, являющуюся условием развития творческого потенциала дошкольников.

Материалы и методы. Наблюдение за взаимодействием на занятиях по рисованию, лепке, аппликации, конструированию 30 воспитателей и 270 детей 2–4 лет; преобразующий эксперимент с детьми 2–3 лет (100 испытуемых). Данные, полученные в ходе наблюдения, обрабатывались посредством факторного анализа. Достоверность различий в преобразующем эксперименте определялась с помощью t-критерия Стьюдента, χ^2 .

Результаты и их обсуждение. Как показали наши многочисленные наблюдения, занятия в дошкольных учреждениях зачастую носят настолько регламентированный характер, что детям просто не предоставляется возможности самим сформулировать пусть незамысловатые, но собственные цели. Воспитатели предлагают уже готовые цели, но не все дошкольники их принимают. А значит, их продуктивная деятельность приобретает формальный характер. Ребёнок, подчиняясь взрослому, делает то, что от него требуют, но что для него самого интереса не представляет. В то же время в каждой группе есть дети, которые при реализации поставленной педагогом цели, пытаются внести некоторые изменения в будущий результат. Например, на занятии по конструированию в I младшей группе дети делали домики для матрёшек. Для этого два кирпичика надо было поставить на узкую грань вертикально на некотором расстоянии друг от друга и соединить их третьим кирпичом, положенным горизонтально. Сверху постройка накрывалась треугольной призмой. Одна девочка поставила на небольшом расстоянии сразу три кирпичика, а потом из призмы сделала крышу и с улыбкой обратилась ко взрослому, показывая на свой домик: «Две комнаты!» Воспитатель же молча поправил постройку. Затем педагог, оглядываясь на наблюдателя, объяснил ему своё поведение: «В этих комнатах матрёшка не вместится». О развитии какого творчества тут может идти речь? Хотя, как это ни парадоксально, по формальным признакам педагог провёл занятие успешно, так как его программное содержание было реализовано.

С какого же возраста надо развивать у детей способность самостоятельно образовывать продуктивные цели? Доказано, что сензитивным периодом для становления этой психической функции является возраст с двух до трёх лет. Известно, что у детей после двух лет уже имеются представления о предметах, однако они не всегда переходят в другое качество – цель. Кроме того, дети данного возраста могут владеть и способностями выполнения продуктивной деятельности, но они далеко не всегда направлены на получение результата. Т. о., у детей 2–3 лет имеются все предпосылки и возможности для овладения умением самостоятельно образовывать продуктивные цели. Но так как взрослые не обладают достоверными, научно обоснованными знаниями о способах передачи продуктивного целеполагания, этот процесс происходит неорганизованно, стихийно. В результате умение самостоятельно ставить и реализовывать продуктивные цели у большинства детей возникает только после 3;5 лет.

На основе полученных нами экспериментальных данных была разработана и апробирована эффективная методика организации взаимодействия взрослого с ребёнком, направленного на развитие продуктивного целеполагания у детей 2–3 лет.

Становление продуктивного целеполагания начинается тогда, когда дети раннего возраста пытаются использовать специфические для продуктивных действий материалы. Как правило, вначале малыши осуществляют с ними предметные действия: чёр-

кают и «малякают» карандашами и фломастерами, нагромождают кубики, отрывают от пластилина кусочки и т. п. Именно в такой момент внимательный взрослый должен прийти на помощь, организовать с такими детьми индивидуальную работу.

В первую очередь, взрослый должен выяснить, имеются ли у детей хотя бы некоторые представления о тех предметах, которые в дальнейшем будут использоваться в качестве продуктивных целей. Это можно сделать следующим образом: схематически изобразить предметы, с которыми, на наш взгляд, ребёнок знаком, и посмотреть, он узнает их или нет. Для этого каждому ребёнку индивидуально взрослый должен по очереди показать набор таких картинок. Например, можно предложить следующие схематичные изображения: поезд, бусы, цветок, ёлка, машина, человек, дом и солнце. После каждого предъявления педагог предлагает детям назвать, что нарисовано на картинке. Взрослый спрашивает: «Что это такое? На что это похоже? Что тут нарисовано?» При этом важно отметить, что малыши довольно часто обозначают рисунки не так, как считает взрослый. Например, изображения бус дети иногда называют гусеницей, змеей; рисунок человека многие обозначают своим именем; поезд могут назвать автобусом, длинной машиной; дом – избушкой бабы Яги, будкой, где живёт собачка и т. п. Педагог должен принимать такие ответы, ведь для нас важно, образы каких предметов увидел сам ребёнок, а не наши собственные представления об этих предметах. Если же дети не обозначили ни один из предъявленных образов, необходимо подготовить другие схематичные рисунки.

Через некоторый промежуток времени (например, через несколько часов или на следующий день) педагог организует дальнейшее взаимодействие. В нём принимают участие те дети, которые смогли обозначить хотя бы один из предъявленных рисунков. Взрослый организывает с каждым ребёнком индивидуально совместную деятельность по следующей схеме. Он обращается к малышу: «Давай мы с тобой *что-нибудь* построим (нарисуем, вылепим)», и начинает выполнять какую-либо фигуру из тех, которые ребёнок узнал на картинке. Рассмотрим взаимодействие взрослого с ребёнком на примере конструирования. Как правило, взрослый кладёт на стол только первую деталь. Заканчивает же построение сам ребёнок по указаниям педагога: «Поставь этот кубик вот сюда (показ), а этот – сюда... сюда, а кирпичик наверх положи». Таким образом, у ребёнка создаётся впечатление самостоятельного достижения продуктивной цели. После того, как построение фигуры завершено, взрослый должен спросить у ребёнка: «Что у тебя получилось?» и обязательно дождаться его ответа. Кроме того, следует отметить самостоятельность усилий ребёнка: «Ты *сам* построил (нарисовал, слепил)!» В то же время педагог должен похвалить как самого ребёнка, так и произведённый им продукт («Как красиво получилось! Какой замечательный дом! Как ты постарался, просто молодец!»). Затем выполненная фигура обыгрывается: машина везёт по дорожке угощение (конфеты, шоколадки, яблоки) для ребят, в домике живёт зайчик (колобок, бабушка с дедушкой) и т.п. Причём содержание игры должно определяться самим ребёнком с помощью наводящих вопросов взрослого («Кто будет жить в этом домике?», «Что везёт машина?», «Куда едет твоя машинка?» и т. п.). На наш взгляд, обыгрывание позволяет наполнить достигнутую ребёнком продуктивную цель дополнительными личностно значимыми эмоциональными переживаниями.

Спустя некоторое время (на следующий день, через несколько дней) взрослый может убедиться в эффективности своей профессиональной деятельности, то есть возникает ли у детей продуктивное целеполагание. Для этого взрослый даёт ребёнку бумагу с карандашами (фломастерами), пластилин или конструктор и спрашивает его о том, что он делал из этого материала накануне, что хочет сделать из него сегодня. Затем ребёнок в течение 5–20 минут может рисовать, строить, лепить всё, что хочет.

Взаимодействие должно проводиться с каждым ребёнком индивидуально в привычной для него обстановке. Обязательным условием является наличие у ребёнка желания участвовать в совместной деятельности.

Заключение. Данная методика включает в себя все необходимые составляющие механизма развития продуктивного целеполагания:

- собственные предметные действия ребёнка, осуществление которых вызывает у него переживание себя как субъекта деятельности;
- организацию взрослым опредмечивания, обозначения ребёнком полученного им результата;
- положительную оценку взрослым продукта детской деятельности и тем самым соотнесение этого продукта с «Я» ребёнка;
- положительную оценку взрослым ребёнка в целом (через положительную оценку его усилий, направленных на достижение результата);
- включение продукта детской деятельности в личный опыт ребёнка посредством создания эмоциональной привлекательности достигнутого результата (с помощью обыгрывания полученных продуктов по пожеланиям детей).

Рассмотренная методика была апробирована в различных дошкольных учреждениях г. Бреста. По отзывам воспитателей, она проста в использовании и соответствует возрастным возможностям детей.

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТЬЮ

Янковская А.В.

Учреждение образования «Лидский колледж Гродненского государственного университета имени Янки Купалы», г. Лида, Республика Беларусь

В статье представлены рекомендации использования интернет-технологий и предлагаются психологические механизмы, которые можно использовать в работе с одарёнными детьми.

Материалы и методы. Результаты исследования учащихся колледжа 1-4 курсов, имеющих высокий уровень способностей по спецдисциплинам и участвующих в олимпиадах и конкурсах обработаны с помощью психолого- педагогических тестов

Результаты и обсуждение. Отличным решением проблем развития одарённости с компьютеризацией образования является внедрение в учебный процесс cloudcomputing «облачных вычислений». Стоит обратить внимание на инновационные IT-приложения, например, GoogleGroups, MicrosoftOfficeWebApps, Amazon EC2. Ведь лучший способ подготовки учащихся к работе с новейшими IT-технологиями – это использование этих технологий в образовательном процессе.

Заключение. Эмпирическое исследование может быть использовано как достоверный, полученный экспериментальным путем материал для дальнейшего, более расширенного исследования проблемы особенностей эмоциональной сферы личности одарённого подростка в интернете.

Ключевые слова: одаренный ребенок, психологические механизмы саморазвития личности.

INTERNET TECHNOLOGIES IN WORK WITH THE GIFTED PERSONALITY

Yankovskaya A.V.

Establishment of Education the Grodno State University of Janka Kupala Lidsky college, Lida, Republic of Belarus

Recommendations of use of Internet technologies are presented in article and psychological mechanisms which can be used in work with exceptional children are offered.

Materials and methods. Results of research of pupils of college of the 1-4kurs having the high level of abilities on specialdisciplines and participating in the Olympic Games and competitions are processed with the help psikhologo-pedagogical tests

Results and discussion. The excellent solution of problems of the solution of development of endowments with a computerization of education is introduction in educational process of cloud computing of "cloud computing". It is worth paying attention to innovative IT appendices, for example, of Google Groups, Microsoft Office Web Apps, Amazon EC2. After all the best way of training of pupils for work with the latest IT technologies is use of these technologies in educational process.

Conclusion. Empirical research can be used as the reliable, received experimentally material for further, more expanded research of a problem of features of the emotional sphere of the identity of the gifted teenager on the Internet.

Key words: exceptional child, psychological mechanisms of self-development of the personality.

Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года, утвержденная министром образования Республики Беларусь С.А.Маскевичем 24 июня 2013 года, в главе 3 «цели и задачи концепции» четко указывает на то, что применение интернет-технологии в процессе обучения и воспитания повышает общий уровень учебного процесса, усиливает познавательную активность обучающихся. Большую роль играют интернет-технологии в работе с творчески одарёнными детьми. Проблема работы с одаренными учащимися чрезвычайно актуальна для современного образования. Одной из целей работы любого педагога является обеспечение специальных условий для индивидуального развития одаренных детей [1]

Материалы и методы. Выборка составила 8 учащихся колледжа 1-4 курсов, имеющих высокий уровень способностей по спецдисциплинам и участвующих в олимпиадах и конкурсах.

У учащихся были изучены мотивация, знания, умения и навыки на фоне общей успеваемости.

Результаты исследования обработаны с помощью психолого- педагогических тестов

Результаты и обсуждение. Одаренность обучающихся проявляется значительно в более высоких умственных и творческих возможностях. Эти особые возможности не всегда проявляются в реальных достижениях, в оценках и результатах учебной деятельности (здесь многое зависит от конкретных условий среды и имеющихся психологических предпосылок у самого ребенка). Показателем одаренности является особая направленность ребенка на сложную умственную деятельность и наличие у него врожденных навыков эффективной познавательной деятельности.

Для развития любых способностей одаренного ребенка необходимо создать особые условия, позволяющие ему учиться и развиваться. В этом существенным помощником учителя являются интернет-технологии. [3]

По мере совершенствования технических характеристик компьютера, усложнения программного обеспечения и расширения дидактических возможностей его место в процессе обучения одарённых детей становится всё более значимым. Компьютерные технологии позволяют строить учебную деятельность в режиме диалога, реализовать индивидуальное обучение с учётом, как возможностей, так и потребностей учащегося, учитывается персональный темп, интересы таких детей.

При работе с творчески одарёнными учащимися возможно использование интернет-технологии при организации исследовательской деятельности, подготовке к научно-практическим конференциям, конкурсам, интеллектуальным играм, олимпиадам, в курсовом и дипломном проектировании.

Цели использования сети Интернет в работе с одаренными детьми:

- для самостоятельного поиска информации обучающимися в рамках работы над учебным проектом;
- для самостоятельного изучения, углубления изучаемого материала;

-
-
- для самостоятельной подготовки к сдаче экзамена;
 - для систематического совершенствования языковых навыков и умений путём изучения определенного материала под руководством преподавателя;
 - совершенствовать умения письменной речи, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, писем друзьям по переписке;
 - пополнять свой словарный запас современного иностранного языка.

Одним из очень интересных факторов, создающих предпосылки для успешного обучения одаренных учащихся с использованием Интернета включительно является то, что таких учащихся характеризует высокая самостоятельность в процессе познания.

Как показывает опыт развитых зарубежных стран, отличным решением проблем решения развития одаренности с компьютеризацией образования является внедрение в учебный процесс cloudcomputing «облачных вычислений». Стоит обратить внимание на инновационные IT-приложения, например, GoogleGroups, MicrosoftOfficeWebApps, Amazon EC2. Ведь лучший способ подготовки учащихся к работе с новейшими IT-технологиями – это использование этих технологий в образовательном процессе. [5]

При обучении одаренных детей применяются четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ:

1. *Ускорение.* Этот подход позволяет учесть потребности и возможности определенной категории учащихся, отличающихся ускоренным темпом развития. Но он должен применяться с особой осторожностью и только в тех случаях, когда в силу особенностей индивидуального развития одаренного ребенка и отсутствия необходимых условий обучения применение других форм организации учебной деятельности не представляется возможным.

2. *Углубление.* Данный подход эффективен по отношению к учащимся, которые обнаруживают особый интерес к той или иной конкретной области знания или области деятельности. Однако применение углубленных программ не может решить всех проблем.

3. *Обогащение.* Этот подход ориентирован на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами и дисциплинами. Занятия планируются таким образом, чтобы у учащихся оставалось достаточно времени для свободных, нерегламентированных занятий любимой деятельностью. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных учебных программ.

4. *Проблематизация.* Этот подход предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Специфика обучения в этом случае состоит в использовании собственного объяснения, пересмотре имеющихся сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. [4]

Интернет-технологии в работе с одаренной личностью создают и определенные проблемы.

Одаренные дети входят в "группу риска" по отношению к таким негативным последствиям информатизации, как "Интернет-зависимость", "игровая компьютерная наркомания" и т.п. Специальное внимание необходимо уделить и феномену хакерства. Результаты исследования по проблеме конкретизируются в системе мероприятий в колледже по реализации программы «Одаренные дети»:

- Создание научного общества
- Составление плана работы с одаренными детьми на учебный год
- Диагностика одаренности
- Проведение колледжного тура олимпиады по основам сетевых технологий

-
-
- Проведение колледжного тура олимпиады по информатике
 - Проведение колледжного тура олимпиады по криптографии
 - Проведение колледжного тура олимпиады по защите информации
 - Проведение конкурса профессионального мастерства
 - Участие одаренных детей в городском туре олимпиады по информатике
 - Участие одаренных детей в международной олимпиаде по основам сетевых технологий
 - Участие одаренных детей в республиканском туре олимпиады по криптографии и защите информации
 - Формирование малых групп учащихся по интересам и способностям
 - Проведение мониторинга в группах, в рамках внутригрупповой дифференциации

Заключение. К использованию средств Интернета для занятий с одаренными детьми нужно подходить исключительно аккуратно.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что проведенное исследование может служить дополнительным информационным материалом для студентов педагогических ВУЗов, педагогов, а также может использоваться любой категорией людей, заинтересованных в изучении данного вопроса. Эмпирическое исследование может быть использовано как достоверный, полученный экспериментальным путем материал для дальнейшего, более расширенного исследования проблемы особенностей эмоциональной сферы личности одаренного подростка в интернете.

Сможет ли одаренный ребенок развивать свой талант, зависит от множества причин. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения дисциплиной для каждого учащегося. Для этого нужно на ранней стадии обучения выявить таких детей и помочь им в дальнейшем развить свою одаренность.

Литература

1. Бабаева Ю. Д. Одаренные дети и компьютеры / Ю. Д. Бабаева // Учитель в школе. – 2008. – № 6. – С. 95 – 97.
2. Басманова А. В. Научно-исследовательская работа по развитию творческих способностей учащихся / А. В. Басманова // Учитель в школе. – 2010. – № 4. – С. 97 – 100.
3. Леонидова, Г.В. Научно-образовательный центр: системный подход к работе с талантливой молодежью [Текст] / Г.В. Леонидова, А.В. Куликова, М.В. Кукушкина / под ред. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопр. психологии. - 1989. - №6. – с.29-33.
4. Рыбкин С. С. О новых подходах в обучении и развитии компьютерно-одаренных детей / С. С. Рыбкин // Учитель в школе. – 2009. – № 2. – С. 85 – 89.
5. Кречетников К. Г. Социальные сетевые сервисы в образовании [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников, И. В. Кречетникова / Тихоокеанский военно-морской институт им. С.О. Макарова. – [http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3\(39\)_45.pdf](http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3(39)_45.pdf).

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

Algermissen U.	250	Гаврилюк С.Н.	292
Benölken R.	236	Гаража А.С.	191
Brühlmann O.	265	Гладкая В.В.	308
Dr. Behrens B.	240	Глазырина Л.Д.	67, 195
Diel I.	254	Голешевич Б.О.	219
Grava J.	134	Грауманн О.	4
Hildebrandt E.	265	Гризовская Л.А.	91
Krenig Katharina	244	Гуренко О.И.	59
Marnauza M.	138	Дорофеева О.С.	147
Medne D.	124	Дьяченко Л.С.	201
Mikelsone I.	134	Егоров А.В.	30
Neimane I.	128	Егорова Е.В.	224
Paudere I.	124	Емельяненко Е.О.	109
Priedite V.	124	Загорулько Р.В.	227
Spona A.P.	279	Залыгина Н.А.	171
Vevere I.	138	Йохна Н.А.	120
Vogt Michaela	244	Качан Г.А.	227
Александрова С.А.	176	Коваленко В.И.	188
Алимпиева Е.В.	289	Колбышева С.И.	64, 67
Башаркина Е.А.	297	Коробкова Е.Н.	143
Бобров Н.М.	160	Кулененок В.В.	188
Боброва Е.С.	160, 300	Лауткина С.В.	87
Бумаженко Н.И.	198	Лещинская Т.Л.	74
Ваккер Н.Н.	165	Лисовская Т.В.	212
Ванюшкина Л.М.	143	Лышко О.П.	51
Васильева Т.В.	305	Любченко О.А.	283
Волосникова Л.М.	116	Малахова И.А.	70

Мукосеенко О.А.	276	Стадник В.В.	91
Нестеренко Г.О.	104	Старобина Е.М.	95
Нестеренко Є.А.	104	Тращенко С.А.	156
Огороднова О.В.	116	Трубловская О.М.	271
Орлова А.П.	44	Турковская Е.В.	289
Отрох Н.В.	83	Турковский В.И.	39
Партанен З.Е.	95	Тышкова Е.В.	99
Певзнер М.Н.	21	Ульянченко Н.А.	112
Петкевич А.А.	232	Федорова М.Г.	87
Петряков П.А.	21	Федотова Г.А.	47
Полякова Е.С.	208	Флёрко Н.В.	216
Попелюшко Р.П.	120	Хейно Э.М.	262
Рейт Е.М.	195	Хитрюк В.В.	184
Розновская О.В.	268	Шарапова И.А.	176
Романенко Л.Е.	77	Швед М.В.	152
Романович Е.Е.	205	Шерайзина Р.М.	156
Савельева Т.М.	55	Ширин А.Г.	21
Синюк Д.Э.	305, 315	Янковская А.В.	318
Снопкова Е.И.	180		

Научное издание

ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОСТИ – РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

Материалы международного конгресса

Витебск, 22–27 сентября 2014 г.

В 2 томах

Том 1

Подписано в печать 8.09.2014. Формат 60х84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 37,67. Уч.-изд. л. 28,16. Тираж 120 экз. Заказ 117.

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.