

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

УДК 378.147

## ПРЫНЦЫП ПРЫРОДАЗГОДНАСЦІ Ў СІСТЭМЕ ПАДРЫХТОЎКІ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ

*Г.У. Болбас*

*УА МДПУ імя І.П. Шамякіна  
г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь*

*Сучасныя адукацыйныя прыярытэты вызначаюць прынцып прыродазгоднасці ў якасці метаасновы тэарэтычных і практычных распрацовак у сферы вышэйшай педагагічнай адукацыі. У кантэксце светапоглядных устаноў біяцэнтрызму, экацэнтрызму і культурацэнтрызму дадзены прынцып пашырае свае змястоўна-сэнсавыя формы і ўяўляе сабой рэсурс развіцця ў студэнцкай моладзі прыродаахоўных і рэсурсазберагальных мыслення і паводзін. Істотны патэнцыял фарміравання прыродазгоднага светаразумення ў будучых настаўнікаў змяшчаюць спеўкурсы па прыродазгоднай педагагіцы.*

*Ключавыя словы: прынцып прыродазгоднасці; метапрынцып; прыродазгоднае выхаванне; педагагічная адукацыя; біяцэнтрызм; экацэнтрызм; культурацэнтрызм; цэласнасць.*

Адной з прыярытэтных задач сучаснай адукацыйнай палітыкі ў Рэспубліцы Беларусь з'яўляецца культываванне ў дзяцей і вучнёўскай моладзі прыродаахоўных і рэсурсазберагальных мыслення і паводзін, фарміраванне ў іх вопыту стваральнай дзейнасці ў сістэме “чалавек – грамадства – прырода”. Пастаўленая задача для сферы вышэйшай педагагічнай адукацыі набывае асаблівую актуальнасць, так як ад эфектыўнасці падрыхтоўкі педагагічных кадраў залежыць вынік яе ажыццяўлення ў агульнаадукацыйнай школе. Акрамя таго, педагагічная ВНУ як ніякая іншая рэалізуе выхаваўчую функцыю. Адукацыйны працэс у яе сценах накіраваны перш за ўсё на фарміраванне каштоўнасна-сэнсавых устаноў будучага спецыяліста, яго ўнутранай культуры і высокамаральных паводзін, якія з'яўляюцца абавязковымі характарыстыкамі педагога-прафесіянала, атрыбутамі чалавека, які традыцыйна выступае ўзорам для пераймання ў падростаючых пакаленняў.

Неабходнасць гарманізацыі чалавека і навакольнага свету ў кантэксце падобных перакананняў нацэльвае на ўспрыманне сучаснага настаўніка не столькі як крыніцы ведаў аб талерантным узаемадзеянні

асяроддзя і грамадства, колькі непасрэдна як носьбіта прыродазгоднага светапогляду. У гэтай сувязі ўменні студэнтаў ажыццяўляць працэс прыродазгоднага выхавання выступаюць другаснымі ў адносінах да іх уменняў ператвараць у рэчаіснасць прыродазгоднасць выхавання. На першы погляд, здавалася б, гульня слоў указвае на тое, што *шлях да прыродазгоднасці выхавання павінен быць прыродазгодным*, гэта значыць рэалізаваны з дапамогай жывых зносін і нязмушанай сумеснай дзейнасці педагога і выхаванцаў, а не мерапрыемстваў для «галачкі» і павучанняў, якія не адпавядаюць прыродзе чалавека.

Для вырашэння гэтай няпростай задачы ў сістэме прафесійнай падрыхтоўкі настаўнікаў ключавымі павінны выступаць сістэмныя і цэласныя адукацыйныя стратэгіі, накіраваныя на станаўленне парытэтных адносін чалавека да навакольнага свету. Больш за тое, прынцып прыродазгоднасці варта вызначыць метадалагічнай базай, якая дэтэрмінуе змястоўна-мэтавы і арганізацыйна-метадычны кампаненты адукацыйнага працэсу.

Інтэрпрэтацыя дадзенага прынцыпу толькі як улік індыўідуальных асаблівасцей навучэнцаў звужае багацце яго змястоўна-сэнсавых формаў, якія гістарычна эвалюцыянуюць і трансфармуюцца ў часе. Сутнаснае напавненне прынцыпу прыродазгоднасці ў сучаснай адукацыйнай прасторы абумоўлена пераважна светапогляднымі ўстаноўкамі *біяцэнтрызму, экацэнтрызму і культурацэнтрызму*. Гэта, у сваю чаргу, вызначыла магчымасць тэарэтычнай дыферэнцыяцыі прынцыпу прыродазгоднасці ў сістэме педагогічных катэгорый і яго інтэрпрэтацыю ў якасці метапрынцыпу гуманістычнай педагогікі, здароўезберагальнай педагогікі, карэкцыйнай педагогікі, нейрапедагогікі, наасфернай педагогікі, народнай педагогікі, экапедагогікі.

У рамках біяцэнтрычнай канцэпцыі з'явы гуманітарных навук, у тым ліку педагогікі, атрымліваюць навуковае асэнсаванне з дапамогай законаў натуральных навук. Такое адзінства не толькі ўзбагачае навуку, але і стварае магчымасці для інтэграцыі ведаў пра чалавека і прыроду як адзіную цэласную сістэму. У працах прыхільнікаў дадзенага падыходу разглядаемы прынцып выступае ў цеснай сувязі з біялогіяй, анатоміяй, псіхалогіяй, медыцынай і інш. і атрымлівае інтэрпрэтацыю праз адзінства з імі. Як вынік на стыку педагогікі і дыферэнцыяльнай псіхалогіі паўстаў накірунак нейрапедагогікі, дзе прыродазгоднасць мяркуецца як улік нейрапсіхалагічных асаблівасцей асобы, у прыватнасці, функцыянальных асіметрыі мозгу. У рамках нейрапедагогікі прынцып прыродазгоднасці выхавання выступае ў якасці метадалагічнага падмурку здароўезберагальнай педагогікі, з'яўляецца абгрунтаваннем адукацыйнай сістэмы, адэкватнай асаблівасцям прыроднага развіцця дзяцей.

У апошні час прыродазгоднасць усё часцей выступае як прынцып карэкцыйнай педагогікі, што перш за ўсё абумоўлена цікавасцю людзей да

анамалій чалавечай прыроды. Калі Арыстоцель гаварыў пра недастатковасць і няскончанасць прыроды чалавека ад Бога, то сёння мы сутыкаемся з разуменнем яе як парушанай і пашкоджанай у выніку дзеянняў самога чалавека. Такім чынам, прыродазгоднасць уяўляе сабой прынцып выхавання і навучання дзяцей з абмежаванымі магчымасцямі, прафілактыкі парушэнняў рознага характару.

Выбар прынцыпу прыродазгоднасці ў якасці аднаго з сучасных адукацыйных прыярытэтаў таксама абумоўлены неспрыяльнай экалагічнай сітуацыяй і, як вынік, праходжаннем працэсу фарміравання асобы ва ўмовах абвастрэння інстынкту самазахавання і захавання навакольнага свету. Антрапалагічнае разуменне чалавека, якое прадугледжвае яго прыярытэт у свеце прыроды, выцясненца спробамі казвалюцыі, цэласнасці, адзінства, якія вяртаюць яго ў кантэкст прыроды і разглядаюць у цеснай сувязі з ім. Экацэнтрызм становіцца адной з светапоглядных устаноў сучаснага грамадства, таму мэтай выхавання выступае цэласная і гарманічная асоба як носбіт прыродазгоднага светапогляду. Такое пераадоленне сучаснай навукай традыцыйнага разумення прыроды і чалавека накіроўвае ўвагу вучоных на вывучэнне экалагічнай сутнасці прынцыпу прыродазгоднасці выхавання.

Пры культурацэнтрычнай мадэлі светаразумення прыроду чалавека вызначаюць яго тварэнні, што абумоўлена перш за ўсё, на думку даследчыка А.М. Дахіна, тым, што “чалавек навізаў свету інфармацыйныя вобразы, імёны, сімвалы і ўжо пасля гэтага працягвае свой дыялог з штучна змадэляваным ім светам” [1, с. 43]. У рамках культуры тэхнагеннай цывілізацыі чалавек з нястомнай упартасцю спрабуе стварыць сабе падобнага рознымі спосабамі і з максімальнай ступенню дакладнасці. Педагагічная заканамернасць пачынае выступаць у ролі матэматычнай для таго, каб працэсам фарміравання асобы можна было кіраваць і “кланавець” або прайграваць па зададзеным узору. У выніку, адзначаецца рухомасць і ўзаемапераход прынцыпаў прыродазгоднасці і культуразгоднасці.

Прынцып культуразгоднасці не столькі супрацьстаіць прынцыпу прыродазгоднасці, колькі ўзбагачае сэнс біягенетыкі. Больш за тое, ступень прыпадабнення выхавання прыродзе напрамую залежыць ад маральных нормаў, культуры і традыцый канкрэтнага народа. У апошнія дзесяцігоддзі ў процівагу праявам тэхнагеннай цывілізацыі, працэсам глабалізацыі адбываецца ўсплёск цікавасці да арганічнасці этнічнай культуры, у тым ліку і да этнапедагагікі, што спрыяе асэнсаванню прынцыпу прыродазгоднасці выхавання ў кантэксце традыцыйнай культуры розных народаў. Прыродазгоднасць у дадзеным выпадку разглядаецца як спараджэнне натуральнасцю народнага выхавання, зліццём чалавека з прыродай і жыццём. Навукоўцы лічаць, што сутнаснае значэнне прынцыпу заключаецца ў вопыце народнага выхавання ў імпліцытным стане.

Аналіз змястоўна-сэнсавых формаў прынцыпу прыродазгоднасці дае падставы сцвярджаць, што ён заключае ў сабе патэнцыял метаасновы сучаснай адукацыі. У сістэме прафесійнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў прыродазгоднасць павінна выступаць агульнафіласофскім базісам выхавання і навучання, які валодае ўніверсальнай ужывальнасцю як у дачыненні да педагагічных тэорый і сістэм, так і прыватных методых і тэхналогій навучання.

У гэтай сувязі актуальным уяўляецца ўвядзенне спецкурсаў, якія дазваляюць студэнтам авалодаць тэарэтычнымі і практычнымі ведамі ў галіне прыродазгоднай педагагікі. Так, у Мазырскім дзяржаўным педагагічным універсітэце імя І.П. Шамякіна маецца вопыт правядзення спецкурса “Прыродазгодная педагагіка: гісторыя і сучаснасць”, ключавымі задачамі якога выступілі:

- фарміраванне ў студэнтаў базавага паняццённага апарату прыродазгоднай педагагікі;
- асэнсаванне філасофска-педагагічнай сутнасці прынцыпу прыродазгоднасці як метадалагічнай асновы сучаснага выхавання і адукацыі;
- азнаямленне з асаблівасцямі гістарычнага развіцця прынцыпу прыродазгоднасці ў замежнай і айчыннай педагагіцы;
- аналіз сучаснага стану праблем прыродазгоднага выхавання і навучання;
- азнаямленне з канцэпцыямі, методыкамі і мадэлямі прыродазгоднага выхавання і навучання;
- фарміраванне ўменняў і навыкаў выкарыстання ідэй прыродазгоднай педагагікі ў прафесійнай дзейнасці настаўніка [2].

У якасці тэм для абмеркавання на лекцыйных і семінарскіх занятках сталі: “Тэарэтыка-метадалагічныя асновы прыродазгоднай педагагікі”, “Развіццё прынцыпу прыродазгоднасці ў замежнай педагагіцы”, “Генезіс і развіццё ідэй прыродазгоднасці ў гісторыі педагагікі Беларусі”, “Прыродазгодныя падыходы ў практычнай арганізацыі асветы ў Беларусі XVI–XVII стст.”, “Прынцып прыродазгоднасці выхавання ў тэорыі савецкай педагагікі”, “Прынцып прыродазгоднасці выхавання ў вядучых напрамках сучаснай педагагічнай навукі”, “Здароўезберажэнне ў сістэме прыродазгоднай адукацыі”, “Прыродазгодныя тэхналогіі навучання і выхавання”, “Прыродазгодная арганізацыя адукацыйнай прасторы сучаснай школы”. Пры падрыхтоўцы да семінарскіх заняткаў асаблівую цікавасць у студэнтаў выклікала распрацоўка тэматычных праектаў “Школа. Адукацыя. Здароўе”, “Прыродазгодная школа – школа будучыні”, “Новая парадыгма адукацыі: ад механізма – да арганізма” і інш. Эсэ-разважанні (“Усё з уласных каранёў”, “Прыродазгодная педагагіка – гэта, калі ўрок – працяг жыцця, а жыццё – працяг урока” і інш.) і міні-даследаванні (“Фальклор як сродак прыродазгоднага выхавання”, “Біяадэкватныя падручнікі XXI ст.” і інш.) адлюстравалі глыбіню

разуме́ння студэнтамі праблем прыродазгоднай педагогікі і падкрэслілі неабходнасць чытання падобных спецкурсаў пры падрыхтоўцы педагагічных кадраў.

Такім чынам, выбар прынцыпу прыродазгоднасці выхавання ў сістэме прафесійнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў у якасці стратэгічнага заключае вялізныя магчымасці для рэалізацыі задач ўзгодненага развіцця чалавека і прыроды.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Дахин, А.Н. Педагогика и синергетика: «вместе тесно, а порознь пресно» / А.Н. Дахин, Р. Коэн // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 39–44.
2. Природосообразная педагогика: история и современность : учебная программа спецкурса для пед. специальностей высших учебных заведений / сост. Г.В. Болбас. – Мозырь : УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2011. – 29 с.

УДК 378:167.1

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*О.И. Гуренко*

*Бердянский государственный педагогический университет  
г. Бердянск, Украина*

*В статье раскрыта суцiнсьць, структура и образовательно-воспитательные возможности поликультурного пространства вуза. Отмечено, что поликультурное образовательное пространство вуза призвано сохранять этнокультурные традиции, открывать новые культурные перспективы, формировать у студенческой молодежи способность принятия различных культур и уважительного отношения к ним и их носителям. Представлена структура поликультурного образовательного пространства вуза: поликультурный состав педагогов, поликультурный состав коллектива учащихся, представители социокультурных институтов, материальное и нормативное обеспечение.*

*Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство; поликультурность; социокультурная среда; кросс-культурный характер педагогического процесса.*

Становление и развитие в Украине гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом и в то же время проявляется открытость по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется

воспитание подрастающего поколения в духе мира и взаимопонимания, является важной предпосылкой внедрения поликультурного образования на всех ступенях образовательной системы.

По мнению украинского философа В. Андрущенко, поликультурное образование расширяет горизонты образовательной деятельности, способствует формированию у индивида полифонического восприятия мира, культивирует толерантность как нравственный идеал и норму поведения [1, с. 4–12]. Руководствуясь принципами такого образования, педагоги воспитывают уважение и признание всех этнических групп, их культурного и духовного наследия. Введение такого образования обеспечит всем учащимся независимо от пола, социальной, этнической, расовой, религиозной культурной принадлежности равные возможности на получение образования в учебных заведениях.

В контексте нашего исследования мы определяем поликультурное образование в высшей школе как подсистему общей педагогической системы вуза, включающую организацию и содержание педагогического процесса, построенного на партнерских субъект-субъектных отношениях между преподавателями и студентами, основывающуюся на принципах гуманизма, культурного диалога, учитывающую многокультурность (этническую, религиозную, языковую и т.д.) профессиональной среды и направленную на формирование личности будущего специалиста, способного жить и активно действовать в поликультурном обществе [5, с. 38].

Система находится во взаимосвязи с окружающей средой, формируясь и проявляя свои свойства в процессе взаимодействия с ней. Согласно этому утверждению, поликультурное образование как подсистема отражает педагогический процесс, который находится под влиянием и во взаимосвязи с поликультурным образовательным пространством учебного заведения.

Проблему создания поликультурного образовательного пространства учебного заведения (дошкольного, общеобразовательного, внешкольного, высшего) исследовали зарубежные и отечественные педагоги. Так, определению сущности феномена личности, формирующейся в условиях поликультурной среды, посвящены работы К. Баханова, А. Богуш, В. Борисенкова, Л. Гумилева, Л. Казанцевой, Г. Назаренко, Ю. Плехановой и др.; идеи создания поликультурного образовательного пространства как условия формирования личности рассматриваются в научных трудах Е. Бондаревской, О. Гукаленко, Л. Гончаренко, В. Макаева, С. Мальковой, В. Погребняка, А. Рыжановой, Г. Филипчука и др.

Необходимо отметить, что в научной литературе встречаются разные дефиниции поликультурного образовательного пространства. Например, В. Погребняк определяет поликультурную воспитательную среду как социально детерминированный комплекс условий жизнедеятельности,

результат формального и неформального взаимодействия различных культур, обуславливающий личностное развитие их представителей [7, с. 56]. Соответственно, поликультурное воспитательное пространство учебного заведения – это социокультурный продукт взаимодействия субъектов воспитания, представляющих многообразие культур в определенной социальной среде (стране, регионе, местности), в отдельном учебном заведении, определяющий специфику реализации задач обучения, воспитания и всестороннего развития личности [8, с. 70].

По определению И. Колоколовой [6], В. Бондаренко [2] и др., поликультурное пространство учебного заведения – это объективно существующая система межкультурных, социальных и образовательных взаимоотношений, способствующая интериоризации национальной культуры, формированию общечеловеческих ценностей посредством поликультурного образования; социально-воспитательная категория, отличающаяся особенностями структуры и функционального назначения.

Самым употребляемым в педагогике является толкование поликультурного образовательного пространства, предложенного О. Гукаленко, как территориально определенной среды, включающей учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования молодого поколения (детские сады, школы, училища, техникумы, институты и т. д.), а также социальные системы и явления (люди, учреждения, социальные и политические институты, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации), то есть все то, что обуславливает глубокие изменения в образовании многокультурного общества [4].

Существуют разные взгляды ученых на структуру поликультурного образовательного пространства учебного заведения. Например, О. Пикалова и Ю. Королькова выделяют социальную и материальную его составляющие. Социальный компонент – это воспитанники с их способностями, потребностями, личностными качествами и т. д.; общий микроклимат и стратегия развития учреждения; иерархия и формы организации отношений на всех уровнях.

Специфика социального компонента заключается в необходимости учета национально-психологических особенностей воспитанников в учебно-воспитательном процессе и межэтнических отношениях в многонациональном коллективе; введение этнокультурного компонента в содержание образования с целью привлечения подрастающего поколения к родной культуре и познанию культуры других народов; организации практического обучения, ориентированного на преодоление трудностей в коммуникативных и других формах взаимодействия с членами различных этнических сообществ и повышения межкультурной сензитивности; утверждения атмосферы сплоченности, согласия и сотрудничества,

например, путем организации совместного участия в различных видах деятельности.

Материальная составляющая, или пространственно-предметный компонент, – это, прежде всего, здание, оборудование, пособия, участок образовательного учреждения и тому подобное. Специфика этого компонента заключается в том, что он направлен на удовлетворение и развитие познавательных потребностей субъектов и развитие их творческого потенциала в области интересов, связанных с этнокультурой. Содержательно пространственно-предметный компонент предусматривает: создание краеведческих и этнографических музеев, выставок и «уголков»; функционирование кружков, клубов, секций, в основе деятельности которых лежит этнический аспект [3, с. 33–35].

Поддерживаем мнение Ф. Сысоевой, что поликультурное образовательное пространство учебного заведения требует комплексных усилий для его изучения, эффективной работы в нем, формирования позитивного социального опыта воспитанников. Поликультурность открывает разнообразные возможности, расширяет пространство для проявления активности личности, ее поддержки и положительной ориентации. Реализация такого потенциала поликультурного образовательного пространства зависит прежде всего от определения содержания, средств, механизма реализации социальной политики, а также учета педагогических проблем поликультурного образовательного пространства. При формировании поликультурного образовательного пространства важную роль играет этнокультурный компонент содержания образования, который позволяет более широко, ярко, предметно осуществлять образовательный процесс, формируя современную толерантную личность [9].

В контексте нашего исследования научный интерес представляет проблема создания поликультурного образовательного пространства вуза. Мы считаем, что методологическим инструментом его построения являются концепции диалога культур и культурного плюрализма. Именно с позиций поликультурности, как одного из главных методологических подходов в современной государственной образовательной политике, утверждаются цели модернизации украинского образования, принципы духовно-нравственного развития и воспитания гражданина Украины, структура государственных образовательных стандартов. На тактическом уровне от развития поликультурного образования зависит успешность преодоления тех угроз социальной нестабильности, которые возникают на почве неподготовленности молодежи к жизни в условиях растущей полиэтничности и поликультурности украинского общества. В стратегическом смысле поликультурное образование является важнейшим инструментом формирования украинской гражданской многокультурности.



Итак, учитывая рассмотренные выше научные исследования, мы трактуем поликультурное образовательное пространство высшего учебного заведения как территориально определенную среду, в которой есть межкультурные, социальные и образовательные взаимоотношения и взаимосвязи субъектов учебно-воспитательного процесса, представляющих многообразие культур, и явления (общественные процессы, образовательная политика, ценностные ориентации и т.п.), которые определяют специфику реализации цели обучения, воспитания и всестороннего развития личности в поликультурном обществе. В структуре поликультурного образовательного пространства учебного заведения мы выделяем следующие элементы: поликультурный состав педагогов, поликультурный состав коллектива учащихся, представители социокультурных институтов (образовательно-культурные центры национальных сообществ, культурно-досуговая инфраструктура, религиозные организации и т. д.), материальное и нормативное обеспечение [5, с. 42].

Педагоги, студенты и представители социокультурных институтов являются субъектами учебно-воспитательного процесса в учебном заведении, которые активно общаются, взаимодействуют, взаимовлияют друг на друга. Характер такого взаимодействия является кросс-культурным, т. е. обеспечивающим культурный взаимообмен и взаимообогащение представителей разных культур.

Нормативное обеспечение включает поликультурный компонент государственного стандарта образования, определяет содержание учебно-воспитательного процесса и позволяет спроектировать пути его реализации в условиях конкретного высшего учебного заведения.

Материальное обеспечение предусматривает сегмент материально-технической инфраструктуры вуза, позволяет реализовывать на практике идеи поликультурного образования. Например, библиотеки, медиа-центры, в которых имеется литература поликультурного содержания, аудитории, оформленные в стиле национальных культур, видео-подборки национальных праздников, обычаев, обрядов разных народов мира и тому подобное.

Для создания благоприятного поликультурного образовательного пространства педагогического вуза важное значение имеет обеспечение сотрудничества с различными социокультурными институтами региона (национальные образовательно-культурные общества, семьи студентов, общественные организации и т.д.), которые влияют на реализацию поликультурного образования на микроуровне. Мы согласны с мнением О. Пикаловой и Ю. Корольковой о том, что тесные связи с учреждениями культуры и искусства (музеями, выставочными залами, театрами, библиотеками), с общественными организациями (диаспорами, культурными центрами), с профессиональными и любительскими коллективами (хоры, ансамбли), участие в различных акциях и

мероприятиях способствуют консолидации общества, воспитанию в духе мира и взаимопомощи [3, с. 33–35].

Реализация поликультурного образования на микроуровне зависит и от территориального местонахождения учебного заведения (малый город или мегаполис), социальной активности территориальной общины, средств массовой информации. Это факторы, влияющие на поликультурное образовательное пространство высшего учебного заведения на мезоуровне.

Наконец, формирование общей концепции поликультурного образования зависит от страны и общественных процессов в поликультурном государстве. То есть страна и тип государственности – это факторы, влияющие на реализацию поликультурного образования на макроуровне.

Таким образом, поликультурное образовательное пространство высшего учебного заведения призвано сохранять этнокультурные традиции местности, региона, страны; открывать новые культурные перспективы; ориентировать студентов на разнообразие и открытость относительно новых культур; формировать у них способность принятия различных культур и уважительного отношения к ним; воспитывать эмпатию к людям разных национальностей, знакомить с многообразием народных традиций, норм поведения и с современной их культурной интерпретацией. Назначение поликультурного образовательного пространства учебного заведения состоит в выполнении социальных, образовательных и воспитательных задач.

#### **Литература и источники**

1. Андрущенко, В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Таврійський вісник освіти. – 2004. – № 1. – С. 4–12.
2. Бондаренко, В. И. Социально-педагогическая деятельность «открытой» школы в поликультурной среде: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / В.И. Бондаренко. – Владивосток, 2005 – 175 с.
3. Воспитательно-образовательный процесс в поликультурном пространстве образовательного учреждения: [учеб.-метод. комплекс] / [авт.-сост. : О. Н. Пикалова, Ю. В. Королькова]. – Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2012. – 146 с.
4. Гукаленко, О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дисс. докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 40 с.
5. Гуренко, О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект: [монографія] / О. І. Гуренко. – Бердянськ.: Видавець Ткачук О.В., 2014. – 588 с.
6. Колоколова, И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.В. Колоколова. – Ростов-на-Дону, 2001 – 198 с.

7. Погребняк, В. Організаційно-методичні засади педагогічного супроводу полікультурного виховного простору у вищій освіті Канади / В. Погребняк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2012. – Вип. 56. – С. 55–61.

8. Погребняк, В. Формування полікультурного виховного середовища у вищій педагогічній освіті зарубіжних країн / В. Погребняк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2012. – Вип. 54. – С. 69–75.

9. Сысоева, Ф. М. Педагогические проблемы реализации социальной политики в региональном поликультурном образовательном пространстве: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф.М. Сысоева. – Ставрополь : Ставропольский государственный университет, 2005. – 183 с.

УДК 371.13

## **ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ**

***М.В. Емельянова***

*УО МГПУ им.И.П. Шамякина  
г. Мозырь, Республика Беларусь*

*В данной статье, исходя из цели педагогики многообразия, рассматриваются ее закономерности и принципы. Выделяются три группы принципов: 1) принципы определения инклюзивной политики и формирования инклюзивной культуры; 2) принципы организации инклюзивного пространства и инклюзивного образования; 3) принципы реализации инклюзивного образования в условиях поликультурной среды учащихся, даются характеристики этих групп принципов.*

*Ключевые слова: педагогика многообразия, закономерности, принципы, инклюзивная политика, инклюзивное пространство, инклюзивное образование.*

Педагогика многообразия – это область педагогического знания, направленного на формирование личности в условиях поликультурной образовательной среды с учетом многообразия современного мира. Предметом исследования педагогики многообразия будет поликультурная образовательная среда и подходы к развитию и реализации личности в условиях современного неоднородного общества.

Целью педагогики многообразия является исследование, обоснование и разработка путей организации инклюзивного пространства и определение закономерностей и принципов его создания и функционирования.

При определении сущности понятий «закономерности», «принципы» мы исходим из общепедагогических подходов к трактовке данных категорий [1], [2].

К.Д. Ушинский в своей работе «Педагогическая антропология» подчеркивал, что простое заучивание педагогических правил, в том числе и правил обучения, не приносит для обучающего никакой пользы. Педагогу важно знать научные основы, законы, из которых эти правила проистекают. Он советовал познавать законы психических явлений, имеющих место в процессе обучения, учиться управлять этими явлениями на основе познанных законов. Подчеркивал необходимость обучать, сообразуясь с этими объективно существующими законами и теми обстоятельствами, в которых они применяются. К.Д. Ушинский говорил о наличии в жизни определенных дидактических закономерностей, выявление и изучение которых позволяет сформулировать на научной основе важнейшие требования к организации учебно-воспитательного процесса, то есть дидактические принципы [3].

Понятие о дидактических закономерностях и принципах опирается на понимание того, что такое закономерности и принципы вообще. В широком философском смысле под закономерностями понимают устойчивые, повторяющиеся, существенные связи между предметами, явлениями и процессами. Выявление и изучение этих связей позволяют правильно интерпретировать (объяснять) окружающую действительность.

Принципы (от лат. слова «principus» – требование, исходное положение) – это те требования, которые определяются на основе выявленных и изученных закономерностей к тем или иным явлениям, действиям, процессам, предметам. Поскольку нас интересует образовательный процесс, а ведущем путем образования является обучение, то под дидактическими закономерностями мы понимаем объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами процесса обучения, определение которых позволяет сформулировать требования к организации обучения. Реализация этих требований в педагогической практике обеспечивает эффективность, высокую результативность учебно-воспитательного процесса [2].

Традиционно выделяются общие и специфические закономерности процесса обучения. Общие закономерности базируются на понимании того, что обучение как средство развития и формирования личности является составной частью воспитания. Отсюда следует, что обучению в основном присущи все те закономерности и принципы, на основе которых осуществляется развитие и воспитание человека в целом. Учитывая специфику процесса обучения в условиях многообразия учащихся и необходимость создания специального инклюзивного пространства для осуществления инклюзивного образования, целесообразно выделить следующие закономерности:

– обусловленность обучения социально-экономическими потребностями общества и спецификой многообразия образовательной среды;

– направленность обучения на создание условий для развития личности в поликультурной среде;

– взаимосвязь потребностно-мотивационной сферы личности и учебно-познавательной активности многообразного состава обучающихся;

– раскрытие способностей и творческих задатков учащихся с опорой на их индивидуальные особенности;

– обеспечение радости в обучении через создание ситуации успеха в процессе овладения знаниями и перспективы использования их в общественно-полезной деятельности.

Понятие «специфические закономерности» тождественно понятию «принципы обучения». Принципы обучения в условиях многообразия образовательной среды – это требования, отражающие общие закономерности, которыми руководствуется педагог, организуя процесс передачи знаний, формирования умений и навыков учащихся, имеющих физические, социальные, интеллектуальные, культурные различия.

Принципы педагогики многообразия условно можно разделить на 3 группы:

1) принципы определения инклюзивной политики и формирования инклюзивной культуры;

2) принципы организации инклюзивного пространства и инклюзивного образования;

3) принципы реализации инклюзивного образования в условиях поликультурной среды учащихся.

К первой группе принципов можно отнести:

– принцип единства жизни и образования;

– принцип индивидуального многообразия школьников;

– принцип равного права получения образования учащимися в едином образовательном пространстве;

– принцип защищенности учащихся от негативных проявлений социума в макро и микро образовательной среде;

– принцип морально-психологической подготовки учащихся к самостоятельной жизни;

– принцип ориентации на общечеловеческие ценности;

– принцип адаптивности.

Вторая группа принципов включает в себя:

– принцип целостности культурно-образовательного пространства;

– принцип системности и комплексности;

– принцип открытости и поликультурности;

– принцип вариативности и гибкости;

– принцип интегративности.

К третьей группе принципов можно выделить такие принципы, как:

- принцип проблемности;
- принцип креативности;
- принцип создания положительного интеллектуально-эмоционального фона обучения;
- принцип единства образования и самообразования учащихся.

Рассмотрим вышеназванные группы принципов.

Учет принципов первой группы способствует определению направлений инклюзивной политики и культуры.

Принцип единства жизни и образования нацеливает рассматривать учащегося не только как обучающегося, но, прежде всего, как человека, способного определять свою судьбу, улучшать мир окружающих обстоятельств. Под обстоятельствами следует понимать не только микромир школьника, но и то общество, в котором он живет, ту сферу общения, в которой он проявляет себя как личность. Образование, получаемое им в школе, должно соответствовать требованиям современного социума и помогать ему реализовывать себя в нем.

Принцип индивидуального многообразия учащихся предполагает наличие многообразия в содержании образования и формах деятельности, благодаря чему каждый школьник, исходя из своих индивидуальных особенностей, сможет успешно реализовывать свои способности, потребности, интересы, чувствовать себя психологически комфортно. Выделение индивидуальной траектории каждого школьника и предоставление возможностей для ее реализации позволяет формировать развивающуюся поликультурную среду.

Принцип равного права получения образования учащимися обеспечивает создание безбарьерной образовательной среды, где каждый ученик, независимо от своих особенностей, девиаций, сможет учиться и иметь перспективы на полноценную самореализацию.

Принцип защищенности учащихся от негативных проявлений социума в макро- и микро- образовательной среде нацелен на обеспечение защиты от детской жестокости, равнодушия взрослых, непрофессиональности педагогов, нерадивых родителей. Незащищенность ребенка приводит к тому, что у него убивается его самостоятельное начало, гасится индивидуальность, приглушается острота чувства собственного достоинства.

Принцип морально-психологической подготовки учащихся к самостоятельной жизни связывает процесс обучения с будущим ребенка. Если школьник найдет применение своим знаниям, умениям, навыкам, приучит себя хотя бы частично обеспечивать свои материальные потребности, поймет, как зарабатываются деньги и какова роль знаний

в этом, ему легче будет адаптироваться в самостоятельной жизни, а процесс обучения приобретет личностно-значимый характер.

Принцип ориентации обучения на общечеловеческие ценности важен для направления образования на усвоение таких базовых ценностей, как мир, семья, дружба, любовь, свобода, труд как средство удовлетворения своих потребностей, значимых в жизни любого человека, в любой стране. Отказ от них приводит к конфликтам, войнам, хаосу, несчастью в жизни человека и его близких.

Принцип адаптивности, основанный на реализации каждого школьника в том или ином виде деятельности, нацеливает его на будущее, на безболезненное вхождение в систему производственных и общественных отношений, на обеспечение своего быта и бытия.

Все эти принципы, определяющие сущность инклюзивной политики и культуры, помогают создать в школе взаимоотношения, основанные на уважении к личности ребенка, и нацеливают на всестороннюю помощь со стороны взрослых в их самореализации.

Вторая группа принципов включает требования к организации инклюзивного пространства и инклюзивного образования.

Принцип целостности культурно-образовательного пространства предполагает единство процессов обучения, воспитания и развития. Во всех сферах жизни учащихся реализуется модель поликультурного общества, в котором основным средством взаимодействия является поликультурный диалог, базирующийся на эмпатическом понимании друг друга.

Принцип системности и комплексности рассматривает инклюзивное пространство как систему взаимосвязанных объектов и субъектов инклюзивного образования, обеспеченных комплексом материальных, учебных, методических средств.

Принцип открытости и поликультурности предполагает разомкнутость инклюзивного пространства в более широкие структуры социокультурного мира, что дает возможность учебные ситуации переплетать с реальными условиями окружающей жизни, интегрируя в сознание личности различные культурные пласты и их носителей, создавая тем самым целостную картину развития общества.

Принцип вариативности и гибкости выражается в подвижности структурных связей поликультурного образовательного пространства, возможности изменения индивидуальной образовательной траектории во времени, в содержании, что задается вариативностью методов и технологий обучения.

Принцип интегративности основан на единстве процессов интеграции и дифференциации. Он предполагает воссоздание культурной реальности в ее естественных границах и проявлениях с целью включения

в нее каждого отдельного школьника с его индивидуальными особенностями и всех вместе.

Принципы второй группы отражают организационные положения структурирования и системно-комплексного функционирования инклюзивного пространства и инклюзивного образования.

Принципы третьей группы нацелены на определение подходов к осуществлению образования в условиях инклюзивного пространства и многообразной среды учащихся.

Принцип проблемности предполагает усвоение учебного материала в условиях проблемного преподавания и проблемного учения, через создание проблемных ситуаций, отражающих противоречия между знаниями учащихся и их незнанием. Это способствует активизации познавательной активности школьников, формированию умений самостоятельного поиска информации, ее интерпретации и представления.

Принцип креативности предполагает выработку потребности в самостоятельном поиске решений, не встречавшихся ранее в процессе обучения.

Принцип создания положительного интеллектуально-эмоционального фона обучения нацелен на создание психологически комфортных условий умственного развития учащихся, получение эмоционального удовлетворения от поиска новых знаний, формирования новых умений и навыков и их применения в новых учебных ситуациях и в жизни.

Принцип единства образования и самообразования учащихся начинает действовать, когда учебный труд приносит радость. В педагогике существует формула, которая способна привести к положительному результату в обучении: «Трудовое усилие – наслаждение – трудовое усилие». Если ребенок достигает результатов в обучении, то это сопряжено с получением удовлетворения от осознания собственного развития и формирует желание добиваться новых результатов. Задача педагога – научить школьника самостоятельно добывать информацию, усваивать и использовать ее в своей жизнедеятельности. Осознание непрерывности образования личности в течение жизни и овладение методами, приемами его получения будут способствовать постоянному саморазвитию ученика и соответствовать требованиям современного социума.

Принципы третьей группы во многом определяют виды, методы, формы взаимодействия педагога и многообразной среды учащихся в процессе обучения.

Представленная система принципов, безусловно, не является единственно возможной, так как инклюзивное пространство достаточно динамично, а процесс инклюзивного образования сложен, многогранен и специфичен. Данная система отражает лишь общие требования к его



организации и функционированию. Конкретная практика будет определять свои принципы, отражающие специфику ее осуществления.

#### Список использованной литературы

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.И. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
2. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 2000. – 559 с.
3. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

УДК 378:364-43

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УНИВЕРСИТЕТЕ

*И.В. Журлова*

*УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
г. Мозырь, Республика Беларусь*

*Резюме: В статье раскрываются методические и психолого-педагогические аспекты подготовки педагога социального в условиях университета на основе следующих методологических подходов: синергического, акмеологического, аксиологического, гендерного, компетентностного.*

*Ключевые слова: синергический подход, акмеологический подход, аксиологический подход, гендерный подход, компетентностный подход, социально значимые качества личности, профессионально важные качества личности.*

Важную роль в решении многочисленных социальных проблем сегодняшнего дня призваны сыграть образовательные учреждения. Они могут способствовать педагогизации деятельности различных ведомств, осуществляющих социально-педагогическое взаимодействие с детьми и подростками, приблизить их работу к запросам социальной практики. Именно образовательные и социальные учреждения на современном этапе обязаны принимать активное участие в защите интересов детей и отстаивании их прав.

Ведущая роль в этом направлении деятельности образовательных учреждений принадлежит социальному педагогу, так как его деятельность ориентирована на работу с человеком в личностно-средовом контексте, в социуме, окружающей микросреде, в сфере общения с приоритетом воспитательно-оздоровительных задач.

Социальный педагог по своему профессиональному назначению призван предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить превентивную профилактику различного рода негативных явлений (нравственного, физического, социального плана), отклонений в поведении людей, их общении и, таким образом, оздоровить окружающую их микросреду. Поэтому ему приходится осваивать различные социальные роли и менять их в практической деятельности в зависимости от ситуации и характера решаемой проблемы. Это могут быть роли посредника, защитника интересов ребенка и семьи, консультанта, организатора социально-педагогического взаимодействия и др.

Отсюда, на наш взгляд, в профессиональной подготовке, как и в практической работе социального педагога, как представителя одной из «помогающих» профессий, должны быть совмещены синергический, акмеологический, аксиологический, гендерный и компетентностный подходы.

**Синергический подход** (Е.Н. Князева, Ю. Н. Кулюткин, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, А. К. Маркова, Е.И. Холостова и др.) предполагает рассмотрение субъекта профессионализации в качестве сложной динамической системы. С этой точки зрения системными качествами личности социального педагога выступают *профессионально важные* (функциональная грамотность, коммуникативность, стрессоустойчивость, педагогическая и психологическая толерантность, способность к волевому и убеждающему воздействию, эмпатия и т. д.) и *социально значимые качества* (приверженность здоровому образу жизни, общественная активность, склонность к лидерству, четкая профессиональная позиция и т. д.).

Отсюда в структуре личности социального работника и педагога многие исследователи пытаются выделить определенные группы основных качеств, которые необходимо воспитывать у будущих специалистов социальной сферы.

Так, Е.И. Холостова, говоря о формировании личностных качеств будущего социального работника (педагога), делит их на три группы: 1) психологические характеристики, являющиеся составной частью способности к данному виду деятельности; 2) психолого-педагогические качества, ориентированные на самосовершенствование социального работника (педагога) как личности; 3) психолого-педагогические качества, направленные на создание эффекта личного обаяния.

В первую группу включаются требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к познавательным процессам (восприятию, памяти, мышлению, воображению); эмоционально-волевым процессам и психоэмоциональным состояниям (сдержанность, стабильность, стрессоустойчивость, самообладание, жизнерадостность, целеустремленность, настойчивость, решительность, активность и др.).

Ко второй группе относятся такие психоаналитические качества, как самокритичность, адекватная самооценка и уровень притязаний, способность к самоанализу, саморегуляции, самоконтролю поведения.

К третьей группе качеств относятся коммуникабельность, эмпатичность, визуальность, рассматриваемая автором как внешняя привлекательность, и красноречивость – как способность внушать и убеждать [5].

Анализ практики позволяет нам выделить следующие *психологические критерии профессиональной пригодности* социального педагога, представляющие собой качества, свидетельствующие о возможности студента овладеть данной профессиональной деятельностью: высокий уровень интеллектуального развития; здравый смысл, беглость и острота мышления; хорошая саморегуляция, самодисциплина; большая физическая выносливость, работоспособность; способность вносить большие личностные вклады в других людей; способность помогать людям в трудных ситуациях; чувствительность и чуткость к человеку и его проблемам; любовь и эмпатия по отношению к детям; оптимистическое прогнозирование; креативность (способность к творчеству).

**Акмеологический подход** (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач и др.) объединяет комплекс принципов, приемов и методов, позволяющих решать проблемы прогрессивного развития зрелой личности. Педагогическая акмеология представляет пути достижения высокого профессионализма в труде специалиста, который следует рассматривать как устойчивое свойство субъекта, обеспечивающее высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность.

Совершенствование профессиональной компетентности – процесс длительный. Вместе с тем в нем можно выделить ряд типичных этапов: самоопределение, адаптация, компетентность, мастерство и творческая самореализация. Процесс профессионального становления человека индивидуально своеобразен и определяется неповторимостью тех условий, в которых он протекает. Определенную роль играет субъективный фактор: личностные качества социального педагога, его профессиональные установки, мотивы, интересы и планы, педагогическая культура, социально-педагогические способности, уровень профессиональной компетентности и профессиональной пригодности, наконец, обстоятельства личной жизни.

Как показывает практика, в процессе профессиональной подготовки социального педагога его развитие как специалиста проходит несколько уровней:

1. *Репродуктивный уровень* деятельности, характеризующийся умением сообщить другим знания, которыми владеет сам. Однако даже

самые глубокие знания не являются признаком профессиональной квалификации.

2. *Адаптивный уровень* – новый уровень знаний и умений, включающий в себя не только знание предмета деятельности, но и особенностей его восприятия и понимания.

3. *Уровень, локально моделирующий знания*, – умение не только передавать, транслировать знания аудитории, но и конструировать их.

4. *Уровень, системно моделирующий знания*, – владение стратегиями формирования системы знаний, навыков и умений в целом.

5. *Уровень, системно моделирующий творчество*, – владение стратегией превращения своего предмета в средство формирования творческой личности, способной к развитию [2].

Следует отметить, что процесс профессионального самосовершенствования основан прежде всего на рефлексии собственной деятельности самим субъектом. Педагогическая рефлексия – это самоанализ профессиональной социально-педагогической деятельности на основе объективных критериев, к которым относятся следующие: результативность работы; уровень овладения профессиональной деятельностью; эмоциональная удовлетворенность своей работой; удовлетворенность клиентов общением со специалистом; соответствие субъективных и объективных оценок деятельности социального педагога.

Обучение будущих специалистов осуществлению рефлексии – важный аспект профессиональной подготовки.

**Аксиологический подход** в процессе подготовки будущего социального педагога основывается на формировании у него мотивов и ценностей в профессиональной деятельности. *Мотивы и ценности* – это предпосылка выбора способа действия, методики и ее превращения в индивидуальный стиль работы.

Как известно, уровень ценностных ориентаций проявляется в отношении человека к деятельности в целом и в ее роли в его жизни. К этому уровню относится, прежде всего, то, какое значение будущий социальный педагог придает будущей социально-педагогической деятельности, насколько его профессиональная подготовка погружена в сферу личностных смыслов. Мотивы и ценности находят свое отражение в социальных установках будущего специалиста, которые проявляются уже в период производственной практики.

*Установка* – это неосознаваемый или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию, пониманию, переживанию и поведению. Следует отметить три вида социальных установок у будущих социальных педагогов: на клиента; на себя как специалиста; на взаимодействие с клиентом.

В установке социального педагога *на клиента* основой субъект-субъектного взаимодействия является личностный подход к клиенту, т. е.

настрой на восприятие, понимание переживаний, целей, взглядов, отношений и проблем клиента. На субъект-объектном полюсе отношений господствует ролевой подход – восприятие поведения клиента с точки зрения соответствия его поведения парадигме клиента – проблемный, слабый, необразованный, несамостоятельный, зависимый, внушаемый и т.д.

Об установках социального педагога *на себя как специалиста* можно сказать следующее: на субъект-субъектном полюсе – это значимость личностных проявлений для успеха в социально-педагогической деятельности; на субъект-объектном полюсе – он ориентирован на поведение специалиста в соответствии с общими предписаниями и правилами, т.е. на функционально-ролевое поведение.

Установка *на взаимодействие с клиентом* может быть как ролевой – на жесткое управление и контроль в деятельности, авторитарность в общении, так и личностной – на сотрудничество, совместную деятельность, диалогичность в общении и партнерские отношения. При ролевом варианте социальный педагог стремится внести в процесс взаимодействия нормативное содержание (что полагается, что он считает нужным) без учета его личностной значимости для клиентов. При личностно-ориентированном взаимодействии он стремится к развивающему, личностно значимому и привлекательному для обеих сторон содержанию [4].

Следует отметить, что формируемые установки и ценностные ориентации в профессиональной деятельности базируются на отношении студента к различным сторонам жизни, и, прежде всего, к людям, самому себе, к деятельности. При положительном отношении к людям, себе как личности, при интересе к общению и сотрудничеству с людьми шансы на формирование личностного полюса социально-педагогических установок весьма велики. Это выводит на первое место значимость изучения в вузе социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин, формирующих социальный менталитет будущего специалиста.

С позиций **гендерного подхода** профессионализацию социального педагога можно рассматривать как особую форму взаимодействия женщины-специалиста и мужчины-специалиста и их окружения (семья, ученики и учительский коллектив), базовой характеристикой которой будет оценка профессиональной деятельности с учетом проявления специфики полоролевого поведения.

Гендерный подход предполагает гармонизацию полоролевого взаимодействия на основе равных прав и возможностей личности независимо от половой принадлежности [3]. Таким образом, одной из задач внедрения гендерного подхода в систему высшего образования является создание условий для роста самосознания и возможностей самореализации личности с индивидуальным набором маскулиных и фемининных характеристик. Однако ситуация в наших учреждениях

образования осложняется кадровым вопросом, так как среди представителей «помогающих» профессий, в том числе социальных педагогов и социальных работников, преобладает женский контингент, что вносит некоторую специфичность и проблемность в процесс взаимодействия с воспитанниками противоположного пола, особенно в случаях, где требуется пример поведения представителя соответствующего пола.

Тем не менее, будущие педагоги социальные, независимо от половой идентичности, должны быть готовы работать с представителями различных полов. Следовательно, профессиональная деятельность педагога социального предполагает сформированную у него систему знаний в области гендерных аспектов семьи, гендерной социализации мальчиков и девочек, мужских и женских ролей в политике и экономике, проблем дискриминации по признаку пола и т. д.

В этом аспекте в качестве ведущих целей профессиональной подготовки будущих педагогов социальных выступают: расширение профессиональных знаний и умений студентов в области гендерной педагогики и психологии; формирование гендерного самосознания и установки на гендерную толерантность; формирование потребности в оказании психолого-педагогической поддержки принятия и освоения школьниками гендерных ролей; стимулирование интереса к гендерной проблематике.

**Компетентностный подход** определяет систему профессиональных знаний и умений, необходимых специалисту социально-педагогической сферы.

**Профессиональные знания** – это сведения из социальной педагогики, теории и истории социальной работы, социальной психологии, методики социально-педагогической деятельности и других общепрофессиональных и специальных дисциплин, составляющих суть профессии и определенных государственным стандартом соответствующего образования.

Можно представить общепрофессиональные знания социального педагога, которыми необходимо овладеть студентам, в определенной иерархии (Н.Ф. Маслоу).

*Теоретико-методологические.* Комплексное знание о человеке как биосоциопсихокосмическом существе. Знание закономерностей взаимодействия личности и общества, социального поведения и формирования личности. Знание закономерностей воспитания, обучения, развития личности во всех стадиях онтогенеза, влияние среды на процесс социализации личности. Знание целей, принципов, содержания, методов, форм социальной деятельности в среде.

*Методические.* Знание основ методики, форм, методов, технологий социально-педагогической работы с разными категориями населения, в различных сферах микросреды, в различных социальных институтах;

знание практических основ прогнозирования, проектирования, моделирования социальной деятельности.

*Прикладные.* Знание способов, приемов, видов социальной помощи детям, семьям, подопечным, имеющим особые проблемы; знание образовательно-воспитательных, оздоровительных, культурно-досуговых форм деятельности [1].

Профессиональные умения – способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности. Общие социально-педагогические умения можно сгруппировать следующим образом: *гностические* (поиск, восприятие и отбор информации); *проектировочные* (постановка целей и задач, прогнозирование); *конструктивные* (подбор и сочетание содержания, методов и средств); *организаторские* (создание условий, стимулирующих целенаправленное и природосообразное изменение обучаемых, собственную рациональную деятельность); *коммуникативные* (контактность, общение, взаимоотношения); *аналитические* (анализ социальной ситуации и ее причин, характеристик объектов деятельности, полученных результатов работы, восприятие и критический анализ действий субъектов педагогического процесса и др.); *педагогические* (передача собственного профессионального опыта коллегам, обучение клиентов осуществлению процесса самопомощи, нахождения оптимального решения трудных жизненных ситуаций и др.); умения *саморегуляции* (управление своими эмоциями и настроением, способность выдерживать нервно-психические нагрузки и др.); *рефлексивные* (самоанализ и оценка собственной личности, деятельности и общения).

К специальным знаниям и умениям по дисциплинам предметной подготовки социального педагога предъявляются следующие требования:

– *знания*: основ социальной политики государства и социально-правовой защиты детства; правовых актов, регулирующих защиту материнства и детства, охрану прав несовершеннолетних, защиту детей-инвалидов; специфики формирования отношений в социуме; теории и истории социальной педагогики; теории и методики диагностики личности и ее социальной среды; содержания, форм и методов социального воспитания детей; форм и методов социальной работы с семьей, различными группами и категориями населения; основ управления системой социальной защиты населения;

– *умения*: анализировать и проектировать социально-педагогическую работу; применять инструментарий индивидуальной и групповой коммуникации, педагогического консультирования; выбирать педагогические технологии, приемлемые и результативные в организации социального воспитания детей и подростков; создавать условия для развития их талантов, умственных и физических способностей;

диагностировать девиантность поведенческих проявлений детей и проводить коррекцию отклонений в поведении и обучении детей; организовать практико-ориентированную деятельность детей и подростков.

Таким образом, представленные подходы к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в университете позволяют придать ей целостный и системный характер, что обуславливает фундаментальность формирования профессиональной культуры будущих специалистов уже в условиях высшей школы.

#### Литература и источники

1. Маслова, Н.Ф. Рабочая книга социального педагога: пособие для самообразования специалиста по социальной работе / Н.Ф. Маслова. – Орел, Орловский гос. ун-т, 1994. – 135 с.
2. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Н.В. Кузьмина [и др.]; под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
3. Мудрик, А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А.В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15–19.
4. Никончук, А.С. Профессиональная культура социального педагога / А.С. Никончук. – Минск: Бел. фонд соц. поддержки детей и подростков «Мы – детям», Академия последиplomного образования, 2001. – 248 с.
5. Холостова, Е.И. Социальная работа / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К°, 2010. – 800 с.

УДК 371.13:378

### ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СТРУКТУРЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Ш.М. Мухтарова*

*КарГУ им. Е.А. Букетова*

*г. Караганда, Республика Казахстан*

*В статье рассматривается проблема гражданской идентичности будущего педагога в структуре его профессиональной подготовки и процесс его формирования. Автор исходит из анализа интерпретации учеными понятия «идентичность», которое рассматривается как внутриличностное «Я», нетождественное личности, это некий феномен, характеризуемый внутренним единством, близким к понятию самосознания. Гражданская идентичность будущего педагога интерпретируется автором как личностное и профессионально значимое качество. Гражданская идентичность будущего педагога в структуре его профессиональной подготовки – важная часть механизма функционирования*



*политической структуры, фундамент политической и культурно-образовательной жизни и сознания общества.*

*Ключевые слова: идентичность, самосознание, личностная идентичность, социальная идентичность, гражданская идентичность, гражданское воспитание, патриотизм, гражданственность учителя, структура гражданской идентичности, поликультурный подход.*

В исследованиях по проблеме идентичности отмечается, что этимологически восходящие к позднелатинским *identifico* (отождествляю), *identicus* (тождественный, одинаковый, тождество, совпадение двух предметов или понятий), термины «идентификация», «идентичность» в современной научной и обыденной лексике значительно потеснили традиционные понятия «самосознание» и «самоопределение», при этом нередко выступая как их смысловые эквиваленты.

Как показал анализ литературы, понятие «идентичность» используется в различных науках: в психологии, социологии, социальной антропологии, философии, этнологии, политологии. Особенно широко оно используется в психоанализе и феноменологии и представляет собой сложный многоаспектный феномен, однозначное определение которого еще не разработано.

Значительный вклад в изучение идентичности как механизма психологической адаптации индивида и роли бессознательного в идентификационных процессах внес представитель классического психоанализа З. Фрейд, с чьим именем связывают первое употребление термина «идентичность» в западной литературе, а также – А. Адлер, Дж. Боулби, М. Клейн, М. Малер, У. Мейсснер, Ж. Пиаже, Дж. Марсиа, А. Фрейд, К. Хорни, Р. Шафер, М. Эйнсворт, К.-Г. Юнг и др. Особая роль в формировании концепции идентичности и введении понятия в междисциплинарный научный оборот принадлежит Э. Эриксону [1]. Идентичность как психологическая потребность исследована в рамках гуманистической психологии А. Маслоу, гуманистического психоанализа Э. Фромма [2].

В контексте философско-гуманитарной теории идентичности последних десятилетий различные аспекты феномена идентичности получили разработку в теоретических и эмпирических исследованиях М.М. Бахтина, Л.П. Бугевой, Л.С. Выготского, Э. Гидденса, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, Ю. Хабермаса, Дж. Мида, В.А. Ядова, И.В. Антоновой и др.

Проблема идентичности в современной науке связана с Я-концепцией, которая объясняет наличие у индивида некоего внутриличностного Я, которое фильтрует и устанавливает значимость той или иной информации для человека. Это внутриличностное Я не тождественно личности, это некий феномен, характеризующийся внутренним

единством, близким к понятию самосознания, которое складывается из представлений человека о себе и для себя, а также из представлений о себе для других.

В уточнении основных понятий сошлемся на В.А. Ядова, который под идентичностью понимает состояние, а под идентификацией – процесс, ведущий к этому состоянию [3, с. 589]. Согласно определению А. Турена, «идентичность – осознанное самоопределение социального индивида» [2, с. 127]. О.Н. Павлова отмечает, что идентичность – это широкая концепция, включающая все качества личностных сочетаний, обусловленная большим массивом биологических, психологических, социально-культурных факторов [2, с. 125].

Э. Эриксон выделил восемь стадий развития идентичности на протяжении всей жизни человека [1, с.179]. М.Н. Губогло выделяет 12 базовых форм идентичности, которые формируются у молодого человека в процессе социализации: 1) гендерная; 2) языковая; 3) этническая; 4) религиозная; 5) семейная; 6) коллективистская; 7) профессиональная; 8) гражданская; 9) политическая; 10) региональная; 11) имущественная (собственническая); 12) социально-культурная [4].

Возникновение разного рода идентичностей (ролевая, половая, гендерная, гражданская, семейная, социальная идентичность и т. д.) побуждает сделать акцент на личностной и социальной идентичности.

Наиболее общим для всех социальных наук является определение идентичности как активного процесса, «отражающего представления субъекта о себе и сопровождающегося ощущением собственной непрерывности, что позволяет ему воспринимать свою жизнь как опыт продолжительности и единства сознания, дающий возможность действовать последовательно» [32, с. 14]. Идентичность в данном случае является признаком «вхождения» в социальную позицию.

Личностная идентичность – понятие, наиболее встречающееся в современной научной литературе. Социальная идентичность обозначает, что есть и где есть человек в социальном плане. Личностная идентичность проявляется в самоопределении, которое выражается в интеллектуальных, физических и нравственных чертах. Социальная идентичность представляет совокупность идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным группам или категориям: полу, национальности, расе и т. д. Обе идентичности, по Х. Тэджфелу, являются двумя полюсами одного биполярного континуума.

На наш взгляд, интерес представляет точка зрения Г. Брейкуэл в данном вопросе. Психолог подчеркивает взаимосвязь между личностной и социальной идентичностью. Она рассматривает их не как два различных аспекта единой идентичности, а разные точки в развитии последней. Г. Брейкуэл считает личностную идентичность вторичной по отношению к социальной [4, с. 482].

Таким образом, эволюция идентичности человека рассматривается

психологами как диалектическое взаимодействие личностной и социальной идентичности на протяжении всей жизни человека. Исходя из вторичности личностной идентичности по отношению к социальной, можно сделать вывод, что личностная идентичность является продуктом социальной идентичности, которая возникает во взаимодействии с окружающим миром. С другой стороны, будучи уже сформированной, личностная идентичность активно влияет на социальную.

Понятие «гражданская идентичность» вошло в педагогический лексикон недавно, но проблема гражданского воспитания не нова. Как явление политическое гражданское воспитание существовало на всех исторических этапах со времен возникновения государств.

История гражданской философии начата в трудах Аристотеля, Платона, аль Фараби и других мыслителей разных веков. В древнем Китае идеи гражданского воспитания использовались Конфуцием. В основу содержания образования своих учеников он включил нравственное воспитание, которое дает народу мир и спокойствие. Оно включало гражданское воспитание, нормы и правила поведения, преданность и искренность. На определенном этапе человеческого развития складывалась гражданская философия, отражающая те или иные приоритеты, вызванные потребностями государства и общества.

В истории становления советского общества опыт гражданского воспитания сопровождался утверждением устойчивости и незыблемости, что не замедлилось сказаться на формировании мышления советских граждан, проявляющегося до сегодняшнего времени.

Многие российские исследователи обращались к рассмотрению специфики социализации и проблемам становления гражданского воспитания и идентичности молодежи: Е.А. Гришина, Ю.А. Зубок, И.В. Конода, О.Н. Козлова, В.А. Ядов, Ю.А. Левада, Т.И. Заславская, Г.Г. Делигенский, Р.Г. Абдулатипов, Д.Н. Дементьев, Б.Т. Лихачев, Г.Н. Филонов и др.

Вопросы становления гражданственности под воздействием процессов глобализации и изменений социально-политических и экономических условий страны рассмотрены в исследованиях отечественных ученых – А.А. Байсеркеева, К.К. Жампеисовой, Ж.А. Макатовой, Г.К. Медетбековой, А.К. Нургалиевой и др.

Использование понятия «гражданственность» требует выяснения его соотношения с категориями «гражданское воспитание», «гражданская идентичность».

По Б.Т. Лихачеву гражданское политическое воспитание представляет собой систему общечеловеческого ценностного отношения к глобальным проблемам, социальным группам, отдельным личностям, их деятельности, к явлениям общественной жизни и сознания. Оно гражданское потому, что определяется принципиальными общегосударственными, конституционными мировоззренческими позициями, воплощающимися в реальную практику

общественных отношений. Оно политическое потому, что обеспечивает уяснение школьниками идеалов и целей, стратегической и тактической линии строительства правового государства по обеспечению коренных интересов большинства народа [6, 293–294].

Необходимость обращения к данному понятию связано с выяснением его сущности как личностного и профессионально-значимого качества учителя.

Теоретико-методологическим основам формирования гражданственности у будущих учителей посвящено исследование А.К. Нургалиевой.

Рассматривая исследуемую категорию с позиции развития высокой субъектности специалиста, ученый приходит к выводу, что гражданственность – «это интегративное качество личности будущего учителя, формируемое посредством активного взаимодействия всех субъектов целостного педагогического процесса, во всем многообразии видов деятельности, характеризующее ее социально-нравственную субъектную позицию по отношению к себе, обществу, людям, обладающая правом на личную свободу, самореализацию, саморазвитие, самосовершенствование и несущая ответственность за свои действия и поступки перед государством и обществом, перед ныне живущим молодым поколением граждан» [7, с. 46].

В исследовании Г.О. Медетбековой освещены психолого-педагогические аспекты воспитания гражданственности будущих учителей в целостном педагогическом процессе вуза. Понятие «гражданственность» определяется исследователем как «интегративное профессионально значимое качество и представляет собой социальную направленность и гражданскую позицию будущего учителя, выраженную в системе его отношений к обществу, к себе, другим людям, к собственной профессиональной деятельности на уровне осознания ее ценности, ответственного отношения к своим профессиональным обязанностям как нравственному долгу перед обществом и государством, осознанного, добровольного, бескорыстного служения интересам своего народа и целям общественного прогресса, во имя будущего подрастающего поколения» [8].

В ходе нашего исследования научный интерес вызывает соотношение понятий «гражданственность» и «патриотизм». Определяя гражданственность как качество нравственно-политическое, Н.А. Савотина важной составляющей его считает патриотизм [5]. Многие исследователи отмечают и обратный процесс. Воспитание патриотизма личности будущего специалиста в современных условиях, по мнению А.К. Калимолдаевой, связано с профессиональной подготовкой специалиста, где чувство гражданского долга, гражданского видения, гражданской тревоги за судьбу Отечества должны выступать в контексте их профессионального становления и носить выраженную профессиональную направленность [10]. Судя по данному определению,

патриотизм должен выступать не только в качестве личного, но и профессионального качества.

Анализ рассматриваемых дефиниций в научных источниках привел нас к следующим выводам:

- во многих определениях ученых понятие «гражданственность» рассматривается как интегративное качество личности, которой свойственны социальная значимость и активная гражданская, нравственная позиция (Ю.А. Танюхина, Г.Н. Филонов, Ж. Макатова, З.У. Имжарова, А.К. Нургалиева);

- в исследованиях преобладает подход к дефиниции «гражданственности», характеризующий его важнейшее качество – патриотизм (Н.А. Савотина, А.К. Калимолдаева, Г.О. Медетбекова, М.И. Богомолова и др.).

- о соотношении понятий «гражданское воспитание» и «гражданственность» можно заключить, что они соотносятся как процесс и результат.

В литературе последних лет все чаще поднимается вопрос о понятии гражданской идентичности, которое можно рассматривать как синоним понятию «гражданственность».

И.В. Конода считает, что гражданская идентичность, ... отражает уровень гражданственности народа, его единства со страной, обществом, согражданами, является фактором консолидации общества вокруг интересов государства и страны в целом [11].

В «Энциклопедии социологии» понятие «гражданская идентичность» трактуется в двух вариантах: «1) осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; 2) феномен надиндивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее ее как коллективного субъекта. Эти два определения не взаимоисключают друг друга, а акцентируют внимание на различных аспектах гражданской идентичности: со стороны индивида и со стороны общности» [12].

*Итак, гражданская идентичность, под которой мы понимаем осознание человеком своей причастности к сообществу граждан того или иного государства, – важная часть механизма функционирования политической структуры, фундамент политической и культурно-образовательной жизни и сознания общества.*

Гражданская идентичность – это род социокультурной идентичности, в основе которой лежит идентификация с обществом, государством и страной.

В контексте образовательной деятельности человека в многонациональном пространстве Казахстана гражданская и этническая идентичность (лиц не казахской национальности, т.к. указанные идентичности у казахов должны совпадать) во многом совместимы. Совместимость возникает на когнитивном уровне, благодаря возможности

получения субъектами образования взаимных знаний о культурах, национальных традициях, увеличению числа реальных межэтнических контактов, организации совместной деятельности. Все это помогает выстроить систему отношений, основанную на взаимопонимании.

Структура гражданской идентичности обладает когнитивными, аффективными и регулятивными элементами. Механизм формирования гражданской идентичности в контексте нашего исследования может рассматриваться на основе диспозиционной теории личности В.А. Ядова, в которой рассматриваются уровни диспозиционной структуры – социально-фиксированные установки с тремя основными элементами: когнитивным, аффективным и поведенческим [13, с. 93].

Таким образом, гражданской идентичности присущи *когнитивные, аффективные и регулятивные элементы* с соответствующими характеристиками критериев и показателей.

Это – знания своих гражданских обязанностей, гражданского долга. Это система знаний конституционных норм, гражданского кодекса РК, государственного языка. Знания истории, политики, экономики, культуры, географии и экологического состояния своего государства. Это – наличие социальной зрелости, патриотических чувств (гордости за Казахстан), развитое гражданское самосознание (осознание своей причастности к РК, полиэтническому сообществу), уважение к государственному языку и символике РК, интерес к демократическим преобразованиям в государстве и осознание социальной значимости профессии учителя в деле воспитания подрастающего поколения. Это и выполнение своих гражданских обязанностей, гражданского долга в аспекте овладения профессиональной деятельностью. Соблюдение нравственных и правовых норм гражданского кодекса РК. Проявление казахстанского патриотизма, ответственность перед обществом, активная жизненная позиция, готовность защищать интересы государства и внести вклад в его развитие, умение на практике осуществлять гражданское воспитание школьников.

Поликультурный подход, объединяющий граждан на основе территориально-политического единства и принципов уважения культурно-ценностных различий, представляется наиболее ценным.

#### **Литература и источники**

1. Эриксон, Э. Кризис идентичности / Э. Эриксон. – М., 2001. – 421 с.
2. Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Издательский дом «Бахрар-М», 2003. – С.471–487.
3. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В.А. Ядов // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Бахрар. – М., 2003. – С. 589–601.
4. Губогло, М. Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки / М.Н. Губогло. – М.: Наука, 2003. – 763 с.

5. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 28–52.
6. Лихачев, Б. Педагогика: курс лекций. Изд. 4-е, перераб. и доп. – М., 2000. – 253 с.
7. Нурғалиева, А.К. Теоретико-методологические основы формирования гражданской ответственности будущих учителей. Дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 – Алматы, 2006. – 249 с.
8. Медетбекова, Г.О. Психолого-педагогические аспекты воспитания гражданской ответственности у будущих учителей в целостном педагогическом процессе вуза. – Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01 -А., 2006. – 24 с.
9. Савотина, Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования / Н.А. Савотина // Педагогика. – № 4. – 2002. – С.39–44.
10. Калимолдаева, А.К. Формирование патриотизма будущих специалистов в целостном педагогическом процессе вуза в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.К. Калимолдаева. – Алматы, 2003. – 29 с.
11. Конода, И.В. Становление гражданской идентичности россиян в процессе политической социализации: автореф. дис. ... полит. наук: 23.00.02 / И.В. Конода. – М., 2007. – 29 с.
12. Энциклопедия социологии // [http: slovari.yandex.ru /cooperation](http://slovari.yandex.ru/cooperation). Дата доступа: 12.09.2015.
13. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии: сборник статей. – М.: Наука, 1975. – С. 89–105.

УДК 37.026

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ**

*Т.А. Плескацевич*

*УО «Барановичский государственный университет»  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

*Современное общество характеризуется повышенной ролью информационных процессов, что требует от человека умения мыслить критически, т.е. грамотно работать с информацией: находить и отбирать актуальный материал, анализируя и оценивая его; делать обоснованные выводы и принимать ответственные решения. Развитие критического мышления зависит от комплексного развития всех видов мышления, которые представляют собой индивидуальный способ преобразования информации.*

*Ключевые слова: мышление; виды мышления; критическое мышление.*

Ускоряющийся ритм и динамика современной жизни, огромные информационные потоки, различного рода проблемы и требующие немедленного решения комплексные задачи предопределяют необходимость

развития новых качеств личности: мобильности, креативности, самоконтроля и саморегуляции, способности к самоуправлению. Их решение в значительной степени возлагается на педагогов. Учитель должен научить правильно работать с информацией и различными информационными источниками, оценивать их и находить наиболее эффективные способы их использования [7].

На первый план здесь выходит проблема интеллектуального развития, и прежде всего, таких его компонентов, как интеллектуальная восприимчивость (способность к усвоению новой информации), интеллектуальная подвижность, критичность мышления, являющихся существенным условием успешной адаптации человека к изменяющимся жизненным обстоятельствам. Поэтому критическое мышление выступает стратегической основой для непрерывного образования людей [7].

Выпускники должны владеть культурой мышления и публичного выступления, уметь правильно и логично оформить свои мысли в устной и письменной форме, участвовать в дискуссиях, стремиться к расширению своих знаний на основе информационных и образовательных технологий, быть готовыми к изменению направления и характера своей деятельности.

Подчеркнём, что критическое мышление обеспечивает способность применения полученных знаний в нестандартных ситуациях, оно является обязательным условием исследовательской деятельности. Кроме того, критическое мышление необходимо каждому человеку для обработки информации, получаемой из СМИ и сети Интернет, критического восприятия рекламы, формирования адекватной самооценки.

Сравнивая информацию из разных источников, человек с развитым критическим мышлением легко находит ошибки и несоответствия, а сделанные выводы основывает на фактах. Вместе с тем он открыт для новых идей. Сопоставив противоположные точки зрения, он выстраивает вспомогательные системы рассуждений и на этом основании вырабатывает свою позицию. Благодаря критическому мышлению, традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным. Формирование способности мыслить критически невозможно без создания определённой учебной среды [6].

Мышление представляет собой психический процесс, обеспечивающий познание сущности предметов/явлений и самого субъекта; это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного поиска и открытия человеком существенно нового (т.е. процесс опосредованного и обобщённого отражения действительности в ходе её анализа и синтеза), возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы.

Мышление, как определяют его Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов, представляет собой психический процесс, обеспечивающий теоретическое решение индивидом практических задач, стоящих перед



совокупным субъектом деятельности [1, с. 206]. Кроме того, оно порождает новое знание на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности. Следовательно, мышление – это поиск и открытие нового.

Следует отметить, что мышление неразрывно связано с речью. Тесная связь мышления и речи находит своё отражение прежде всего в том, что мысли всегда облакаются в речевую форму, даже в тех случаях, когда речь не имеет звукового выражения.

Мысль приобретает окончательный вид только после того, как замысел будет закодирован в речевые символы. Таким образом, речь – это необходимое условие развития мысли.

Термин «критическое», используемое в определении «критическое мышление», предполагает оценочный компонент. Когда человек мыслит критически, он оценивает результаты своих мыслительных процессов: насколько правильно принятое им решение или насколько удачно он справился с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели человека к выводам, или тех факторов, которые он учитывал при принятии решения. Критическое мышление иногда называют еще и направленным мышлением, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата [13, с. 22].

Определяя критическое мышление, Д. Майерс рассматривает его как мышление, которое не приемлет аргументы и выводы слепо. Скорее наоборот, оно исследует предположения, распознаёт скрытые ценности, оценивает имеющиеся данные и выводы [5, с. 31].

Развитие критического мышления невозможно без развития основных видов мышления как психического процесса. Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Мышление можно развивать, увеличивая его скорость, осмысленность, глубину и свободу. Отметим, что мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности; на каждом возрастном этапе оно имеет свои особенности.

Одним из наиболее важных показателей развитого мышления является его гибкость, т. е. умение человека приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам и находить новые, нестандартные решения. Гибкое мышление способствует всестороннему познанию субъектом окружающего мира, оно никогда не сводится к углублению во что-то определённое, а стремится охватить все, чтобы затем использовать различные возможности для получения нужного человеку результата [8].

Следует отметить, что развитие мышления должно быть комплексным. В зависимости от расположения слов, действия или образа в мыслительном процессе, а также их взаимодействия между собой

различают несколько видов мышления. Каждый из них имеет свои особенности (теоретические или практические).

При развитии критического мышления важно учитывать тот факт, что все виды мышления тесно взаимосвязаны друг с другом. Только благодаря их комплексному развитию человек способен делать грамотные выводы и критически обрабатывать поступающую из окружающей среды информацию (таблица).

**Таблица 1 – Сравнительная характеристика видов мышления и их связь с критическим мышлением**

<b>Вид мышления</b>	<b>Характеристика вида</b>	<b>Связь с критическим мышлением</b>
<b>Наглядно-образное</b>	Вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления – установление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств [9]	Помогает прогнозировать результаты своей деятельности, предусматривать возможные варианты решения проблем, проектировать свои действия и реакцию окружающих
<b>Словесно-логическое</b>	Позволяет человеку оперировать логическими понятиями, познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой	Способствует чёткому и аргументированному изложению своей точки зрения, выстраиванию логических связей

	реальности. Развитие словесно-логического мышления перестраивает и упорядочивает мир образных представлений и практических действий	
<b>Творческое</b>	Характеризуется созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов [11]	Проявляется в оригинальности высказанных идей, стремлении к интеллектуальной новизне на основе абсорбированной информации. Использование уже проработанного материала для создания нового продукта. Способность к обнаружению и постановке проблем, генерированию нестандартных идей, разумному риску, восприимчивости к новому и необычному [10].
<b>Предметно-действенное</b>	Связано с практическими, непосредственными действиями с предметом [2, с. 186]	Реализуется в умении эффективно решать задачи с помощью реального, физического преобразования ситуации, апробирования свойств объектов. Позволяет на практике использовать знания и навыки, критически оценивая этапы деятельности и возможные результаты [3]
<b>Абстрактно-символическое</b>	Оперирует понятиями, лишёнными непосредственной наглядности, которая характерна для восприятия и представлений [2, с. 186]	Определение и качественное использование абстрактно-символических взаимоотношений между предметами, понятиями, явлениями. Исключение лишнего, дополнение по подобию, критическое понимание внутренних закономерностей, алгоритмов [4]

Следует отметить, что все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же

деятельности. Однако в зависимости от её характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. Вид мышления – это индивидуальный способ преобразования информации. Независимо от вида мышления человек может характеризоваться определённым уровнем креативности (творческих способностей). Профиль мышления, отображающий преобладающие способы переработки информации и уровень креативности, являются важнейшей индивидуальной характеристикой человека, определяющей его стиль деятельности, склонности, интересы и профессиональную направленность [12]. Другими словами, определение вида мышления помогает не только прогнозировать успешность в конкретных видах деятельности, но и правильно организовывать процесс обучения.

Критическое мышление подразумевает выработку точки зрения по определённому вопросу и способность её отстаивать на основе аргументированных доказательств. Благодаря критическому мышлению учение превращается в целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой обучающиеся выполняют реальную интеллектуальную работу и становятся способными решать жизненные проблемы. Учащиеся вправе подвергать сомнению достоверность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, рассматривать иные возможности решения проблемы. При этом активизируются и развиваются такие качества, как любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность, свобода выражения мысли (раскованность), смелость в выражении идей.

Критическое мышление способствует не только осознанному, грамотному использованию информации, но также формированию познавательного интереса обучающихся и осмыслению цели изучаемой темы, вопроса, проблемы, развитию мотивации, поддержке их познавательной активности, побуждению к сравнению полученной информации с личным опытом и формированию на его основе аналитических способностей.

#### Список основных источников

1. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: учебник / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. – Минск: Современ. шк., 2009. – 512 с.
2. Дубровина, И.В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.
3. Индивидуальные особенности качества мышления // База рефератов [Электронный ресурс]. – 2015. Режим доступа: <http://xreferat.ru/77/7164-1-individual-nye-osobennosti-kachestva-myshleniya.html>. – Дата доступа: 26.08.2015.
4. Исследование процессов мышления // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://autism-vrn.narod.ru/mind1.html>. – Дата доступа: 26.08.2015.
5. Майерс, Д. Психология / Д. Майерс // Пер. с англ. И.А. Карпиков, В.А. Старовойтова; Худ. обл. М.В. Драко. – Минск: ООО «Попурри», 2001. – 848 с.: ил.

6. Развитие критического мышления учащихся на уроках иностранного языка // Gigabaza [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/1497.html>. – Дата доступа: 20.08.2015.

7. Развитие критического мышления учащихся при обучении монологической речи на немецком языке на старшем этапе обучения // База рефератов [Электронный ресурс]. – 2015. Режим доступа: <http://xreferat.ru/71/4508-1-razvitie-kriticheskogo-myshleniya-uchashihsya-pri-obuchenii-monologicheskoiy-rechi-na-nemeckom-yazyke-na-starshem-etape-obucheniya.html>. – Дата доступа: 26.08.2015.

8. Развитие мышления // Психология человека [Электронный ресурс]. – 2011–2015. Режим доступа: <http://psichel.ru/razvitie-myshleniya/>. – Дата доступа: 15.05.2015.

9. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления младших школьников // REF.BY [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ref.by/refs/62/32843/1.html>. – Дата доступа: 24.08.2015.

10. Творческое мышление // Глобальная сеть рефератов: allbest [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://knowledge.allbest.ru/psychology/2c0a65635a2bc68a4c53a88521306c26\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/psychology/2c0a65635a2bc68a4c53a88521306c26_0.html). – Дата доступа: 16.05.2015.

11. Творческое мышление: развитие креативности // 4brain [Электронный ресурс]. – 2012 — 2015. Режим доступа: <http://4brain.ru/tvorcheskoe-myshlenie>. – Дата доступа: 25.08.2015.

12. Тип мышления // Информационный портал по психологии [Электронный ресурс]. – 2014. – 2015. Режим доступа: <http://psychojournal.ru/tests/122-metodika-tip-myshleniya.html>. – Дата доступа: 23.08.2015.

13. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн // – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

УДК 371.13

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

**Т.Н. Савенко**

УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
г. Мозырь, Республика Беларусь

**Т.В. Савенко**

ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря»

*В статье исследуется сущность и значение педагогической направленности личности как фактора совершенствования педагогического мастерства учителя в процессе вузовской подготовки и практической деятельности в школе. Установлены сущность и содержание педагогической направленности личности как структурного компонента педагогического профессионализма, уровни его развития у студентов и выпускников педагогического вуза, у высокопрофессионального учителя. Дан анализ структуры обобщения педагогического опыта работы, раскрыта методика его осуществления в ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря».*

*Ключевые слова: педагогический профессионализм; уровни педагогического профессионализма; педагогическая умелость; педагогическое мастерство; структура педагогического мастерства; педагогическая направленность личности; передовой педагогический опыт; обобщение передового педагогического опыта; структура процесса обобщения передового педагогического опыта; диагностика передового педагогического опыта.*

Проблема становления и развития профессионального мастерства учителя всегда находится в центре внимания педагогической теории и практики. Ее актуальность обусловлена прямой зависимостью, существующей между качеством профессиональной деятельности учителя и результативностью педагогического процесса. В настоящее время в трудах российских, украинских и белорусских педагогов существует много определений понятий профессионального мастерства педагога. Их анализ показывает, что его сущность, основные структурные компоненты, пути становления и развития трактуются по-разному, что обуславливает необходимость исследования феномена педагогического мастерства учителя, путей его совершенствования. Значительный вклад в решение данной проблемы вносят педагоги Беларуси. Вопросы сущности и структуры профессионального мастерства учителя, разработка теоретических и методических основ его формирования находят отражение в трудах К.В. Гавриловец, В.П. Горленко, А.А. Гримоть, В.Т. Кабуша, И.И. Казимирской, И.И. Рыдановой, И.И. Цыркуна, И.Ф. Харламова и мн.др.

Изучение научных трудов белорусских педагогов по проблеме педагогического профессионализма позволяет сделать выводы о широте охвата и глубине изучения вопросов педагогического профессионализма учителя, однако можно констатировать, что подходы ученых Беларуси к проблеме формирования высокого уровня профессиональной деятельности неоднозначны, иногда спорны.

Анализ научных трудов по исследуемой проблеме показывает, что в Беларуси существуют две точки зрения на формирование педагогического мастерства. Одни ученые считают, что высокий уровень профессионализма можно выработать уже у студентов педагогических вузов (А.А. Гримоть, П.П. Шоцкий, Е.Н. Чеботаренок). Другие придерживаются той точки зрения, что в период профессионально-педагогической подготовки учителя невозможно сформировать профессиональное мастерство, так как это требует накопления основательного педагогического опыта практической работы в школе (В.П. Горленко, И.И. Казимирская, А.И. Кочетов, И.Ф. Харламов и др.). Они считают, что в период профессионального обучения возможно и необходимо вырабатывать у студентов начальный, базовый уровень

профессионализма – педагогическую умелость, которая является основой становления и развития педагогического мастерства учителя в процессе его дальнейшей самостоятельной работы. Такая точка зрения требует комплексного изучения вопросов формирования педагогического мастерства учителя на основе понимания преемственности между этапами довузовской и вузовской подготовки будущего педагога и этапом непосредственного становления и развития педагогического профессионализма учителя в процессе работы в школе.

Установлено, что в настоящее время достаточно разработаны теоретические и методические основы профессиональной пригодности учителя как предпосылки формирования его педагогического мастерства в будущем (Л.М. Ахмедзянова, А.А. Гримоть, В.А. Слостенин, Т.А. Шингерей и др.), а также выработки основ педагогической умелости в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом учебном заведении. Теоретические и методические идеи об усовершенствовании профессионально-педагогической деятельности учителя-практика содержатся в трудах В.В. Буткевич, В.П. Горленко, А.А. Гримотя, И.И. Казимирской, А.И. Кочетова, Р.С. Пионовой, И.И. Рыдановой, А.П. Сманцера, В.П. Тарантея, И.И. Цыркуна и мн. др.

Теоретический анализ результатов исследований белорусских ученых и наблюдения за реальным процессом обучения и воспитания в педагогическом вузе и школе позволили установить, что системообразующим и преемственным структурным компонентом и педагогической умелости, и профессионально-педагогического мастерства является педагогическая направленность личности учителя. В этой связи целью нашего исследования явилось изучение сущности и содержания данного структурного компонента педагогического мастерства, выявление его роли в становлении и развитии высокого уровня педагогического профессионализма.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе методом теоретического анализа были изучены сущность и содержание педагогической направленности личности учителя, его значение в становлении и развитии педагогического мастерства. Установлено, что содержание и пути формирования педагогической направленности личности имеют свои теоретические основы. К ним относятся теория значимости личности С.Л. Рубинштейна [1], определение направленности личности через отношения В.Н. Мясищева [2], рассмотрение ее как системы доминирующих мотивов деятельности Л.И. Божович [1]. На основе изучения данных теоретических положений и результатов исследований сущности и содержания педагогической направленности личности учителя белорусских ученых (К.В. Вербова, К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская, С.В. Кондратьева и др.). Мы пришли к выводам, что

педагог является носителем педагогической направленности, если у него сформировано педагогическое мышление и профессионально-педагогические убеждения в виде совокупности профессионально важных мировоззренческих ценностей, которые представляют собой своеобразную педагогическую философию. Не менее важной характеристикой профессиональной направленности личности учителя является высокая мотивированность к педагогической деятельности. Педагогическое наблюдение показало, что мотивация к педагогической деятельности может быть разная: одни стремятся к ней с целью самоутверждения, саморазвития (личные мотивы), других увлекает творческое начало в работе учителя, значимость профессии педагога в глазах учеников (деловые мотивы), третьи выделяют как важный мотив возможность способствовать личностному развитию других людей, что в конечном результате содействует улучшению жизни общества в целом (общественные мотивы). Объединяет все эти разнообразные мотивы деятельности одно: все они в конечном итоге являются стимуляторами развития профессионально-педагогического мастерства. В таком понимании сущность и содержание педагогической направленности личности достаточно разнообразно. И мышление педагога, и убеждения, и мотивы профессиональной деятельности зависят от того, на каком этапе профессионального развития находится педагог, они связаны с особенностями социокультурной ситуации, в которой происходит становление его профессионализма. Однако анализ исследований по данной проблеме позволяет выделить как основные и динамичные характеристики педагогической направленности личности учителя отношение к педагогической профессии как к призванию, высокую степень профессионального самопознания, самоопределения и самоутверждения. Наличие этих характеристик в личности педагога позволяет формироваться профессиональной Я-концепции учителя и влиять на формирование положительной жизненной концепции у его воспитанников.

На втором этапе исследования был осуществлен мониторинг сформированности педагогической направленности личности у студентов на первом и втором курсах педагогического университета, установлена зависимость между академической успеваемостью будущих учителей и сформированностью их профессионально-педагогической направленности личности. Исследования показали, что на высоком и достаточном уровне педагогическая направленность личности проявляется у отлично и хорошо успевающих студентов. Статистический анализ позволил выявить, что высокий уровень педагогической направленности личности отмечается у 2% будущих учителей, достаточный – у 65–70% студентов младших курсов.



С целью сравнения на данном этапе был осуществлен мониторинг уровней развития педагогической направленности личности выпускников педагогического вуза. В рамках мониторинга использовались методы педагогического наблюдения, анкетирования и тестирования. При их помощи было установлено, что высокий уровень развития педагогической направленности личности будущего учителя присущ группе выпускников, которая составляет 5% от количества исследованных, достаточный – 75%. Низкий уровень педагогической направленности личности отмечается у выпускников, которые по той или иной причине не связывают свою дальнейшую жизнь с профессиональной деятельностью в школе. Для них важен сам факт получения высшего образования по той или иной специальности.

Результаты исследования на втором этапе позволяют сделать вывод о существенном влиянии профессионально-педагогической подготовки на развитие педагогической направленности личности будущего учителя, что в конечном итоге определяет широкие возможности профессионального роста молодого специалиста в процессе его самостоятельной практической деятельности в школе.

На третьем этапе нашего исследования выявлена роль педагогической направленности личности учителя в формировании передового педагогического опыта. Осуществлен анализ обобщения передового педагогического опыта учителя художественного труда ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря» Т.В. Савенко.

В данном учебно-воспитательном учреждении уделяется большое внимание вопросам профессионального роста учителей. Одним из методов формирования педагогического мастерства выступает мероприятие по обобщению передового педагогического опыта. В рамках мероприятия проводятся открытые уроки, выставки методических находок педагога и результатов его работы. Итогом обобщения опыта работы учителя является папка, в которой отражены цели, содержание, образовательно-воспитательные методики и технологии опыта передовой педагогической деятельности.

Анализ структуры данного документа позволяет прийти к выводам, что системообразующим компонентом педагогического мастерства учителя является именно педагогическая направленность его личности.

В разделы папки включена «Диагностическая шкала для определения творческого потенциала учителя». В ней даны основные педагогические умения и навыки для самоанализа педагогом своего профессионального творческого потенциала. Работа по самоанализу позволяет выявить отношение учителя к своей профессии как

к жизненному творчеству, что и является одним из компонентов профессионально-педагогической направленности его личности.

В разделе «Профессионализм педагогического общения» для самоанализа учителя представлены умения, которые определяют высокий уровень сформированности педагогического взаимодействия с участниками педагогического процесса. Все представленные в разделе умения и навыки определяют гуманистическую направленность личности педагога, наличие нового педагогического мышления, которое характеризуется отношением к детям как равноправным с учителем субъектам педагогического процесса. Гуманистическая профессиональная позиция учителя и отношение к ученикам как партнерам в процессе обучения и воспитания также характеризуют высокий уровень сформированности профессионально-педагогической направленности его личности.

Большое внимание при обобщении передового педагогического опыта уделено вопросам профессиональной самооценки и самоопределения. Учитель определяет свое отношение к профессиональной деятельности по двум направлениям: это служебная обязанность, необходимость или жизненное удовольствие. Разнообразные анкеты по самоопределению позволяют осмыслить отношение к профессии как к призванию, что тоже является неотъемлемой частью педагогической направленности личности. Вопросы анкет требуют профессиональной рефлексии, осознания того, что уже достигнуто в работе на уровне педагогического мастерства, над чем еще необходимо работать в плане профессионального самовоспитания.

Заполнение педагогом анкет «Диагностика определения самооценки педагога», «Удовлетворенность избранной профессией», «Мотивация профессиональной деятельности» позволило учителю определить отношение к педагогической профессии как к жизненному призванию, высокую степень профессионального самопознания и самоутверждения. Это и является непосредственно проявлением педагогической направленности личности, лежащей в основе формирования положительной Я-концепции учителя и влияния на ее формирование у его воспитанников.

Особое значение для обобщения передового педагогического опыта имеет раздел «Паспорт ППО», в котором представлены конкретные высокие результаты педагогической деятельности учителя, основные направления его работы. В частности, в паспорте ППО Т.В. Савенко указано на личностно-ориентированный характер методик обучения, используемых педагогом; определена тема научно-педагогических исследований учительницы и методического поиска: «Организация индивидуальной работы со способными и одаренными учащимися на

уроках и во внеурочной деятельности». В соответствии с темой приведены разработки планов-конспектов творческих, нестандартных уроков, внеклассных воспитательных мероприятий по предмету, занятий кружка, фотографии с выставок с творческими работами учеников учительницы, публикации в журналах творческих работ. Материалы данного раздела иллюстрируют увлеченность педагога своей профессиональной деятельностью, мотивированность в работе с учащимися.

Организация и проведение в школе № 9 творческих отчетов высокопрофессиональных педагогов является действенным средством развития педагогического мастерства. Творческие отчеты учителей можно рассматривать как результативное направление кадровой политики администрации школы, так как они обеспечивают формирование внешних условий для развития, совершенствования педагогической направленности личности учителя как системообразующего компонента его профессионального мастерства. Обобщение передового педагогического опыта способствует формированию оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе, обеспечивает организацию непрерывного образования и самообразования учителей и создание в школе атмосферу педагогического творчества.

Исследование сущности педагогической направленности личности учителя, основных путей его развития и роли в становлении и совершенствовании педагогического профессионализма позволяет прийти к выводам, что первоочередными задачами в подготовке учителя-профессионала являются:

– отбор абитуриентов в педагогический вуз с учетом педагогической направленности личности на разных уровнях; педагогическая направленность личности будущего студента педагогического университета может быть представлена на низком, достаточном, высоком уровнях, но она должна диагностироваться;

– всемерное развитие педагогической направленности личности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе;

– создание условий для профессионального самоопределения и самоутверждения учителя в самостоятельной педагогической деятельности.

#### Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович. – М: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Наука, 1960. – 137 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – С. 322.

УДК 378.147

## ЭТНАПЕДАГАГІЧНАЯ ПАДРЫХТОЎКА БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ

*І.С. Сычова*

*УА МДПУ імя І.П. Шамякіна  
г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь*

*Артыкул прысвечаны аналізу зместу этнапедагагічнай падрыхтоўкі студэнтаў у працэсе вывучэння курсаў і спецкурсаў па этнапедагогіцы, што дазволіць сфарміраваць светапогляд будучага педагога, здольнасць выкарыстоўваць патэнцыял традыцыйнай культуры беларусаў і іншых народаў свету пры рабоце па выбранай спецыяльнасці.*

*Ключавыя словы: этнапедагогіка; беларуская народная педагогіка; этнапедагагічная падрыхтоўка студэнтаў; традыцыйная культура беларусаў; духоўная культура беларусаў; матэрыяльная культура беларусаў.*

Студэнты педагагічных вун і педагагічных спецыяльнасцей вун Рэспублікі Беларусь вивучаюць курсы па этнапедагогіцы, беларускай народнай педагогіцы. У 2012 годзе ва УА БДПУ імя М. Танка распрацавана тыповая вучэбная праграма “Народная педагогіка беларусаў” для студэнтаў, якія навучаюцца па спецыяльнасцях профілю А “Педагогіка” [1]. Ва УА МДПУ ім. І.П. Шамякіна кандыдатам педагагічных навук, дацэнтам Болбасам В.С. выкладаюцца наступныя курсы: “Этнапедагогіка” для студэнтаў, якія навучаюцца па спецыяльнасці 1-86 01 01-01 – “Сацыяльная работа (сацыяльна-педагагічная дейнасць)” і “Народная педагогіка” для магістрантаў, якія навучаюцца па спецыяльнасці 1-08-80-06 – “Агульная педагогіка, гісторыя педагогікі і адукацыі”. Пры вивучэнні названых курсаў студэнты і магістранты даведваюцца аб гісторыі ўзнікнення і вивучэння народнай педагагічнай культуры, аналізуюць асноўныя вихаваўчыя ідэі, прынцыпы, метады і сродкі этнічнай педагогікі, выяўляюць спецыфіку арганізацыі маральнага, разумовага, фізічнага, эстэтычнага вихавання з улікам развіцця канкрэтнага этнасу, абагульняюць накірункі выкарыстання этнапедагагічных ідэй у сучаснасці.

Пры гэтым, улічваючы даволі істотныя разыходжанні паміж традыцыйнай і сучаснай культурамі, існуе пэўны скептыцызм у разуменні неабходнасці этнапедагагічнай падрыхтоўкі студэнтаў розных педагагічных спецыяльнасцей і спецыялізацый, прама ці ўскосна ўзнікае пытанне: што можа даць вивучэнне этнапедагогікі як агульнай дысцыпліны аб вихаваўчых традыцыях народаў свету або беларускай народнай педагогікі, якая скіравана на вивучэнне вихаваўчых традыцый канкрэтнага этнасу, будучым спецыялістам у галіне дашкольнай адукацыі,

фізічнай культуры, прафесійнага навучання, сацыяльнай абароны, гуманітарных і прыродазнаучых навук? Сучасныя расійскія даследчыкі таксама адзначаюць сацыяльную апатыю, нігілізм у адносінах да народнай культуры і выхаваўчых традыцый ва ўмовах грамадскага крызісу, у выніку чаго губляюцца спрадвечныя ідэалы, маральна-этычныя паняцці, духоўныя каштоўнасці і стэрэатыпы паводзін [3, с. 3–4].

Па-першае, гэта разгляд агульнапедагагічных пытанняў, вызначэнне прынцыпаў, метадаў і сродкаў народнага выхавання, пытанняў развіцця і фарміравання асобы, эфектыўнай арганізацыі працоўнага і фізічнага, маральнага і эстэтычнага выхавання моладзі, што актуальна ва ўсе часы.

Па-другое, гэта работа непасрэдна са зместам традыцыйнай народнай культуры, якую можна падзяліць на матэрыяльную і духоўную, сістэматызаваць і адабраць найбольш істотнае ў залежнасці ад напрамку прафесійнай падрыхтоўкі студэнта. Пры гэтым неабходна ўлічваць, што такая дыферэнцыяцыя з'яўляецца даволі ўмоўнай, бо, адпаведна народным уяўленням, атрымаць плён у працы немагчыма без добрай песні (жніўнай, касецкай, палольнай, ягаднай), а сапраўдны майстар (каваль, ганчар, млынар, цяляр) ведае не толькі сакрэты рамяства, але і падпарадкоўвае сабе стыхіі прыроды (вада, паветра, агонь, дрэва), слова ж у народнай творчасці мае не толькі лексічнае, але і сакральнае, у тым ліку і выхаваўчае значэнне.

Па-трэцяе, студэнту любой спецыяльнасці як будучаму выхавальніку, патэнцыяльнаму класнаму кіраўніку будуць карыснымі абмеркаванне педагагічных сітуацый з улікам вопыту народнай педагогікі; вывучэнне і сумеснае з вучнямі і бацькамі адзначэнне народных святаў; правядзенне гульні і пазнаваўчых праграм па народнай творчасці – конкурсы, віктарыны, праекты, прэзентацыі, кірмашы, аўкцыёны, тэлегульні, ток-шоу, этнадыскатэкі, вячоркі і г. д.

Універсальнымі напрамкамі навукова-даследчай, вучэбнай і творчай дзейнасці студэнтаў, што могуць увасобіцца ў напісанне курсавых і дыпломных работ, падрыхтоўку артыкулаў і выступленняў на канферэнцыях, з'яўляюцца: вывучэнне навуковай літаратуры і друкаваных крыніц па этнапедагогіцы і народнай творчасці; навукова-даследчыя экспедыцыі па родным краі; запіс мясцовага фальклору і фатаграфаванне прадметаў матэрыяльнай культуры; збор звестак пра народных майстроў і навучанне рамёствам; збор і сістэматызацыя рэгіянальных этнапедагагічных матэрыялаў; складанне картатэкі сродкаў народнай педагогікі і г. д.

*Для гуманітарыяў, будучых настаўнікаў гісторыі і грамадазнаўства, беларускай (рускай, замежнай) мовы і літаратуры гэта найперш работа са словам, гістарычным матэрыялам, фальклорам: збор і вывучэнне легенд і паданняў канкрэтнага рэгіёна, населенага пункта; складанне радаводу;*

вывучэнне выхаваўчых традыцый беларускіх магнатаў і шляхты; параўнальны аналіз педагагічных поглядаў народаў свету; збор і сістэматызацыя экспанатаў для школьнага этнаграфічнага музея (музея пад адкрытым небам, віртуальнага музея, школьнага краязнаўчага сайта); народны арнамент як архаічны культурны код беларусаў; прымаўкі і прыказкі – маральны кодэкс народа; народная лексіка і фразеалогія выхаваўчай тэматыкі; мясцовыя прозвішчы і мянушкі як паказчык пераемнасці традыцый; ужыванне ненарматыўнай і грубай лексікі: гісторыя і сучаснасць; тэма дзяцінства, традыцыйнай сям’і ў творчасці беларускіх (рускіх, савецкіх, замежных) пісьменнікаў; звычай “дзядзькаванне” ў фальклору і літаратуры (беларускай, рускай, замежнай).

Мэтазгодны наступныя практычныя накірункі работы са студэнцкай і вучнёўскай моладдзю: арганізацыя мастацка-эстэтычнага выхавання на аснове каляндарна-абрадавага і сямейна-бытавога цыклаў фальклору; навучанне народным гульням, танцам і карагодам; арганізацыя этнадыскатэк, святочных вячорак, конкурсаў выканаўцаў народных песень і прыпевак; вывучэнне і ўзнаўленне асобных этапаў беларускага вяселля, дзе ў вобразнай форме закладваліся асновы моцнай сям’і.

Найбольш разнастайны матэрыял можа прапанаваць беларуская народная педагогіка *будучым спецыялістам у галіне дашкольнай адукацыі, лагапедам, псіхолагам, сацыяльным педагогам, настаўнікам музыкі і спеваў*, паколькі беларусы вядомы як творчы, спеўны народ, які стварыў найбагацейшы дзіцячы фальклор, накіраваны на ўсебаковае развіццё асобы з першых дзён жыцця.

Тэмамі студэнцкіх работ могуць стаць наступныя: адлюстраванне дзяцінства (сіроцтва) ў беларускіх народных казках; культ продкаў у беларускім фальклору і ў культуры народаў свету; традыцыі сямейнага і грамадскага выхавання; асаблівасці гендэрнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы; скорагаворкі – узор народнай лагапедыі; народныя загадкі як сродак дыягностыкі, паказчык інтэлектуальнага развіцця дзіцяці; прыкметы і перасцярогі ад нараджэння дзяцей з адхіленнямі ў развіцці; народныя прыказкі і прымаўкі аб асаблівасцях гаворкі, маўлення; прыёмы догляду немаўлят; традыцыі народнай педагогікі на першым годзе жыцця дзіцяці; радзінны абрад; дзіцячыя святы і народныя святы з удзелам дзяцей; традыцыйныя пажаданні, правілы ветлівасці, патрабаванні народнага этыкету; выбар гасцінцаў для дзяцей і нагод для іх уручэння; адносіны да дзяцей малодшага ўзросту; арганізацыя сямейнага побыту; узаемаадносіны паміж бацькамі і дзецьмі, братамі і сёстрамі ў традыцыйнай беларускай сям’і; беларуская народная музыка і народныя музычныя інструменты і інш.

Для будучых псіхологаў і педагогаў актуальны казкатэрапія, псіхалагічныя трэнінгі на аснове фальклору; складанне картатэкі (фанатэкі) твораў дзіцячага фальклору (калыханак і забаўлянак, народных гульняў і карагодаў); работа з народнай казкай, малымі жанрамі вуснай народнай творчасці: запіс, раскаванне, педагагічны аналіз, драматызаванае прадстаўленне; конкурсы на лепшага выканаўцу скорогаворак, знаўцу народных прыказак і прымавак пэўнай тэматыкі (праца, сям'я); паказ загадак, казачных персанажаў, прыказак і прымавак з дапамогай мімікі і жэстаў і інш.

Што можа прапанаваць народная педагагіка, як састаўная частка традыцыйнай культуры беларусаў, *будучым настаўнікам матэматыкі, фізікі, працоўнага навучання (тэхналогіі), выкладчыкам машынабудавання, агратэхнічных, будаўнічых, эканамічных дысцыплін?*

Пры рабоце з дадзенай катэгорыяй студэнтаў мэтазгодна абпірацца на багатыя дасягненні матэрыяльнай культуры беларусаў: народная архітэктура і інтэр'ер; традыцыйныя тэхналогіі работы з дрэвам, глінай, металам; пабудова і эксплуатацыя вадзяных млыноў і ветракоў як экалагічна чыстых сродкаў атрымання энергіі; народныя рамёствы (бондарства, кавальства, ганчарства, ткацтва, стальмахоўства) і сакрэты іх перадачы і пераймання з пакалення ў пакаленне; агранамічныя веды – традыцыйныя прылады і спецыфіка земляробчай працы; асаблівасці мясцовай жывёлагадоўлі і вырабу скуры; арганізацыя агародніцтва, садаводства, пчалярства, бортніцтва, рыбалоўства, палявання і г. д. [2, с. 52–161]

У сферы духоўнай і грамадскай культуры – гэта традыцыйныя спосабы вызначэння адлегласці, часу, арыентацыі ў прасторы, вымярэнне шырыні і даўжыні; астранамічныя веды нашых продкаў, асаблівасці і практычнае прымяненне сонечнага і мясяцовага народнага календара як сукупнасці агранамічных, астранамічных і метэаралагічных ведаў; народныя загадкі і народныя задачы-загадкі як універсальны сродак разумовага развіцця і інш. [2, с. 162–338].

*Для настаўнікаў выяўленага мастацтва і абслуговай працы* найбольшую цікавасць уяўляюць наступныя напрамкі: ткацтва і вышыўка; тэхналогія апрацоўкі і афарбоўкі тканіны; выраб і эстэтыка беларускага народнага касцюма; сімволіка і кампазіцыя народнага арнаменту; беларускі ручнік як з'ява культуры; этыка і эстэтыка традыцыйнай беларускай хаты; сямейныя святы і абрады; вясельныя традыцыі беларусаў, культура выпякання і ўпрыгожвання вясельнага каравая; народная кулінарыя і этыкет; штодзённы побыт і харчаванне дзяцей у беларускай сям'і; сакрэты захавання і прыгатавання прадукцыі

(малочнай, мясной, садавіны і гародніны); традыцыйныя жаночыя прычоскі і інш.

Народная эканоміка – гэта старадаўнія грашовыя адзінкі; гандаль і спосабы гаспадарчага ўзаемаразліку; меры вагі і аб'ёму для ўліку і захавання прадуктаў; крыніцы фарміравання і асаблівасці размеркавання сямейнага бюджэту і сродкаў існавання ва ўмовах натуральнай гаспадаркі.

Для спецыялістаў у галінах фізічнага выхавання, біялогіі, хіміі, экалогіі будуць цікавымі і карыснымі наступныя тэмы: традыцыі народнай медыцыны; гутаркі, сустрэчы з мясцовымі доўгажыхарамі; назіранні за надвор'ем, тэрмінамі прылёту птушак і іншымі з'явамі прыроды і параўнанне іх з рэкамендацыямі народнага календара; роля сям'і ў фізічным развіцці дзяцей; полаўзроставае выхаванне ў традыцыйнай культуры; этыка і эстэтыка роднай прыроды ў заклічках і прыгаворках; прырода роднага краю як фактар умацавання фізічнага здароўя; правядзенне народных гульняў, арганізацыя спартыўных спаборніцтваў, прымеркаваных да традыцыйных народных святаў.

Такім чынам, у беларускай народнай педагогіцы і выхаваўчых традыцыях іншых народаў свету можна знайсці адказы на самыя разнастайныя пытанні духоўнага і матэрыяльнага жыцця чалавека, традыцыйныя дыдактычныя прыёмы і тэхналогіі, што спрадзеву выкарыстоўваліся для навучання рамёствам, няспыннага працэсу пераймання вуснай народнай творчасці без магчымасці яе пісьмовай фіксацыі. І не так істотна, якую спецыяльнасць атрымлівае студэнт або магістрант, этнапедагагічная падрыхтоўка дапаможа і фізікам, і лірыкам сфарміраваць цікавасць да духоўнай і матэрыяльнай спадчыны беларускага народа, асэнсаваць сутнасць, змест і вядучыя ідэі народнага выхавання, а ў выніку лепш зразумець псіхалогію беларускага этнасу, каштоўнасці і выхаваўчыя прыярытэты сучаснай моладзі, што абумовіць жаданне шырэй выкарыстоўваць метады, формы і сродкі беларускай народнай педагогікі на ўроках па сваёй спецыяльнасці, суадносіць яе дасягненні з рэаліямі сацыяльнага жыцця, асабістым вопытам, вучэбна-выхаваўчым працэсам.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1. Народная педагогіка беларусов: типовая учебная программа для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика / сост. Н.В. Самусева, З.С. Курбыко, В.Н. Шураев; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: Изд-во БГПУ, 2012. – 13 с. (Утверждена Министерством образования Республики Беларусь 5.09.2012 г.). – Регистрационный № ТД – А. 418 / тип.



2. Машынскі, К. Усходняе Палессе / Казімір Машынскі; уклад., прадм., камент. У. Васілевіча; пер. Л. Салавей. – Мінск: Беларуская навука, 2014. – 528 с.

3. Нездемковская, Г.В. Этнопедагогика: учебное пособие для вузов / Г.В. Нездемковская. – Москва: Академический проект; Альма Матер, 2011. – 225 с.

УДК 378.14: 504.03

## **АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕГРАЦИИ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ**

**Г.С. Тарасенко, Б.И. Нестерович**

*ВГПУ им. М. Коцюбинского*

*г. Винница, Украина*

*В статье обоснована плодотворность ценностно-ориентационных механизмов интеграции вузовских знаний в системе профессиональной подготовки учителя. В контексте гуманитаризации высшего образования акцентирована роль интегративного подхода к формированию целостного (холистического) представления студентов об окружающем мире и месте человека в нём. Раскрыты резервы усовершенствования методик преподавания художественных дисциплин, которые на основе использования творчески-интерпретационной природы художественных образов способны обеспечить надлежащее развитие проективного воображения, дивергентного мышления, педагогической рефлексии будущих учителей.*

*Ключевые слова:* аксиология образования; интеграция; гуманитаризация высшего образования; художественная рефлексивность.

Проблема соотношения гуманитарного и технического знания в сфере профессионального образования приобретает сегодня в Украине особую актуальность. Гуманитаризация образовательного процесса является приоритетным заданием обновления системы профессиональной подготовки специалистов всех уровней. Образовательная практика нуждается в максимально полной интеграции умственной и духовно-эмоциональной деятельности личности. Особенное место в этом процессе принадлежит искусству, которое в практике общественной жизни пульсирует, в первую очередь, как познание мира, будучи в то же время его оценкой, художественной интерпретацией и коммуникативным актом.

История научного знания свидетельствует о том, что в известной мере его развитие происходило и происходит под знаком редукции интеллекта к рацио. В результате за пределы науки и научного познания как царства чистой рассудительности была вынесена сфера

эмоциональных проявлений, в том числе и эстетическая. Однако постепенно теоретически воспроизводилась настоящая картина научного поиска, а эстетическому возвращалось его законное место. По мнению многих исследователей, современная логика и методология науки предусматривает учёт и вненаучных факторов – исторических, психологических, художественных. Более того, стало очевидным, что наука не исчерпывается двумя уровнями познания – теоретическим и эмпирическим. Сегодня допускается существование своеобразного – образного – уровня познания как переходного и промежуточного между ними.

Наука и искусство является влиятельными факторами как умственного, так и эстетического развития личности, ведь они объединяются в высоком порыве на пути к гармонизации взаимоотношений человека с окружающим миром. Отсюда извечная тяга к ренессансному слиянию этих форм познания мира. Вера в возможность синтеза гуманитарного и точного знания, в возможность устранения определенной стены между «двумя культурами» звучит в исследованиях отечественных и зарубежных учёных (С. Клепко, Р.Х. Пирс, Ч.П. Сноу, О. Хаксли). В частности, предлагается даже новый принцип познания – холизм [1]. Согласно этой философской теории, каждый объект следует изучать с точки зрения его целостности, которая является результатом не простой совокупности частей, а особенного духовного фактора – целостности. Принцип культурологического холизма предусматривает обязательную опору не только на рациональное постижение действительности, но и на интуитивно-иррациональное углубление в свою культуру. Однако эта попытка объединения рационального и чувственного, теоретического и духовно-практического постижения мира часто происходит на метафизической основе.

Важным признаком гуманитаризации является интегративность как формирование целостного (холистического) представления об окружающем мире и месте человека в нём. Не менее важными проявлениями гуманитаризации является её экзистенциальность и аксиологический характер, которые определяют направленность образования на приоритетность творческого жизнеутверждения личности на базе общечеловеческих ценностей.

Проблемам интеграции содержания вузовской подготовки специалиста посвящено достаточно много исследований (С. Батишев, М. Берулава, С. Гончаренко, Р. Гуревич, И. Козловская и др.). Однако в контексте гуманитаризации образовательного процесса они изучены пока недостаточно.

В то же время гуманитаризация высшего образования настойчиво требует переориентации из предметно-смыслового принципа обучения основам наук на изучение целостной картины мира, на трансляцию не „чистых”, а „очеловеченных” знаний с опорой на базовые ценности

человечества [2]. Это обуславливает приоритетное развитие общекультурного компонента в содержании, формах и методах вузовского обучения, что, в свою очередь, помогает преодолевать утилитарно-прагматический, технократический подходы к профессиональному образованию.

Большое значение в процессе гуманитаризации приобретает эстетизация учебно-воспитательного процесса ВУЗ. Благодаря ей, будущие специалисты овладевают миром культуры, который предопределяет постепенное формирование у них гуманитарного мышления на базе духовных ценностей.

Ценностные основы гуманитаризации высшего педагогического образования стоит толковать как образцы педагогической культуры, которые неоднократно общественно одобрены и традиционно передаются от поколения к поколению, которые выразительно функционируют в культурной жизни человечества, во взаимодействии поколений, в конечном итоге в педагогических теориях, системах, технологиях.

Социально значимым результатом гуманитаризации вузовской подготовки учителя может по праву стать возвращение в образовательный процесс духа свободомыслия, креативности, гуманности, интеллигентности, личностной самодостаточности и искоренение несовместимых с педагогическим пространством явлений – примитивного авторитаризма, агрессивности, отсутствия рефлексий, недоброжелательного отношения к субъектам образовательного процесса (что нередко является последствиями болезненного переживания комплекса собственной человеческой и педагогической неполноценности). Гуманитаризованное профессиональное образование прививает будущему учителю способность к культурному саморазвитию и культурно-моральной саморегуляции профессионального поведения.

Проблема гуманитаризации современного образования имеет ярко выраженный аксиологический характер. Знания без трансляции ценностного отношения к ним являются мертвыми, а в дальнейшем и опасными. Гуманитарное образование, прежде всего, формирует ценностные ориентации. Однако во времена своеобразного "ценностного шока", который переживает общество, не каждый учитель-предметник, который даёт детям крепкие знания, способен "вдохнуть" в учебный материал определённую ценностную основу.

Аксиологический подход к интеграции вузовских дисциплин направлен на коррекцию мировоззренческих установок профессионального мышления учителя. В частности, гуманитарное мировоззрение педагога является наилучшим продуктом новой философии образования [3]. Основой гуманитарного профессионально-концептуального мышления учителя должен стать Ребенок с присущим ему своеобразием миропонимания и способов самореализации в социуме. "Детствоцентризм" является ярким репрезентом гуманитарных позиций учителя. Именно ребенок, а не наука

должен стать центром образовательного процесса. Эта красивая и понятная идея в условиях технократического общества в действительности реализуется чрезвычайно вяло.

Структуру ценностных отношений к миру, как правило, понимают как многокомпонентное образование, которое функционально проявляется от интеллектуально-когнитивных через эмоционально-мотивационные к поступково-оценочным аспектам. Таким образом, приобретение ценностных ориентаций – это процесс постепенных, часто одновременных изменений в умственной, морально-эстетической, деятельностно-волевой сферах личности. Успешность ценностно-ориентационной деятельности зависит от целостности функционирования и гармонии всех её составляющих.

Такую гармонию и целостность как можно лучше обеспечивает интегрированный подход к преподаванию разных дисциплин. Содержание же большинства вузовских дисциплин ориентирует будущего учителя на усвоение конкретных знаний и на фактографическое их воссоздание. Такой тип учения закрепляет рациональный (дискретный, дискурсивный, конвергентный) способ профессионального мышления. Но от учителя ожидают сегодня другого типа мышления – креативно-гибкого, вариативно-подвижного, концептуально-гипотетического.

Многочисленные исследования, посвященные проблемам профессионально-педагогической подготовки учителя, приравнивают её к процессу усвоения учителем научных и методических знаний. Обосновывая основные смысловые компоненты профессиональной подготовки учителя – методологический, научно-теоретический, социально-психологический, предметно-методический, аксиологический аспект исследователи неоправданно игнорируют. Среди критериев результативности подготовки учителя к учебе и воспитанию детей выделяют, как правило, снова-таки интеллектуальный и деятельностный.

Следовательно, традиционный "гносеологизм" подхода к проблемам профессиональной подготовки учителя не позволяет признать определённую "суженность" путей такой подготовки. Становится очевидным, что неоправданная редукция содержания профессионального образования к одному лишь её компоненту – знаниям – негативно влияет на формирование профессионального сознания учителя, ведь знания играют весьма подчинённую роль по отношению к интегрированным образованиям – убеждениям и социальным позициям. Педагогическая же подготовка педагога часто сводится лишь к педагогически ориентирующей информации – и это не предусматривает готовности учителя к реализации всех социальных функций педагогической деятельности. Профессиональная подготовка учителя на уровне педагогического просветительства не обеспечивает надлежащую корреляцию педагогических знаний и профессиональных умений.

Система вузовского и последиplomного образования и ныне ориентирует педагогов на овладение гносеологическим, научно-

теоретическим аспектами познания субъекта учебно-воспитательного процесса и почти не касается ценностных аспектов, которые рожают понимание личностного содержания взаимоотношений между воспитателем и воспитанником. Иногда это объясняется тем, что учебные планы и программы профессиональной подготовки учителя были сформированы еще на том историческом этапе, когда информативно-познавательная функция образования играла доминирующую роль. Плодом такой профессиональной подготовки стали значительные перекосы в сфере ценностного отношения учителя к ребёнку, а также деформация логики воспитательного влияния педагогов на учащихся.

Гуманитаризация образовательного процесса направлена на улучшение состояния преподавания не только фундаментальных дисциплин (как нередко считают педагоги). Гуманитаризация должна касаться и процесса преподавания художественных дисциплин (тех, которые традиционно считают априори гуманитарными). Однако не секрет, что даже гуманитарную дисциплину можно преподавать на примитивно-ремесленном уровне без необходимого углубления в мир художественных образов, без надлежащей трансляции ценностного опыта человечества, аккумулированного в художественном произведении. Гуманитарное преподавание искусства предусматривает системное погружение в художественно-выразительный язык искусства, искусно организованную оценочную деятельность (монологическую и диалогическую), творческую интерпретацию художественных образов.

Художественные дисциплины, благодаря творчески-интерпретационной природе художественных образов, способны обеспечить надлежащее развитие проективного воображения, дивергентного мышления, педагогической рефлексии и тому подобное. Интегрированный подход к преподаванию таких дисциплин в системе профессиональной подготовки учителя помогает уравновесить “левополушарный” тип мышления механизмами ассоциативно-образного восприятия, которое властно коррелирует способ оценивания будущим учителем как педагогических явлений, так и мира в целом.

Искусство и интеграция – явления одного ряда. Синтетическая природа художественного образа априори предусматривает интегрированный подход к его осмыслению. Художественные дисциплины способны как можно лучше и полнее всего воплотить идею интеграции. Знаменательно, что дидактичная интегрология, успешно изучая закономерности интеграции знаний, выделяет даже своеобразные законы, по которым реализуется данный процесс, – коррелятивности (способность элементов интеграции к согласованному взаимодействию); императивности (появление качественно новых свойств в результате интеграции); дополнительности (рождение дифференциации в результате интеграции) и тому подобное. В пределах функционирования искусства в разнообразии его видов все названные законы плодотворно реализуются.

Аксиологическая функция интегративного курса способна совместить ценностные ориентации разных наук. По мнению некоторых исследователей (Я. Собко), аксиологически перспективными могут стать даже сочетания курсов разноциклического характера, например, иностранного языка и технических дисциплин, художественных и технических дисциплин. Именно такая интеграция ценностных подходов способствует преодолению негативных последствий технократизации профессионального образования [4, с. 20].

На базе Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского происходит многолетняя апробация авторского междисциплинарного спецкурса "Экологическая эстетика" [5], созданного на основе проблемной интеграции знаний (философии, искусства, экологии). Целевое назначение спецкурса – развитие у будущих учителей любой профессии способности холистически постичь проблему сохранения природы путем понимания уникальности экосистем через их эстетические характеристики. Среди заданий спецкурса есть формирование метазнаний о природе и метанавыков её ценностного освоения. Данный курс имеет преимущества над дифференцированным изучением природы – это углублённая культурологическая и аксиологическая направленность, выраженные социокультурные акценты, общепедагогическая основа, художественная рефлексивность. Всё это интегративно обеспечивает осмысление будущими учителями (как художественных, так и нехудожественных специальностей) многозначительности взаимосвязей человека с природой, углубление ценностного анализа культурных форм освоения окружающей среды. Содержание спецкурса адаптировано к профессиональной специфике будущего педагога. Для преподавателей художественных дисциплин содержательно-аксиологические концентры замкнуты вокруг соответствующих художественных доминант – литературных, музыкальных, пластических. Для преподавателей нехудожественных предметов разработан вариант с равнозначным использованием эстетико-экологического потенциала всех видов искусства. Как показывает практика, студенты успешно овладевают спецкурсом благодаря его глубокой аксиологической направленности, которая составляет здоровую альтернативу формальному утилитаризму отношения к окружающему.

На музыкально-педагогическом факультете этого же университета успешно внедряется интегрированный подход к организации **педагогически-исполнительской практики** [6]. Как форма профессиональной подготовки учителя музыки, эта практика настраивает студентов на синтез музыкально-педагогических умений. На протяжении четырех лет будущие учителя музыки постепенно учатся совмещать знания и умения, полученные в ходе изучения музыкально-теоретических дисциплин (теории и истории музыки, гармонии, полифонии, анализа музыкальных

форм), основного музикального інструмента, постановки голосу, методики музикального виховання і других художественно-педагогічних дисциплін. Комплексний державний екзамен проводиться на чітко очерченій аксіологічній основі, оскільки кожен студент вибирає для звітної виступу тему-концентр, навколо якого групує художественний матеріал (музикальний, літературний, візуально-пластичний) і в експресивній вербально-оціночній і виконавчій діяльності презентує основну виховальну ідею.

Таким чином, аксіологічний підхід до інтеграції художественних дисциплін (як в межах мистецтва, так і з виходом на соціокультурні дисципліни) є надзвичайно плідним. Професійна освіта майбутніх учителів повинна мати особистісний вимір. Лише інтегративно сформовані особистісні цінності можуть стати суттєвим показником професійної готовності вчителя до навчально-виховальної роботи з дітьми і виконати функцію вищого критерію для орієнтації майбутнього педагога в освітньому просторі.

#### **Список основних джерел**

1. Клепко, С. Інтеграція, редукціонізм і холізм як організація знання / С. Клепко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С. 56–62.
2. Гончаренко, С.У. І все-таки гуманітаризація / С.У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 12–18.
3. Зязюн, І.А. Філософія освіти: парадигми і технології / І.А. Зязюн // Педагогічні новачки столичної освіти: теорія і практика. – К., 2001, – С. 7–20.
4. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: монографія / За ред. І. Козловської та Я. Кміта. – Львів: Сполом, 2004. – 244 с.
5. Тарасенко, Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: методологічний аспект / Г.С. Тарасенко. – Вінниця, 1997. – 112 с.
6. Береза, А.В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики / А.В. Береза. – Вінниця, 2003. – 178 с.

## АКТУЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 374.1:371.3

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т.Л. Андриевская*

*ГУО «Мозырский центр творчества детей и молодежи»  
г. Мозырь, Республика Беларусь*

*В статье представлены методические идеи из опыта работы по совершенствованию педагогического мастерства педагогов дополнительного образования Мозырского центра творчества детей и молодежи. Предлагаются к использованию эффективные формы работы по развитию и стимулированию педагогического творчества: методические конкурсы, ресурсные центры, научно-методические выставки, фестивали, а также показана роль деятельности филиала кафедры педагогики УО МГПУ им. И.П. Шамякина на базе учреждения дополнительного образования.*

*Ключевые слова: методические идеи; управление; организационно-методическая работа; учебно-методическая работа; информационно-методическая работа; научно-методическая работа.*

«Заинтересовать людей работой – значит реализовать планы. Заинтересовать педагогов в профессиональном развитии – значит надолго обеспечить успех в развитии всей организации».

Н.В. Нелива

На современном этапе система образования характеризуется демократизацией общественных отношений, потребностью в адекватном ответе образовательной практики на вызовы времени [1, с. 25]. В Республике Беларусь целенаправленно создаются условия для развития системы дополнительного образования: разработано новое нормативное правовое и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса. В связи с этим методическая деятельность приобретает значение ресурса развития учреждения, эксперта и генератора идей.



В научной литературе существует более 90 различных определений понятия «управление». По мнению исследователей это совокупность управленческих функций; придание определенного порядка элементам структуры управления; процесс воздействия на образовательный процесс с целью перевода его в новое состояние [2, с. 33].

Уровень жизнедеятельности современных учреждений образования требует модернизации содержания работы, апробации новых функций, расширения направлений и обновления содержания методической деятельности [3, с. 63]. Методические идеи нашего учреждения направлены на осуществление организационно-методической, учебно-методической, информационно-методической и научно-методической работы на новом уровне.

**Организационно-методическая работа** включает расширение внешних и внутренних связей в профессиональной педагогической деятельности для совершенствования методики преподавания и организации массовой работы. Работа методической службы в этом направлении способствует формированию имиджевой политики учреждения, и как итог – помощь педагогам в наборе учащихся в объединения по интересам и сохранность контингента учащихся. С этой целью педагоги обучаются созданию рекламных тетрадей, в учреждении прошел конкурс буклетов, фотоколлажей объединений по интересам, совместно с творчески работающими педагогами разработан рекламный буклет о деятельности центра, который по электронной почте отправлен в крупные промышленные предприятия города.

Идеей яркого внешнего взаимодействия методической службы стало использование в массовой работе со старшеклассниками ток-шоу. К участию в ток-шоу, которые мы проводим, приглашаются духовенство, научные деятели и студенты Мозырского педуниверситета им. И.П. Шамякина, представители государственных структур, здравоохранения, родители. Большой интерес вызвали такие мероприятия в этом направлении, как «Люди третьего тысячелетия: угроза интернетзависимости», «Семья: любовь», «Зачем надо учиться в школе?». Методикой ток-шоу сначала овладевают методисты и опытные педагоги, затем даются рекомендации для использования методики педагогам.

В нашей методической практике осуществляется разработка положений и проведение содержательных конкурсов для учащихся с привлечением известных деятелей искусства и науки. Так, на высоком уровне прошли впервые организованные районные конкурсы:

– конкурс ораторского искусства «Мастер слова» с приглашением в жюри известного мозырского краеведа А.Г. Бобра, доцентов кафедры педагогики УО МГПУ М.В. Емельяновой, И.В. Журловой и И.С. Сычевой;

– конкурс ведущих «Конферансье» с приглашением в жюри директора Дворца культуры «Строитель» И.А. Федченко, главного

режиссера Дворца культуры ОАО «Мозырский нефтеперерабатывающий завод» А.В. Мазькова, ведущего массовых мероприятий, учителя Руднянской средней школы Мозырского района В.М. Тарасенко.

Созданию целостной системы методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования способствует совершенствование **учебно-методической работы**. С этой целью созданы районные ресурсные центры художественного, эколого-биологического, туристско-краеведческого и технического направлений, а также районное методическое объединение педагогов-организаторов.

Каждое занятие в ресурсном центре тщательно методически обосновывается и носит творческий практико-ориентированный характер. Так, например, семинар-практикум «Педагогическое пространство дополнительного образования: организация, содержание, результаты деятельности» включал, наряду с теоретической частью, разнообразные формы практической работы:

- показ моделей одежды «Встречаем веселый дождик»;
- мастер-класс «Беларуская скарбніца», где педагоги научились изготавливать лоскутную куклу;
- чай-клуб: театрализация «Японские традиции чаепития», которую провела юная артистка, учащаяся театра «Мармелад»;
- литературно-драматическая постановка «Людзі Мазыршчыны: герой Вялікай Айчыннай вайны М.П. Катлавец»;
- праздничный мини-концерт «Мама – первое слово», посвященный Дню матери.

Мы уверены, что наши идеи в проведении методической учебы педагогов способствуют не только активной работе, организации взаимобмена информацией, но и создают положительный микроклимат в коллективе и становятся стимулом для дальнейшего творческого процесса и роста профмастерства.

При организации любого мероприятия мы придерживаемся лозунга автора методики коллективных творческих дел И.П. Иванова «Все творчески! Иначе зачем?». Проведение заседаний методических формирований в форме педагогического ринга, образовательного путешествия, панорамы опыта пришлись по душе нашим педагогам.

С целью профессионального самовыражения мы проводим среди педагогов конкурсы «Методический фестиваль» и «Педагогические кейсы», выставки методических материалов, смотр программно-методических материалов, выставки педагогических достижений. Создание электронных образовательных ресурсов под силу многим педагогам центра.

Стараемся расширить **информационно-методическое** поле педагога так же и в направлении самообразовательной работы. Вопросы о ходе

работы по самообразованию рассматриваются на заседаниях методического совета центра, лучший опыт направляется на областные методические конкурсы.

На базе нашего учреждения действует филиал кафедры педагогики Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. Взаимовыгодное сотрудничество с учеными университета способствует формированию методической культуры и развитию научно-методического обеспечения деятельности педагогов дополнительного образования. В рамках работы филиала проходят совместные научно-практические семинары, конференции, выходят публикации, опытные педагоги центра включаются в учебный процесс университета. В частности, на базе центра, клубов по месту жительства проходят практические занятия, образовательные путешествия для студентов, студенты, в свою очередь, – участники методических выставок и практических районных семинаров, которые организует МЦТДиМ.

Таким образом, показателями методической работы и свидетельством профессионализма педагогов за последние два года стали:

- аттестационная кампания, по итогам которой 9 педагогов нашего учреждения успешно сдали экзамен на подтверждение высшей квалификационной категории педагога дополнительного образования, двум педагогам присвоена высшая квалификационная категория;

- методическая копилка достижений центра пополнилась: двумя дипломами 3-й степени в областном конкурсе образовательных программ; 2-ым местом в областном конкурсе методических разработок «Мое лучшее занятие»; дипломом 2-й степени в областном конкурсе сценарных разработок «Новогодние забавы»; дипломом 1-й степени в областном этапе XVI Республиканской выставки научно-методической литературы и педагогического опыта, посвященной 70-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне; дипломом 3-й степени Министерства образования Республики Беларусь XVI Республиканской выставки научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи, грамотой в номинации областного конкурса культорганизаторов «Играют взрослые».

- педагоги центра – участники республиканских интернет-конференций;

- 8 педагогов прошли четыре этапа дистанционного семинара «Путь к успеху», четыре методиста прошли четыре этапа дистанционного семинара «Искусство быть методистом» и получили сертификаты;

- три педагога транслировали опыт для слушателей курсов повышения квалификации в качестве лекторов в Мозырском филиале Гомельского областного института развития образования;

- опыт работы методической службы стал центром внимания на региональном семинаре для методистов учреждений дополнительного

образования Полесского региона «Методическая служба учреждения дополнительного образования как фактор развития профессиональной компетенции педагогических кадров»;

– опыт инновационной практики центра по теме «Внедрение модели формирования коммуникативной культуры учащихся в контексте белорусского менталитета» был представлен на республиканской научно-методической секции учреждений дополнительного образования «Внедрение модели образовательного процесса с повышенным уровнем изучения дисциплин в УДО детей и молодежи»;

– опыт работы по профессиональной ориентации в клубе «Юный журналист» был продемонстрирован на областном методическом объединении для руководителей клубных объединений «Клубные объединения как средство воспитания социально активной личности»;

– о деятельности центра за два года вышло более 60 информационных материалов в СМИ: в газете «Жыццё Палесся» и на телеканале «Мозырь».

– наше учреждение стало победителем в областном конкурсе на лучшее учреждение образования среди учреждений дополнительного образования детей и молодежи в 2014 году, а также заняло 1-ое место среди учреждений дополнительного образования района по итогам 2014/2015 года.

Управляя методической работой в учреждении, нельзя забывать, что содержание, формы и методы, планы работы приносят успех, когда в центре ее вместе с педагогом находится и ребенок – одаренный, трудный или ничем не выдающийся. А эффективность такой работы надо оценивать не по числу проведенных мероприятий, а по конечному результату, выражающемуся в более высоком уровне образованности, воспитанности, развития детей. Так, учащимися нашего учреждения в течение учебного года завоевано свыше 70-ти наград областного, республиканского и международного уровней, многие выпускники объединений по интересам продолжают обучение по профилю объединения по интересам и становятся профессиональными журналистами, артистами, актерами, музыкантами, художниками, модельерами.

Формирование личности учащегося с объективным самовосприятием, позитивной Я-концепцией, личности, способной к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию, адекватному взаимодействию с социумом, – такой акцент современной методической службы нашего учреждения.

### **Литература и источники**

1. Булахова, З.Н. Методическая работа в школе как условие профессионального и личностного развития педагога / З.Н. Булахова // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 2. – С. 25–29.

2. Литвинко, Т.В. Успешное управление образовательным процессом в современной школе / Т.В. Литвинко // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 2. – С. 23–29.

3. Глинский, А.А. Проектирование методической работы в современной школе / А.А. Глинский // Кіраванне ў адукацыі. – 2006. – № 3. – С. 62–64.

УДК 378.147:004

## **ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

**В.И. Имбер**

*Винницкий государственный педагогический университет  
им. М. Коцюбинского  
г. Винница, Украина*

*В статье рассматриваются методические аспекты использования информационных технологий обучения, в частности, мультимедийной доски в подготовке будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Инструменты программы Smart Notebook создают колоссальные возможности для развития познавательного интереса и повышения качества знаний студентов. Описывается опыт применения интерактивных возможностей мультимедийной доски в математической подготовке будущих специалистов. Мотив самосовершенствования является главным среди определенных мотивов изучения мультимедийных технологий. То есть студенты стремятся к расширению своих знаний, получению новых, к полноценному функционированию в информационном обществе.*

*Ключевые слова: мультимедийные технологии; будущие воспитатели; интерактивная доска; мотивы учебной активности.*

Воспитатель является носителем многих видов базовых, специальных, прикладных способностей: математических, речевых, литературных, музыкальных, коммуникативных и других. И задачей высшей школы является развитие и совершенствование как можно большего количества таких способностей в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей. Умение владеть и применять в своей профессиональной деятельности современные средства обучения также является одной из многих возможностей, которую нужно развивать и совершенствовать. Ведь именно воспитатели доносят максимум информации к подрастающему поколению, поэтому они должны не только

разбираться в современных информационных технологиях, но и уметь педагогически и методически правильно применять их в своей профессиональной деятельности.

Проблема совершенствования подготовки будущих педагогических специалистов посредством использования новых информационных технологий, мультимедийных средств обучения привлекала внимание многих исследователей. В частности, вопросы формирования компьютерной грамотности, информационной культуры педагога, перспективы и проблемы применения мультимедийных средств обучения рассматривают В. Быков, Р. Гуревич, А. Гуржий, К. Элшир, Н. Жалдак, Ю. Жук, И. Захарова, Г. Кедрович, Г. Козлакова, М. Левшин, Ю. Машбиц, И. Подласый, Е. Полат, И. Роберт, С. Свириденко, А. Спиваковский, А. Хуторской, Д. Чернилевский и др.

Обоснование дидактических принципов в условиях компьютерного обучения находим в трудах А. Верлань, В. Садыковой, А. Сережкиной, А. Соловова, Н. Тверезовской.

Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий изменило возможности работы с информацией. Ранее получать новые знания приходилось из книг и от преподавателя, сегодня же источников получения новой информации есть огромное количество, начиная от телевидения, которое производит дистанционные учебные программы, компьютеров, которые превзошли все средства наглядности своими возможностями (электронные книги, энциклопедии, презентации, путеводители, интерактивные учебные курсы, мультимедийные системы) и заканчивая глобальной сетью Интернет, которая является неисчерпаемым источником научной, познавательной, развлекательной информации. Освоение новых информационных технологий обучения порождает компьютерную грамотность. Она должна стать компонентом культуры каждого педагога, компьютерная грамотность рассматривается в настоящее время как необходимый элемент образования любого специалиста.

Наиболее современным направлением новых информационных технологий обучения, которое в настоящее время прогрессивно развивается, охватывая различные сферы, является технология мультимедиа. Она интегрирует различные виды информации: текст, графику, речь, музыку, видеофрагменты, анимацию в единую мультимедийно-учебную среду.

Одной из предпосылок успешного обучения является соблюдение дидактических принципов, которые находятся в тесной связи с формами и методами обучения. Еще Я.А. Коменский одним из важнейших дидактических принципов считал наглядность в обучении. Он сформулировал «золотое правило» дидактики: "... все, что только можно, подавать для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия

зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, вкусовое – вкусом, доступное осязанию – через прикосновение. Если какие-то предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами ... " [1, с. 117]. Этот принцип в значительной степени соответствует технологии мультимедиа. Ведь мультимедиа в дословном переводе означает "много сред", то есть дает возможность одновременно воспринимать различного рода информацию (графическую, видео и звуковую, текстовую, анимационную, мультипликационную и др.)

Одним из таких современных средств учебного назначения является мультимедийная доска – универсальное техническое средство визуальной коммуникации и обучения, в котором сочетаются характеристики обычной доски и новейших компьютерных технологий. Для формирования математической компетенции будущих специалистов дошкольного образования мы используем доску Smart Board. Она сочетает в себе мощное программное обеспечение Smart Notebook и простые управленческие функции.

Подготовка к проведению занятия с применением мультимедийных ресурсов требует от преподавателя элементарных знаний работы с компьютером и мультимедийной доской, затрат значительной части свободного времени и учета специфики подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Внедрение мультимедийных средств в учебный процесс влияет на различные органы чувств субъектов обучения, что, в свою очередь, обеспечивает быстрое и доступное восприятие новой информации.

Использование мультимедийной доски на занятиях позволяет ускорять темп обучения, повышать активность студентов, организовывать обучение в яркой, динамичной форме. Возможности инструментов программы Smart Notebook позволяют записывать любую информацию «электронным маркером» на поверхности экрана, сопровождать материал лекции пометками и замечаниями, акцентировать внимание на ключевых понятиях темы, создавать флэш-анимации, делать цветом пометки и комментарии на вложенных видеоклипах, рисунках или созданных презентациях. Но важно понимать, что эффективность работы с доской во многом зависит от самого преподавателя и от того, как он применяет те или иные ее возможности.

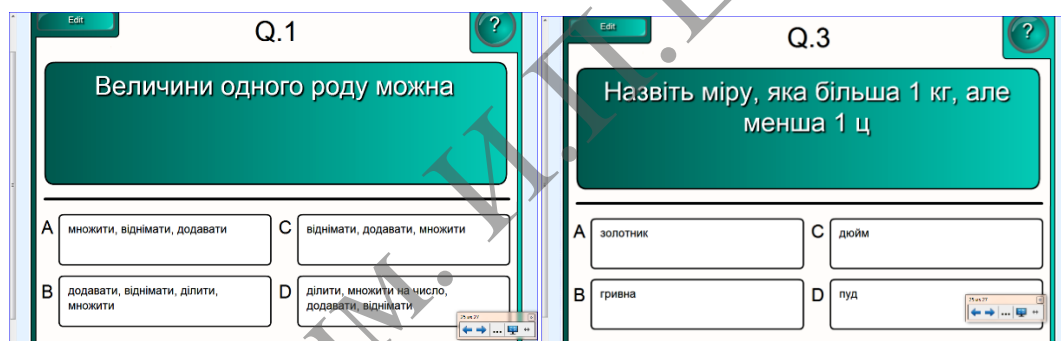
Для диагностики уровня усвоения учебного материала можно использовать коллекцию интерактивных средств учителя LAT 2.0 (Lesson Activity Toolkit) – уникальная коллекция, отличает данную программу от других аналогичных программных средств. Например, при разработке лекции «Преимственность между дошкольным и начальным образованием в изучении величин» из этой коллекции мы использовали интерактивное средство Keyword match (Установление соответствия). Студентам

предлагалось разместить величины в соответствии с единицами измерения в системе СИ. Нажатие кнопки «Check» позволяет проверить правильность установленного соответствия (рисунок 1).



**Рисунок 1. – Пример использования интерактивного средства *Keyword match***

Для проверки уровня усвоения учебного материала мы использовали интерактивное средство *Multiple choice*. Который позволяет конструировать вопросы и вписывать в форму четыре варианта ответов на каждый, один из которых является верным.



**Рисунок 2. – Пример использования интерактивного средства *Multiple choice***

Такая форма работы позволяет сделать логический итог занятия, актуализировать и закрепить полученные знания.

С целью выявления мотивов изучения студентами возможностей мультимедийной доски нами было проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 64 студента 4 курса и специалисты специальности «Дошкольное образование». Базой исследования стал Винницкий государственный педагогический университет.

Для данной диагностики мы использовали классификацию мотивов учебной активности М. Алексеевой [2, с. 8–10], которую адаптировали к своему исследованию и определили следующие мотивы:

– *познавательный мотив*, проявляется в любознательности, выявлении интереса, расширении знаний в данной области, стремлении совершенствоваться;



– *культурно-социальный мотив*, благодаря которому компьютерная грамотность рассматривается как необходимый элемент общей культуры, без которого невозможна реализация в информационном обществе, стремление личности получить необходимые и престижные ныне знания работы с мультимедийными средствами;

– *профессиональный мотив* проявляется в желании самоопределиться, реализоваться в профессиональном плане благодаря знаниям работы с компьютерными средствами;

– *коммуникативный мотив*, связанный с необходимостью свободного общения через компьютерные коммуникационные сети (общение в чате, работа в Internet, телеконференции, электронная почта);

– *мотив самосовершенствования* выражается в стремлении личности к самосовершенствованию, саморазвитию;

– *утилитарный мотив*, связанный с применением знаний работы с компьютерными средствами с корыстной целью (умение пользоваться компьютером, сетью Internet является путем к определенным материальным выгодам).

По результатам опроса установлено, что первое место среди определенных мотивов у студентов занимает мотив самосовершенствования (30,8%), второе место – познавательный мотив (21,3%), третье – культурно-социальный (20,3%), четвертое – коммуникативный (16,3%), пятое – мотив выгоды, утилитарный (6,3%), и на последнем месте профессиональный мотив (желание определиться в профессиональном плане с помощью компьютера) (5%). То есть, ведущим мотивом в изучении будущими воспитателями возможностей мультимедийных средств является стремление к самосовершенствованию, расширению своих знаний и получению новых.

Как видим, познавательный интерес к изучению мультимедийной доски, который является ведущим в обучении, у студентов занимает второе место. Наиболее существенное значение в функционировании познавательного интереса имеет его связь с интеллектуальными запросами и интеллектуальными чувствами личности, а также с ее нравственными установками и материальными потребностями [3]. Отсюда вывод о том, что у студентов высокие интеллектуальные запросы, выраженное стремление к самосовершенствованию, саморазвитию.

Суммируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что внедрение мультимедийных средств в учебный процесс позволяет обеспечить положительное отношение к изучаемому предмету, повысить интерес и разнообразить формы обучения, является хорошим мотивом обучения, повышает качество знаний студентов, создает условия для самостоятельного усвоения материала, для развития познавательного интереса, побуждает студентов к осуществлению продуктивной самостоятельной познавательной деятельности.

### Список основных источников

1. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А. Коменский. – М.: Т. 1. – Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Алексеева, М.И. Мотивы навчання учнів / М.И. Алексеева. – К.: Вища школа, 1974. – 115 с.
3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.

УДК 378.7:745/746:37.017.924

## ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*И.А. Ковальчук*  
ВГПУ им. М. Коцюбинского  
г. Винница, Украина

*В статье раскрыто содержание мировоззренческих знаний студента педагогического университета, представлен методический инструментарий их формирования средствами внеаудиторной художественно-трудовой деятельности. Проиллюстрировано применение художественно-творческих заданий на кружках психолого-педагогической направленности, при подготовке к профессиональным творческим конкурсам.*

*Ключевые слова: мировоззренческое знание, художественно-трудовая деятельность, внеаудиторная работа, студенты педагогических специальностей.*

Новые задачи, стоящие перед современными вузами, требуют пересмотра содержания педагогического образования – смыслового ядра профессиональной компетентности будущего учителя. Несмотря на демократически-либеральные подходы к формированию личностного мировоззрения, очевидным остаётся тот факт, что существует потребность организованного воспитательного воздействия на мировоззренческое становление современной молодёжи. Проблема отбора информации, которая подлежит осмыслению студентами и в дальнейшем станет основой их мировоззренческой культуры, приобретает настоящую социальную значимость, когда анализируется на личностном уровне подготовки будущего учителя.

Наше видение структуры мировоззренческих знаний, необходимых для усвоения студенту педагогического университета, представлено схематически на рисунке 1.



**Рисунок 1. – Содержание мировоззренческих знаний студента педагогического университета**

Бесспорно, овладение знаниями – основной путь формирования мировоззрения молодого человека, но без трансформации знания в убеждения, в активную жизненную позицию будущего учителя, сами по себе усвоенные знания не станут мировоззренческими. Только преломление знаний через призму деятельности позволяет превратить их в мировоззренческие убеждения. Только благодаря деятельности, "присвоенное" знание встраивается в мировоззренческие структуры личности.

Принятие личностью знания, его анализ и оценка, применение знания на практике способствует превращению его в убеждения. Сложившееся таким образом убеждение предоставляет личности уверенности в своих взглядах на мир, знаниях и оценках, направляет её поведение и деятельность. В связи с этим преподаватель должен обеспечить не просто передачу знания, которое должно стать основой мировоззрения студента, но и обеспечить необходимый для этого анализ и оценку, применение знания в деятельности. Стоит отметить, что в контексте будущей профессиональной деятельности студенты-педагоги должны иметь такое мнение, которое обеспечивало бы реализацию заказа государства относительно его будущих граждан. В связи с этим особо полезны аутентичные знания украинского народа: этномировоззрение, обычаи и традиции организации быта, культура труда и т.п. Именно эти знания несут психокод украинской нации, который, воздействуя на подсознание личности, запускает механизмы национальной идентификации и этнопринадлежности [1].

По нашему мнению, оптимальными возможностями обеспечения знаниями как основы мировоззрения студентов обладает привлечение их к художественно-трудовой деятельности. Именно художественно-трудовая деятельность имеет в своей основе культурологическую, гуманную систему понимания мира и места человека в нем, которая базируется на народном мировоззрении, культурно-историческом наследии нашего народа и человечества в целом. В процессе художественно-конструктивной деятельности активизируются и изобразительное и декоративное художественное мышление, которое со временем имеет перспективы превратиться в составную мировоззрения молодёжи. А опора на национальные обычаи и традиции, особенности украинского бытовой культуры, способствует постепенному формированию у неё гуманистического этноориентированного мировоззрения. Неоспоримым является и эмоциональный потенциал, который обеспечивает полноценное художественно-эстетическое развитие личности студента, который учится видеть красоту труда, целостно воспринимать художественные образы, композиционное равновесие и динамику форм благодаря привлечению к художественно-трудовой деятельности [2].

Предлагаем собственное видение методического инструментария формирования мировоззренческих знаний студента педагогического университета средствами художественно-трудовой деятельности. В схеме, представленной на рисунке 2, чётко выделены основные знания и умения, которыми овладевают студенты во время внеаудиторной художественно-трудовой деятельности. Стоит отметить, что художественный труд может стать составляющей не только специализированных кружков художественно-трудовой и декоративно-прикладной направленности, но и психолого-педагогических, научных кружков, групп по интересам и сообществ по подготовке к профессиональным конкурсам.

Основная задача кружков художественно-трудового, декоративно-прикладного направления – познакомить студентов с художественной обработкой различных материалов, обеспечить опыт изготовления изделий, их отделки и декорирования. Тогда знания, умения и навыки, полученные студентами во время участия в работе таких кружков, станут полезными в работе психолого-педагогических кружков. Конечно, основное содержание работы на таких кружках – профессиональное, психолого-педагогическое. Однако для решения отдельных задач целесообразно использовать творческие художественно-трудовые задачи с проекцией в специфику будущей профессиональной деятельности участников кружка. Ниже предлагаем возможные варианты художественно-трудовой деятельности будущих педагогов в процессе работы на занятиях кружка по психологии "Тропинка к детской душе".



**Рисунок 2. – Методический инструментарий формирования мировоззренческих знаний студента педагогического университета средствами внеаудиторной художественно-трудовой деятельности**

Так, одним из заданий при работе со студентами по теме "Самовоспитание как шаг к профессиональному успеху" может стать создание психологического автопортрета с помощью различных материалов и выразительных художественных средств. Созданные студентами Я-образы в различных художественных техниках, представлены на рисунке 3.



**Рисунок 3. – Авторские "Я-образы" (психологические автопортреты) участников психологического кружка "Тропинка к детской душе"**

Анализ собственных черт характера, исследование своих эмоциональных реакций и типичных особенностей поведения должно завершиться созданием образа самого себя. Разрешается любая техника исполнения данного образа (вышивка, выжигание, резьба, лепка из глины или пластилина и т. д.). Подобранный образ и материал, из которого изготовлено изделие, должны точно характеризовать основные качества автора работы. Такую задачу лучше предлагать студентам выполнить дома самостоятельно и принести на следующее занятие кружка для обсуждения.

На следующем занятии педагог демонстрирует изделия студентов. Участники должны описать основные характеристики увиденного образа и определить, кто именно из участников кружка является его автором. Такая работа способствует развитию самооценки студентов, их эмоциональной чувствительности, психологической внимательности к другим, эмпатийности, наблюдательности и т. п.

Тема "Основы позитивной психологии как шаг к сближению учителя и воспитанника" одной из задач предполагает индивидуальное изготовление студентами куклы-магодзы с целью проектирования мировоззренческих представлений о гуманно-личностном уровне будущего эмоционально-психологического контакта с ребенком. Такая работа может быть предложена также с целью создания студентами своеобразного образа детства (как укрупненная предметная метафора) с последующей вербальной интерпретацией. Образцы изготовленных студентами кукол и процесс работы над созданием предметной метафоры отображены на фотографиях (рисунок 4).



**Рисунок 4. – Работа студентов и образцы результатов студенческой художественно-трудовой деятельности на занятиях психологического кружка**

Основная идея использования художественно-трудовой деятельности студентов в процессе освоения данной темы – осознание будущими учителями необходимости идентификации с миром детства для полного понимания психоэмоциональных состояний, отношений, желаний и интересов детей; приближения к эмоционально-духовному миру детства.

Изготовленные куклы наделяются именами-символами, которые отражают "характер" куклы и определяют её "поведение" в определённых игровых психологических сюжетах дальнейшего тренинга.

Организацию художественно-трудовой деятельности студентов также считаем уместной при подготовке к олимпиаде по педагогике. Программа подготовки к I туру олимпиады по педагогике обычно перекликается с основными темами, которыми овладели студенты на аудиторных занятиях по педагогике, однако отдельные темы рассматриваются более углубленно, отдельным темам (вынесенным на самостоятельную проработку учебной программой) уделяется большее внимание. Так, во время освоения темы "Технологии дифференцированного обучения" уместно профессиональное моделирование с учетом специфики будущей профессии участников кружка. Для будущих учителей музыки можно предусмотреть коллективное изготовление "Школьного нотного листа детских характеров" из подручных материалов, в котором каждая нота олицетворяет образ ребенка с присущим ему характером – мальчика или девочки с соответствующим дизайнерским решением (цвет, декоративные детали и т. п.). Результат выполнения художественно-трудовой задачи предполагает новый уровень понимания студентами необходимости осуществления индивидуализации и дифференциации воспитательных стратегий. Благодаря такому образному сравнению студенты начинают осознавать, что *"Все дети, как и ноты, разные. Они "звучат" по-разному и отзываются на педагогическое "нажатие" по-разному. До – доноры, готовые делиться своим знанием по первому сигналу. Ре – реалисты, всегда адекватно оценивающие свои силы. Ми – мизантропы, избегающие других, ожидающие от них подлости. Фа – фанфароны, обожающие быть в центре внимания. Соль – солисты..."* (Алина Д., 3 курс).

Подобные задания подойдут и для будущих педагогов других специальностей. Основная идея – сочетание художественного образа, трудового действия и педагогического знания. Приведем пример творческого задания для будущих учителей физической культуры, использованное нами при подготовке студентов к творческому конкурсу "Педагогические таланты". Здесь уместным стало профессиональное моделирование – изготовление "Пьедестала детских успехов" из подручных материалов, на котором необходимо было расположить победителей спортивных соревнований не только по спортивным результатам, но и по человеческим (нравственным) качествам. Каждая ступенька получила соответствующее название: за спортивную честность и принципиальность, за спортивное благородство и взаимопомощь, за корпоративный дух и пр. Целью выполнения данного задания стала корректировка критериев традиционного подхода к оценке результативности спортивно-физкультурной работы с учащимися. После выполнения задания студенты отметили, что *"... в физическом совершенствовании учеников ведущими являются не метры, секунды, килограммы, а нравственное становление личности, особенно в ситуациях жёсткой конкуренции"* (Алексей Н., 3 курс).

Подводя итог, отметим, что одним из основных, базовых элементов мировоззрения как формы духовно-теоретического освоения окружающей действительности являются знания. Технология формирования мировоззренческих знаний студентов в процессе художественно-трудовой деятельности предполагает следующие этапы: а) введение этноориентированного знания в процессе художественно-трудовой деятельности; б) анализ и обобщение этноориентированного знания, выявления его логичности, предопределенности, целесообразности; в) апробация усвоенных знаний в практической деятельности, изготовление изделий. По нашему мнению, такая последовательность деятельности преподавателя при организации художественно-трудовой деятельности студента способствовать эффективному преобразованию народно-художественного, этнического знания в убеждение.

#### Список основных источников

1. Белова, Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудової діяльності [Рукопис]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Белова Ю.Ю. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 224 с.

2. Смікал, В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.О. Смікал / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 22 с.

УДК 37. 032

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Т.В. Пивовар**

*УО «Барановичский государственный университет»*

*г. Барановичи, Республика Беларусь*

*В статье представлены данные, полученные в ходе проведения исследовательской работы среди студентов педагогических специальностей УО «Барановичский государственный университет» на тему «Формирование профессиональной устойчивости у будущих педагогов в процессе обучения в учреждении высшего образования».*

*Ключевые слова: профессиональная устойчивость; профессионально-педагогическая деятельность; престиж; удовлетворённость; будущий педагог; мотивация.*



В современном обществе всё более актуальной становится проблема формирования у будущих специалистов профессиональной устойчивости, которая выступает важнейшей составляющей более широкой проблемы – готовности к профессиональной социализации и конкурентоспособности в быстро меняющихся условиях профессиональной деятельности [1, с. 124–128].

*Профессиональную устойчивость педагога* как личностное образование, включающее совокупность профессионально-педагогических знаний и умений, мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность, на протяжении длительного времени, сохраняя работоспособность и интерес к этой деятельности, трактует И.А. Ключникова. Процесс формирования профессиональной устойчивости к педагогической деятельности, как полагает автор, должен выступать в качестве системообразующего компонента в профессиональной подготовке педагога [2, с. 18].

Профессиональную устойчивость учителя З.Н. Курлянд рассматривает как «сложное интегрированное качество, обеспечивающее, наряду с педагогическими способностями, быстроту становления учителя как мастера своего дела: это синтез качеств и свойств личности, позволяющий уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения выполнять свою профессиональную деятельность с минимальными ошибками на протяжении длительного времени» [3, с. 19].

Наша экспериментальная работа, направленная на определение профессиональной устойчивости к педагогической деятельности у студентов 1 и 5 курсов, обучающихся по педагогическим специальностям (1-01 01 01 «Дошкольное образование», 1-01 02 01 «Начальное образование»), проводилась в 2014–2015 учебном году на базе факультета педагогики и психологии учреждения высшего образования «Барановичский государственный университет». Общее количество респондентов – 173 человека.

Определение уровня сформированности основ профессиональной устойчивости у студентов осуществлялось на основе разработанной нами анкеты «Профессиональная устойчивость педагога».

В процессе обработки полученных данных выявлены интересные в исследовательском плане результаты:

– только 30,0% студентов 1 курса и 27,3% пятикурсников связывают своё будущее с профессией педагога;

– 26,2% первокурсников и 23,7% пятикурсников прилагают максимум усилий в овладении профессией; 2,8% студентов 1 курса и 3,3% 5 курса вообще не прилагают особых усилий; оставшееся большинство делают это лишь тогда, когда им интересно;

– 54,7% студентов 1 курса и 51,1% студентов-пятикурсников ответили, что не выбрали бы профессию педагога, если бы им вновь предоставилась такая возможность;

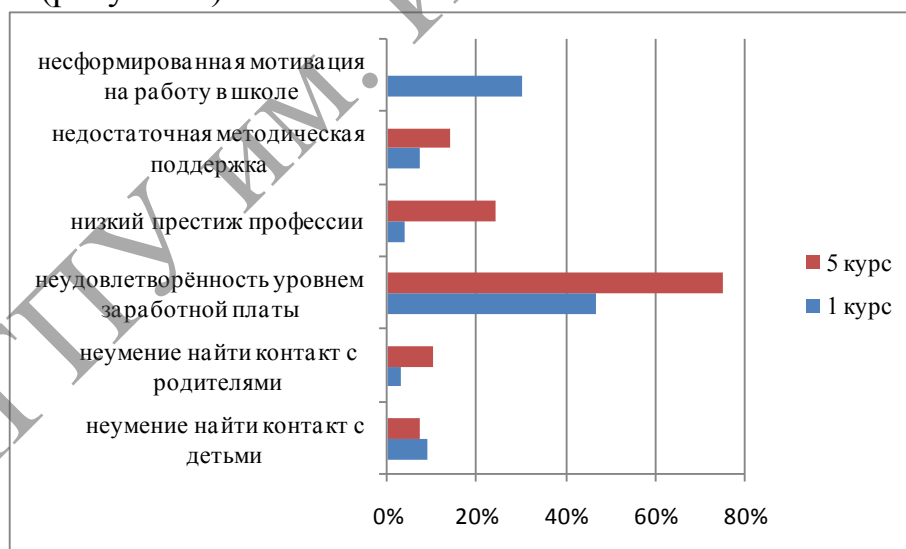
– 39,3% первокурсников и 34,3% студентов 5 курса ответили, что им очень нравится выбранная профессия (рисунок 2.1.1);

Обращает на себя внимание тот факт, что среди респондентов нет студентов, которым педагогическая профессия не нравится, однако велик процент и первокурсников и пятикурсников, которые в своём отношении к педагогической профессии ещё окончательно не определились.

Большинство респондентов престижность педагогической профессии оценивают как среднюю.

Следует подчеркнуть, что 53,5% всех респондентов лишь частично удовлетворены профессией педагога; у 49,5% иногда возникает желание сменить выбранную профессию, а у 16,2% опрошенных такое желание возникает довольно часто; 39,4% ответили, что их ожидания по поводу выбранной профессии оправдались; только 11,1% хотели бы, чтобы их дети также стали педагогами (среди них 9,2% студентов 1 курса и 2,0% пятикурсников).

Основными причинами желания поменять профессию студенты называют: неудовлетворённость уровнем заработной платы, несформированная мотивация на работу в учреждениях образования, низкий престиж педагогической профессии, недостаточная методическая поддержка (рисунок 1).



**Рисунок 1. – Результаты опроса респондентов о причинах желания сменить профессию педагога**

Как свидетельствуют результаты, большинство опрошенных нуждаются в наставничестве со стороны педагогического коллектива, коллег, друзей (68,4% студентов 1 курса и 81,7% пятикурсников). При этом 42,9% студентов 1 курса уверены, что знаний, получаемых

в учреждении высшего образования, достаточно для работы педагогом, в то же время, эту уверенность разделяют лишь 2,0% студентов 5 курса.

Показательно, что примерно одинаковое число студентов первого и пятого курсов относят себя к категории «хороший учитель» (27,7% и 30,0% соответственно). Считают себя «плохим учителем» 1,4% первокурсников и 3,3% пятикурсников.

Отметим, что 71,1% опрошенных первокурсников и 87,5% пятикурсников не считают себя профессионально зрелой личностью и находятся на пути к профессиональному становлению. Следует подчеркнуть, что 86,5% пятикурсников хотелось бы, чтобы обучение было более практико-ориентированным.

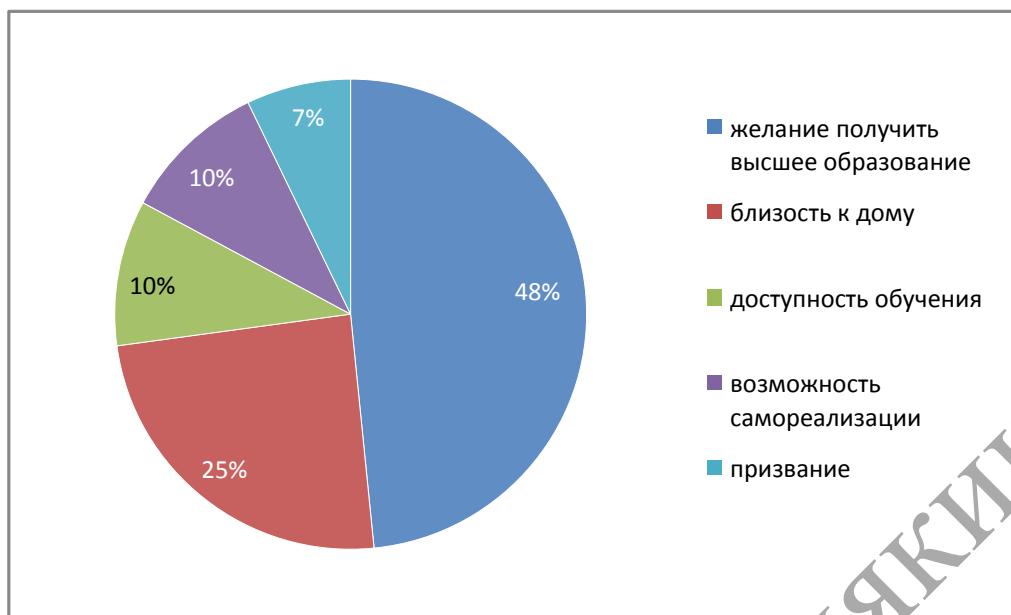
Заметим, что уровень самооценки складывается на основе представления студентов о собственной профессиональной деятельности. На пятом курсе, по всей видимости, самооценка адекватна состоянию профессиональной подготовки. На первом курсе самооценка, возможно, несколько завышена, так как студенты ещё не столкнулись с профессионально-педагогической деятельностью на практике.

В процессе опроса основная масса студентов пятого курса (91,7%) отметила, что проблема их профессиональной устойчивости существует и является весьма актуальной. Потеря устойчивости, по их мнению, наступает в трудных профессиональных ситуациях, когда необходимо принимать решение, и в случаях, когда появляется возможность поменять работу педагога на более перспективную.

Как показал опрос, выпускники имеют довольно низкий уровень педагогической ориентированности, а также слабую профессиональную устойчивость. Чаще всего они это объясняют случайностью выбора специальности при поступлении.

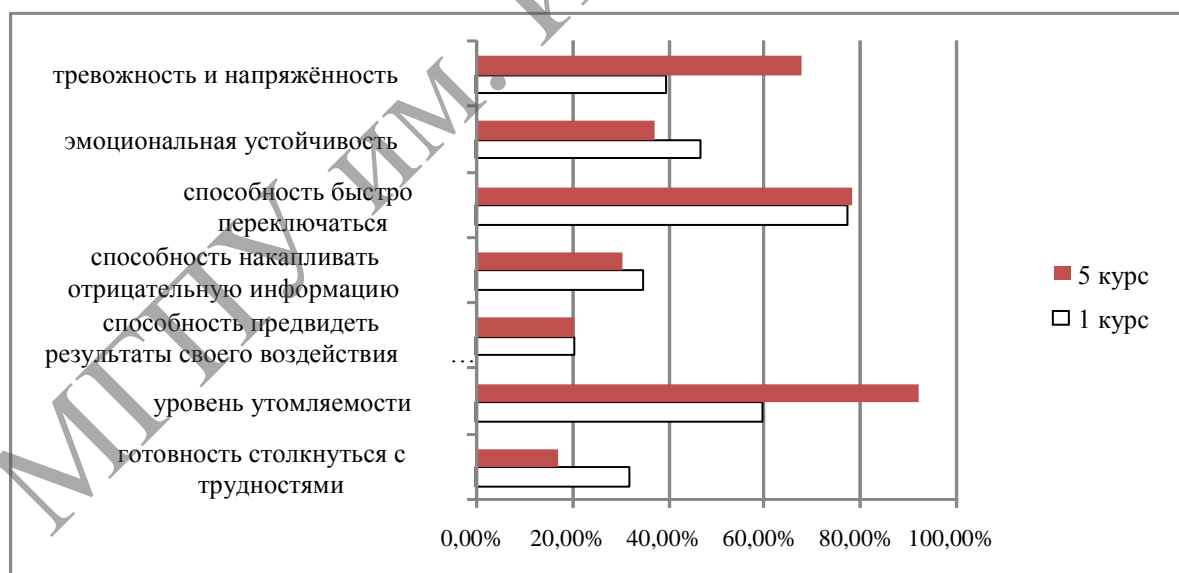
Основными причинами выбора профессии испытуемые называют: желание получить высшее образование, близость учреждения образования к дому, доступность обучения, возможность самореализации. Призвание к будущей педагогической деятельности находится на последней ступени рейтинга (рисунок 2).

Если оценивать инициативу выбора профессии, то для 66,7% респондентов это было самостоятельное решение, для 21,2% – спонтанное решение, а на 13,1% опрошенных влияние оказали родители.



**Рисунок 2. – Результаты опроса респондентов о мотивации выбора профессии**

В результате анкетирования выявлено, что основные трудности в педагогической деятельности респонденты связывают с социально-педагогическими условиями и с наличием/отсутствием ряда личностных качеств педагогов (рисунок 3).



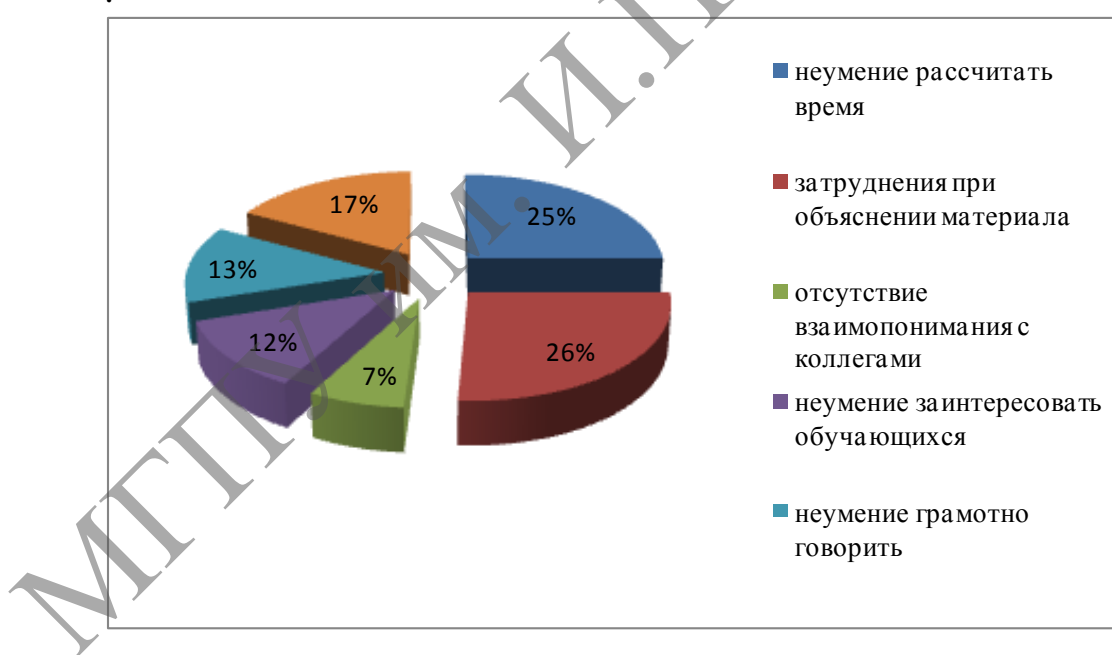
**Рисунок 3. – Результаты опроса респондентов об основных трудностях осуществления педагогической деятельности**

Среди трудностей, связанных с личностными качествами учителя, испытуемые, прежде всего, называют: тревожность и напряжённость по

отношению к избранной профессии; эмоциональную устойчивость; способность быстро переключаться с одного занятия на другое; способность накапливать в себе отрицательную информацию; способность предвидеть результаты своего воздействия на обучающихся; уровень утомляемости; готовность столкнуться с трудностями.

Практическая роль эмоций в профессиональной педагогической деятельности, к сожалению, оценивается недостаточно и неоднозначно, порой противоречиво. При этом будущие педагоги отмечают, что их не готовят к возможным эмоциональным перегрузкам, не формируют соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для минимизации и преодоления эмоциональных трудностей в профессии, что приводит к раздражительности, и вследствие этого – к отсутствию желания работать по специальности.

К трудностям, связанным с профессионально-педагогической деятельностью, опрошенные относят: неумение поддержать дисциплину в классе, грамотно и эмоционально говорить, заинтересовать обучающихся; отсутствие взаимопонимания с коллегами (сокурсниками), затруднения при объяснении материала, точно рассчитать время на занятии (рисунок 4)



**Рисунок 4. – Результаты опроса респондентов о характере трудностей педагогической профессии**

Полученные результаты позволяют утверждать, что значимой причиной профессиональной неустойчивости студентов является недостаточная профессионально-педагогическая подготовленность.

Обобщая сказанное, следует отметить, что проблема профессиональной устойчивости у будущих педагогов существует. Полученные результаты дают основание сделать вывод, что сегодня система профессиональной подготовки студентов по специальностям 1-01 02 01 «Начальное образование», 1-01 01 01 «Дошкольное образование» не в полной мере решает эту проблему.

Анкетирование, проведённое среди студентов 1 и 5 курсов специальностей 1-01 02 01 «Начальное образование» и 1-01 01 01 «Дошкольное образование», доказало тот факт, что у студентов 1 курса уровень удовлетворённости избранной профессией можно охарактеризовать как удовлетворительный и критический. После летней педагогической практики в оздоровительных лагерях, методической и педагогической практики, то есть после апробации своих сил и возможностей в деятельности, прослеживается, в одном случае, значительный спад уровня удовлетворённости профессией, а в другом – уровень удовлетворённости профессией и уровень профессиональной устойчивости остаются прежними, т.е. к пятому курсу положительной динамики в процессе формирования профессиональной устойчивости не наблюдается.

Таким образом, можно утверждать, что низкая удовлетворённость профессией в процессе профессионального обучения приводит к ее освоению на поверхностном уровне, потере профессиональной устойчивости, что требует пересмотра образовательных стандартов по педагогическим специальностям с целью внедрения в них курсов и отдельных занятий по темам, ориентированным на формирование профессионально устойчивой личности будущего педагога.

#### **Список основных источников**

1. Зоткин, А.О. Молодые учителя и будущее образования / А.О. Зоткин // Народное образование: Российский общественно-педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 124–128.
2. Ключникова, И.А. Формирование профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / И.А. Ключникова. – Ставрополь, 2005. – 27 с.
3. Курлянд, З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя / З.Н. Курлянд: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1993. – 32 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*Е.В. Петровская*

*Бердянский государственный педагогический университет  
г. Бердянск, Украина*

*В статье раскрыто содержание понятия “танец”, “танцевальное искусство”, “танцтерапия”, описана история, истоки танца и танцевальной терапии. Раскрыты особенности и области применения танцевального искусства и танцтерапии; обоснована возможность использования танцевального искусства в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы.*

*Ключевые слова: танец, терапия, танцевальная терапия, психотерапия, танцевальное искусство, метод, средства, профессиональная деятельность, специалист социальной сферы, подготовка, социальное воспитание, дети и молодежь.*

Одним из приоритетных направлений совершенствования социально-педагогической науки и практики в современных условиях развития нашего государства является соответствие специалистов этой отрасли социально-экономическим изменениям, которые происходят в обществе. Современный специалист должен быть не только профессионально подготовленным к будущей деятельности, но и уметь самостоятельно ориентироваться в потоке передовых технологий, творчески подходить к решению профессиональных задач. Результатом подготовки будущих специалистов социальной сферы в высшем учебном заведении является их готовность к использованию нетрадиционных форм работы в своей профессиональной деятельности. В частности, средств танцевального искусства и метода танцтерапии, что позволяет личности проявлять скрытые чувства, отношения; диагностировать, устанавливать и регулировать отношения; самопознавать себя и познавать и понимать других.

Процесс подготовки специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности стал предметом исследования многих ученых (Н. Галагузова, В. Гринева, Н. Заверико, И. Зверева, А. Капская, Ю. Мацкевич, Л. Мищик, М. Мудрик, С. Пащенко, В. Полищук, А. Пономаренко, В. Сидоров, В. Слостёнин, С. Харченко, Е. Холостова и др.). Нетрадиционные формы и методы подготовки будущих специалистов

в социально-педагогической отрасли изучал А. Витвар; теоретические и методические основы применения художественно-эстетической информации в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов является предметом исследования Г. Локаревой; использование социальным педагогом скаскотерапии в профессиональной деятельности исследовала Е. Филь.

Различные аспекты проблемы использования метода танцтерапии освещены в трудах ряда ученых (Н. Веремеенко, А. Гиршон, Е. Гренлюд, В. Козлов, В. Лабунская, В. Никитин, Н. Роджерс, С. Руднева, Н. Пасынкова, А. Шкурко, Т. Еднрюс и др.). Так, например, В. Лабунская и А. Шкурко занимались разработкой танцевально-экспрессивного тренинга, как нового направления социально-психологического тренинга. Г. Гельниц исследовал ритмико-музыкальную двигательную терапию как основу психогигиенического подхода к ребенку. Использование танцевально-двигательной терапии в решении проблемы самопринятия предложил М. Бебик.

Следует отметить, что, несмотря на большое количество исследований, посвященных вопросам возможности применения в профессиональной деятельности средств танцевального искусства и танцтерапии разными специалистами, направления изучения этого метода касаются прежде всего использования его как формы искусства исцеления в психотерапии, практической психологии, реабилитации и коррекции. Проблема же использования специалистом социальной сферы нетрадиционных методов работы с клиентом, в частности, средств танцевального искусства и танцтерапии, еще недостаточно исследована в научной литературе. В соответствии с этой целью нашей статьи является обоснование возможности использовать средства танцевального искусства и танцтерапии в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы.

Сегодня танец стал современным искусством, приобрел новый смысл и новую роль. Однако у него сохранились и все другие возможности. Это по-прежнему зрелище, приятное времяпрепровождение, социальный ритуал, средство коммуникации, спонтанное высвобождение чувств, актуальное художественное высказывание и тому подобное. Существуют и другие линии развития танца, которые не относятся к современному искусству. Он становится спортом (спортивные и бальные танцы), основой социальной (молодежной) самоидентификации (хип-хоп), частью терапии (танцтерапия). Для нашего исследования ценным является выяснение сущности и возможностей использования танцтерапии в многообразии направлений профессиональной деятельности специалиста социальной сферы.

Истоки танцевальной терапии можно отыскать в древнейших цивилизациях. Можно предположить, что танец использовался для



общения еще тогда, когда не существовало языка. В разных культурах всегда существовали ритуальные танцы. Их применяли для лечения больных, отведения беды, “оплакивания” мертвых, празднования побед и других событий, повышения успешности охоты (подражание движениям зверей), поднятия боевого духа воинов и тому подобное [5].

В танцах можно проследить духовное развитие каждого народа. Например, жители Древнего Египта с помощью танцев изображали движение небесных светил, римляне плясали в честь богов. Всем известный хоровод был отражением языческого культа Солнца, во время которого участники движутся в том же направлении, что и Солнце. На Руси в древние времена существовали ритуальные танцы, которые были приурочены к определенным сезонам и сочетались с прыганьем через костер. Считалось, что подпрыгивания во время танцев ускоряло рост злаков. Древние греки были уверены, что танец совершенствует человека, и поэтому танцевальному искусству уделялось очень большое внимание. У многих народов Африки танец показывал принадлежность человека к тому или иному племени. Индийский танец способен рассказать зрителю целую историю и считался порождением бога Шивы, который во время танца как бы одновременно разрушает и создает жизнь заново [5].

Теоретические и практические аспекты танцевальной терапии стали активно исследоваться и использоваться в практике психотерапии после окончания Второй мировой войны в качестве дополнительного метода лечения стационарных пациентов. Тогда большому количеству инвалидов и ветеранов войны была нужна физическая и эмоциональная реабилитация. Весомый вклад в развитие этого вида терапии внесла Мэриан Чейс, которая работала в вашингтонской больнице св. Элизабет.

Новая волна интереса к танцевальной терапии пришла на 50–60-е годы XX века. В это время были открыты транквилизаторы, велась активная разработка экспериментальных методов расширения самосознания и работы с группами, что позволило разработать и внедрить в психиатрических клиниках новые программы, которые предусматривали применение более активных форм лечения хронических пациентов. Большое внимание при этом уделялось роли движения тела. В 70-е годы проводились исследования невербальной коммуникации, коммуникативного поведения человеческого тела [1]. Полученные научные данные способствовали росту интереса как ученых, так и практиков к новым программам танцевальной терапии.

Сегодня танцевальная терапия – один из методов физической и социальной реабилитации (повышение двигательной активности инвалидов, возвращение их к активной жизнедеятельности, восстановление утраченных функций организма, повышения уровня самооценки, освоение различных методов расслабления тела, возвращения веры в себя и прочее). Она применяется при работе с людьми, имеющими эмоциональные психологические расстройства, нарушения общения, межличностного взаимодействия.

Таким образом, танцевальная терапия, с одной стороны, имеет корни в древних ритуалах и традициях, а с другой – является “совместным продуктом” развития в XX веке современного танца и психотерапии. Ведь танцевальная терапия опирается на танцевальное искусство как на лечебную силу и на психотерапевтические теории как на научную основу для психокоррекционной работы. Несмотря на это, ученые (Н. Веремеенко, А. Гиршон, Е. Гренлюнд, Б. Карвасарский, В. Козлов, Н. Оганесян, Т. Шкурко и др.) выделяют три области применения танцтерапии:

– танцтерапия больных (клиническая танцтерапия) – в данном случае танцтерапия чаще используется как вспомогательная терапия, наряду с лекарственной, особенно для пациентов с нарушениями речи. Производится в клиниках специалистами (психотерапевтами), может длиться несколько лет. В таком виде она существует с 40-х гг. нашего века;

– танцтерапия людей с психологическими проблемами (танцевальная психотерапия) – один из видов психотерапии, ориентированный на решение конкретных проблем клиентов. Может проходить как в групповой, так и в индивидуальной форме. Также требует достаточно длительного срока для достижения устойчивого положительного результата;

– танцтерапия для личного развития и самосовершенствования – это занятие для людей, которые не страдают от личностных проблем, но хотят чего-то большего в своей жизни. В данном случае танец становится способом самопознания себя, своих особых индивидуальных качеств, способностей, возможностью расширить представление о самом себе, найти новые пути выражения эмоций и чувств, взаимодействия с другими людьми [3].

Именно область использования танцтерапии для личного развития и самосовершенствования дает возможность применять этот метод в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. Ведь его профессиональная деятельность направлена на процесс социального воспитания детей и подростков в конкретном микросоциуме, на их успешную адаптацию, индивидуализацию и интеграцию в нем [2, 4]. В этом случае танцевальное искусство позволяет детям, подросткам и молодежи лучше осознавать собственное тело и возможности его использования, что приводит к улучшению их физического и эмоционального состояния; овладеть новыми чувствами, выработать более позитивный образ собственного тела, что помогает повысить самооценку, развить социальные навыки, навыки общения, приобрести групповой опыт; предоставляет возможность для самовыражения [6].

Именно потому, что в танцевальной терапии отсутствуют стандартные танцевальные формы (могут использоваться самые разнообразные виды танца – танец примитивных племен, народный танец, вальс, рок, полька и др.), возможность ее использования в практике работы социального педагога с различными целевыми группами клиентов расширяется (дети, учащаяся и студенческая молодежь, представители неформальных объединений разного направления и тому подобное).

Однако следует отметить, что использование этого метода требует от специалиста социальной сферы достаточно глубокой подготовки, так как этот вид взаимодействия может будить сильные эмоции, которым не так-то просто найти пространство для высвобождения. Танцевальные движения в сочетании с физическими контактами и интенсивным межличностным взаимодействием могут вызывать очень глубокие и сильные чувства.

Следовательно, использование специалистом социальной сферы в своей профессиональной деятельности средств танцевального искусства и метода танцевальной терапии позволит влиять на адекватность поведения детей, подростков и молодежи, поможет регулировать эмоциональные проявления в коллективе, семье, способствуют их коррекции, поможет им “очиститься” от негативных переживаний, отрицательных проявлений и вступить на новый путь отношений с окружающим миром.

В дальнейшем исследовании планируется в направлении определения необходимых профессиональных и личностных качеств специалиста социальной сферы готового к использованию танцтерапии в профессиональной деятельности.

#### Литература и источники

1. Гренлюнд, Э. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э. Гренлюнд, Н. Оганесян. СПб. : Речь, 2004. – 219 с.
2. Козлов, В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. – М., 2005. – 255 с.
3. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / Под ред. Карвасарского Б.Д. – СПб. : Питер, 1998. – 752 с.
4. Соціальна педагогіка: підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А.Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
5. Тед Эндрюс. Магия танца [Текст] / Тед Эндрюс. – М.: REFL-book, 1996. – С. 11–94, 117–140.
6. Шкурко, Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т.А. Шкурко. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 192 с.

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГО-ПРИРОДОВЕДЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Л.А. Присяжнюк*

*ВГПУ им. Михаила Коцюбинского  
г. Винница, Украина*

*В статье обосновывается актуальность проблемы использования проектной технологии в эколого-природоведческом образовании младших школьников и необходимость специальной подготовки будущих учителей к её внедрению. В ходе дефинитивного анализа раскрыты ключевые понятия обозначенной проблемы, выяснена структура готовности студентов к организации проектной деятельности младших школьников в процессе изучения природоведения. Пилотный эксперимент позволил сделать выводы об отношении будущих педагогов к проектной технологии, обозначил видение ими проблем её использования в начальной школе.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов, эколого-природоведческое образование младших школьников, проектная технология*

Личностно-ориентированный подход, который сегодня декларируется как методологическая основа построения учебно-воспитательного процесса, диктует принципиально новые требования к его содержанию и организации. В частности, требуют поиска технологии обучения, которые бы максимально способствовали развитию интеллектуальных и творческих способностей, умений самостоятельно усваивать новые знания и реализовывать познавательные потребности. Предпосылки для этого заложены в Национальной стратегии развития образования в Украине [1], Концепции общего среднего образования [2], других нормативных документах, где указывается, что учащиеся должны овладеть достаточным личностным опытом общения и сотрудничества в различных видах деятельности, самовыражения в творческих видах деятельности. Этим требованиям максимально соответствует проектная технология как средство организации деятельности школьников, основанное на их интересах и непосредственной активности на всех этапах обучения.

Ориентирование начального эколого-природоведческого образования на формирование в учащихся исследовательских умений, навыков

самостоятельной работы с информацией, способностей к её творческой интерпретации, признание проектной технологии эффективным средством организации учебно-воспитательного процесса, а также сложность педагогического руководства проектной деятельностью школьников обуславливают потребность в специальной подготовке будущих учителей начальных классов к использованию технологии в процессе обучения природоведению. Она органично должна вплестаться в систему профессиональной подготовки будущего педагога и обеспечивать в конечном итоге готовность выпускников к педагогически целесообразной и методически грамотной организации проектной деятельности учащихся школы I ступени в процессе их ознакомления с природой.

Проблема использования проектной технологии в образовательном процессе не является принципиально новой. Этот феномен находился в центре внимания исследователей различных периодов. В теоретических разработках основателей метода проектов (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Коллингс), в работах украинских и зарубежных исследователей (Г. Ващенко, И. Ермаков, Е. Кагаров, В. Коваленко, Л. Левин, Е. Пехота, О. Сухомлинская и др.) раскрыты предпосылки его становления как образовательной технологии, а также воспроизведён процесс его использования в практике отечественной школы в 20–30-х годах XX в.

Начиная с 90-х годов XX в., проектная технология вернулась в образовательную практику и стала предметом научных педагогических исследований. Она рассматривалась с общепедагогических позиций (В. Гузеев, Н. Киселёва, И. Колесникова, А. Новиков) и методических особенностей применения (О. Волжина, Л. Масол, Н. Матяш, Е. Полат, Г. Сазоненко). В частности, учёными исследовались место проектной технологии в системе личностно ориентированного обучения (И. Джужук, А. Блохин), её значение в формировании ключевых компетентностей личности школьника (Г. Голубь, Н. Пахомова), активизации познавательной деятельности и развития познавательных интересов учащихся (Н. Библик, О. Гребенникова, О. Оноприенко), развития творческих способностей (Н. Сердюк, Т. Шевцова). Особенности использования проектной технологии в школьном образовании как формы инновационной деятельности отражены в научных трудах В. Беспалько, В. Бондаря, Л. Ващенко, Ю. Громико, Т. Мантулы, Б. Пальчевского, С. Яшука и др. В последнее время активизировались исследования, в которых рассматривается дидактический аспект внедрения проектной технологии в практику работы начальной школы (Н. Додусенко, Е. Кондратюк, Н. Котелянец, И. Нетужилова, О. Оноприенко и др.).

В процессе теоретического анализа обнаружен особый интерес исследователей к проблеме подготовки будущих учителей к использованию инновационных технологий в образовании школьников. В частности, их работы посвящены изучению психологической готовности

педагогов к нововведениям (В. Коваленко, Л. Максименко), проблеме психолого-педагогической подготовки учителя к инновационной деятельности (И. Дичковская, Н. Клокар), роли непрерывного и последипломного образования в формировании готовности принятия нововведений учителем, повышения его профессионального уровня (В. Бондарь, Л. Вовк, Е. Козлова, Н. Тарасевич и др.). Кроме того, рассмотрение образовательных инновационных процессов осуществляется учёными сквозь призму проблемы педагогического творчества (А. Алексюк, И. Волошук, Н. Гузий, В. Загвязинский, И. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьмина, М. Лазарев, М. Поташник, И. Раченко, С. Сысоева, Г. Тарасенко и др.). В тоже время на сегодняшний день лишь отдельные исследователи работают в направлении подготовки учителей начальных классов к использованию проектной технологии в образовательной практике (С. Балашова, А. Шкилёва). Этим и объясняется наш научный интерес к обозначенной проблеме.

Дальнейшее наше исследование требует определения его ключевых понятий. В процессе проведённого дефинитивного анализа установлено, что в буквальном смысле термин "*проект*" заимствован из латинского языка и происходит от слова "*projectus*", что означает "*брошенный вперед*". В современном понимании – это намерение, идея, что будут осуществлены в будущем при определённых условиях.

Начало использования этого понятия в педагогическом лексиконе связывают с разработкой так называемого *метода проектов* (начало XX века, США). Одному из последователей Дж. Дьюи У. Килпатрику удалось усовершенствовать систему работы по этому методу. Проект в то время рассматривался как целевой акт практико-ориентированной деятельности, в основе которого лежит интерес ребёнка.

В современном научном понимании, согласно содержательного и процессуального наполнения, метод проектов рассматривается исследователями как:

1) *метод обучения*, если он применяется на отдельном этапе учебной деятельности как комплекс дидактических приемов, направленных на достижение образовательных целей в пределах определённой организационной формы;

2) *форма организации обучения*, если согласованная деятельность учителя и учащихся осуществляется по установленным этапам и в определённом режиме (например, уроки-проекты);

3) *педагогическая технология*, если это интегративный процесс, который предусматривает целеполагание, планирование, соответствующую организацию, реализацию целей с помощью адекватных методов и форм, анализ результатов.

В любом случае, отмечают О. Оноприенко и Е. Кондратюк, метод проектов – это педагогическая система, которая имеет определённую совокупность взаимосвязанных средств и процессов, необходимых для

создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на формирование личности ученика [3, с. 8].

В современных исследованиях наиболее распространённым является подход, при котором метод проектов определяется как педагогическая технология (В. Беспалько, В. Гузеев, Е. Пехота, И. Дичковская и др.). В этом понимании *проектная технология* рассматривается исследователями как целенаправленное, системное и последовательное внедрение в практику приёмов, способов педагогических действий и средств, охватывающих целостный учебно-воспитательный процесс от определения его цели до получения ожидаемых результатов. Деятельность педагога в рамках проектной технологии ориентирована на создание для ребёнка условий, при которых он овладеет умением активно приобретать, обновлять и развивать свои знания, сможет их творчески применять. Основу технологии составляет решение учеником или группой учащихся определённой проблемы, которая предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, творчества [4, с. 150].

Заметим, что среди всех учебных дисциплин начальной школы значительным потенциалом по применению проектной технологии обладает природоведение. Интегрированный характер дисциплины, широкие возможности для организации практической деятельности учащихся (исследовательской, поисковой, творческой, игровой) позволяют поставить эту технологию наряду с наиболее употребляемыми. Свидетельством этого являются и рекомендации авторов учебной программы по природоведению [5], которые неоднократно апеллируют к учебному проектированию как одному из эффективных способов усвоения содержания дисциплины. Вполне понятно, что широкое внедрение проектной технологии в природоведческое образование школьников требует от учителя специальных умений по её применению. Это актуализирует необходимость специальной его подготовки к указанной деятельности. Результатом такой подготовки должна стать *готовность студентов-выпускников к организации проектной деятельности младших школьников в процессе изучения природоведения*.

Готовность к деятельности, в частности, в исследуемом контексте, является внутренней силой, формирующей позицию педагога. По своей структуре это сложное интегративное образование, которое охватывает различные качества, свойства, знания, навыки личности. Как один из важных компонентов профессиональной готовности, она является предпосылкой эффективной деятельности педагога, максимальной реализации его возможностей, раскрытия творческого потенциала (Н. Кузьмина, А. Маркова, В. Семиченко, В. Слостёнин, Г. Тарасенко и др.).

Структуру готовности педагога к инновационной деятельности (в том числе и к внедрению проектной технологии) исследователи рассматривают как совокупность мотивационного, когнитивного, креативного и рефлексивного компонентов, которые взаимообусловлены и связаны между собой [6, с. 282]. *Мотивационный компонент готовности* выражает осознанное отношение будущего специалиста к проектной технологии и её роли в решении актуальных образовательных проблем. Он является стержнем, вокруг которого конструируются основные качества педагога как профессионала, поскольку от того, чем мотивирует педагог свою деятельность, зависят характер его участия в инновационных процессах, достигнутые результаты в обучении и воспитании детей. *Креативный компонент* реализуется в оригинальном решении педагогических задач, в импровизации, экспромте. Его важность порождена творческим характером педагогической деятельности, нетрадиционным подходом к организации учебно-воспитательного процесса. *Когнитивный компонент готовности* к указанной деятельности объединяет совокупность знаний педагога о сути и специфике проектной технологии, её основных признаках, а также комплекс умений и навыков по применению технологии в структуре собственной профессиональной деятельности. *Рефлексивный компонент* характеризует понимание и анализ педагогом явлений собственного сознания и деятельности. Реализуется этот компонент через такие рефлексивные процессы, как самопонимание и понимание другого, самооценки и оценки другого, самоинтерпретации и интерпретации действий другого.

В контексте нашего исследования был проведён эксперимент, целью которого стало изучение отношения будущих учителей начальных классов к применению проектной технологии в эколого-природоведческом образовании младших школьников, а также осуществление ими самоанализа собственной готовности к указанной деятельности. Ведущим методом исследования избрано анкетирование. Эксперимент проводился на базе Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского (Украина). В исследовании приняло участие 48 студентов 3–4 курсов – будущих учителей начальных классов.

В процессе анализа экспериментальных данных мы выяснили, что у будущих педагогов сформирована потребность в использовании проектной технологии обучения на уроках в начальной школе, они осознают её значимость и практическую ценность. Об этом свидетельствуют ответы респондентов: все студенты указали на необходимость внедрения инновации при изучении природоведения. Свою позицию они обосновывали требованиями учебной программы (43,8%), желанием сделать обучение интересным и доступным для детей (35,4%),



возможностями технологии для личностного развития учащихся (54,2%), соответствием технологии запросам и потребностям современного общества (25,0%).

Практически все респонденты (95,8%) указали на своё знание технологии.

На вопрос анкеты *“Как Вы считаете, чем интересна эта технология для учеников?”* респонденты обнаружили абсолютное понимание педагогической ценности учебного проектирования. В частности, в своих ответах они отмечали: *“Она предлагает отход от традиционного, привычного обучения. В ней – дети активные соискатели знаний и опыта практической деятельности”* (Лиля С.), *“Ученики свободно общаются между собой, работают группами”* (Инна Г.), *“В этой технологии дети являются исследователями, соискателями. Они самостоятельно находят информацию, создают интересные проекты”* (Виктория К.) и др. Практически не было ответов, в которых бы студенты не указали на ценность технологии для школьников.

Ответы на следующий, четвёртый, вопрос позволили спроектировать возможные трудности (антиинновационные барьеры по И. Дичковской), связанные с внедрением проектной технологии. Эти трудности мы сгруппировали по определённым признакам:

*методический барьер* – недостаток методического обеспечения нововведения, недостаточная осведомлённость с технологией, недостаточный опыт работы. На такие трудности указали 31,3% респондентов;

*организационно-методический барьер* – влияние консерватизма, сопротивление со стороны руководства, низкая осведомлённость – 25,0% студентов;

*материально-технический барьер* – сверхзанятость педагогов, недостаточное финансирование материальной базы. Таких трудностей ожидают 60,4% опрошенных.

Анализ ответов студентов на следующий вопрос показал, что большинство опрошенных рефлексируют по поводу восприятия собственной педагогической деятельности своими будущими коллегами. Так, 70,8% респондентов отметили, что им небезразлично мнение коллег, ведь это будет влиять на создание благоприятного микроклимата в педагогическом коллективе.

Весомым фактором профессиональной деятельности педагога является осознание им значения технологии, которую он использует в учебно-воспитательном процессе. Ведь важно, чтобы организация проектного обучения была для учителя не самоцелью, а средством для достижения высших интересов – развития личности ученика. Так, к

причинам применения метода проектов на уроках природоведения респонденты отнесли: стремление новизны, развитие познавательной активности учащихся, совершенствование собственной профессиональной деятельности, поиск качественных путей изложения материала, развитие личности школьника и т. п. Следовательно, будущие учителя обнаружили направленность на личность ребёнка, выставили приоритеты собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты анкетирования показали привлекательность проектной технологии для студентов. Практически все респонденты понимают её педагогическую целесообразность и ценность для обучения учащихся природоведению. Подавляющее большинство из них положительно настроена на её использование в собственной профессиональной деятельности и связывает это с личностным и интеллектуальным развитием будущих воспитанников.

Из вышеизложенного можно сделать выводы, что вопрос о специальной подготовке будущих учителей начальных классов к использованию проектной технологии в эколого-природоведческом образовании школьников является перспективной проблемой для научных исследований. Как показал эксперимент, в своём большинстве студенты мотивированы на внедрение проектной технологии в практику работы, они осознают её педагогическую ценность. В то же время существуют определённые барьеры, связанные с недостаточно сформированными умениями работы с технологией, что свидетельствует о необходимости усовершенствования системы подготовки студентов к обозначенной профессиональной деятельности.

#### **Список основных источников**

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/2712/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/)
3. Проекти в початковій школі : тематика та розробки занять : метод. посіб. / упоряд.: О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К. : Шкільний світ, 2008. – 127 с. – (Б-ка “Шк. світу”).
4. Проектна технологія // Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 148–163.
5. Природознавство: програма навчального предмета “Природознавство” // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2011. – С. 186–203.
6. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

*Т.Д. Сиваш*

*ВГПУ им. М. Коцюбинского*

*г. Винница, Украина*

*На основе анализа философских и психолого-педагогических источников уточнена сущность понятия “эстетическая культура”, определены её роль и место в эстетическом развитии личности студента. В статье рассматриваются особенности формирования эстетической культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения. Автор предполагает, что условием для формирования эстетической культуры студентов является создание эстетико-образовательной среды ВУЗа.*

*Ключевые слова: эстетическое развитие; эстетическая культура; профессиональная подготовка; эстетико-образовательная среда; будущие педагоги.*

В период сложнейших процессов в культуре конца XX – начала XXI столетия, перелома многих традиционных представлений, пересмотра ряда духовных ценностей, появления потока псевдокультурных явлений, выдаваемых и принимаемых за истинные культурные ценности, основную значимость приобретает задача формирования эстетической культуры молодёжи. Значение формирования эстетической культуры возрастает в современном обществе, от человека требуют повышения творческой активности, приобщения к культуре общества и мировоззренческого становления, проявления человеческой индивидуальности. От уровня культуры каждого отдельно взятого человека зависит уровень культурного развития общества в целом. Чтобы наслаждаться красотой и создавать ее, нужно обладать качествами, которые в своей совокупности составляют эстетическую культуру личности.

Научное и теоретическое значение имеют работы учёных, в которых рассматривается эстетическая культура личности в целостной структуре культуры (М. Бахтин, Л. Губерский, Д. Джола, И. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук, В. Мазепа, Н. Миропольская, В. Салеев, Г. Тарасенко, С. Уланова, А. Щербо и др.). Основу для изучения закономерностей развития структурных компонентов эстетической культуры личности составляют психологические исследования И. Беха, Л. Выготского, Е. Кононко, С. Рубинштейна, Б. Теплова, Д. Фельдштейна и др.

Используя известные законы и закономерности эстетического развития личности, мы пробуем определить новые возможности влияния прекрасного на личность студента и его будущую педагогическую деятельность. Понятие красоты, как основного компонента содержания эстетики, непростое. Красота иногда скрыта в звуках, цветах, формах, однако не тождественна им и определяется содержанием предметов и явлений в практической жизни людей, а проявляется посредством звуков, красок, форм.

Эстетическое воспитание декларируется как процесс формирования умения человека жить и действовать по законам красоты [1]. К основным задачам, цель решения которых и есть эстетическое воспитание относятся эстетическое восприятия мира, формирование эстетического вкуса и эстетического поведения, которые отражаются в эстетике быденной жизни (обстановке, мироощущении, взаимоотношениях, взглядах, позиции и т.п.)

Эстетическое развитие рассматривается как процесс формирования необходимости и способности эстетического восприятия окружающей среды. Эстетическое развитие личности – сложное явление, внимание которому уделял ещё Аристотель: “Цель благотворительности – прекрасное...” [2]. Убедительны определения авторов, соединяющих различные проявления прекрасного в человеке: внешнее, внутреннее, социальное, биологическое, а значит и эстетическое развитие личности следует считать сложным синтетическим процессом, характеризующимся высокой духовностью человека. Бескорыстие, свобода от меркантильного расчёта или же материальной выгоды присущи эстетически развитой личности [3].

Результат эстетического воспитания и эстетического развития определяет понятие эстетической культуры. Следовательно, суть процесса формирования эстетической культуры будущего педагога характеризуется образовательной деятельностью, направленной на обеспечение личности студента системой эстетических знаний, на основе которых происходит генерирование эстетического вкуса и эстетического восприятия окружающей среды, гарантирование готовности жить и действовать по законам красоты. Суть эстетической культуры аккумулирует элементы развития человека и проявляется как в интеллектуальной деятельности, так и в физическом совершенстве, а также в моральном и валеологическом процессах, объединяя их и гармонизируя.

В основу эстетической культуры будущего педагога заложена система эстетической компетенции, становящаяся определяющей характеристикой его гармоничного общего и профессионального развития. Необходимой составляющей эстетической культуры студента является эмоциональная окраска интеллектуальных процессов элементами воодушевления, радостного переживания создания продукта творческой

деятельности, заинтересованного к нему отношения. Культурологическая природа процесса эстетического воспитания и развития – природный и цивилизованный показатель его универсальности и интеграции, общего характера и конкретного воплощения в аспекты всестороннего и гармоничного развития личности.

Учитывая факт неоднозначности человека, эстетическая культура личности выполняет ряд важнейших функций. Человек не может раз и навсегда определить линию своего поведения, развитость эстетического чувства и становится тем самым условием, помогающим каждый раз находить “правильную линию поведения и взаимодействия. Общение с подозрительными и недоверчивыми людьми требует терпения и осторожности, а с раздражительными – эффективный тон при полном игнорировании их капризов. Самоуверенных и хвастливых ставит на место ирония, если мы имеем дело со стеснительными и неуверенными в себе, то уместно будет проявить заинтересованность, предоставляя возможность собеседнику сосредоточиться. Не следует ожидать от флегматика немедленного реагирования и яркого выражения чувств. Непросто представить, что холерик в критических ситуациях останется спокойным, сдержанным и холодным” [4, с. 4–5].

Основной целью профессиональной подготовки будущих педагогов является задание научить их согласовывать свои действия, поведение и намерения с требованиями и интересами окружения. Гармония и гуманизация общества в целом и образовательного процесса, в частности, приобретает широкое признание и убедительное обоснование. Гармонично развитая личность социально активна, имея возможность объединять в себе духовное богатство и моральную чистоту, способна к позитивной творческой деятельности. При этом эстетический компонент является неотъемлемым и ведущим.

Эстетическое чувство усиливает морально-этический компонент личности, способствует формированию эстетического вкуса. Процесс формирования эстетического вкуса, сложный и многовекторный, синтезирует эстетические знания, творческие способности, внутреннюю красоту и готовность к самовыражению, самопрезентации и самореализации в гармонии с окружающей средой. Большая часть позитивных поступков совершается без ожидания вознаграждения, личного интереса или выгоды, в них невозможно отыскать эгоистические или эгоцентрические мотивы. Истинным критерием культуры личности может быть такое мировоззрение, в котором культура конституируется как смысложизненная ценность [5, с. 16].

В системе формирования эстетической культуры будущих педагогов эстетические вкусы, чувства, идеи, идеалы приобретают профессионально-общественный окрас и могут войти в учение гедонизма (др.-греч. ἡ δόνη – “наслаждение”, “удовольствие”) и эвдемонизма (греч.

εὐδαιμονία – “процветание”, “блаженство”, “счастье”). Суть первого состоит в том, что целью деятельности становятся отдельные случаи удовольствия от процесса деятельности, а второго – в том, что конечной целью деятельности является счастье, как система жизни, в которой совокупность случаев удовольствия преобладает над страданиями. Чувство прекрасного, которое проявляется не только в умении наслаждаться красотой, но и в переживании здоровой любви к красоте как объективной ценности, способной не только принести утешение отдельной личности, но и счастье для окружающих, является высочайшим показателем общей эстетической культуры личности. Гедонизм и эвдемонизм в структуре развития личности занимают место, граничащее с интеллектуальным, моральным, физическим и эстетическим аспектами. Живым человеческим примером могут послужить Леся Украинка, Марина Цветаева, Якуб Колас, Джордж Байрон, Герберт Уэллс, Оскар Уайльд и другие, которые все вопросы творчества, жизнедеятельности, поведения стремились решить с позиции защиты и утверждения принципов красоты и прекрасного.

В процессе исследования мы пришли к выводу о целесообразности формирования эстетической культуры будущих педагогов как особенности развития, являющейся эмоциональной окраской научно-образовательного поиска, что даёт возможность наслаждаться самим процессом педагогической творческой деятельности. Смысл эстетической культуры состоит в реальном, позитивном влиянии на человека, который при достижении конечной цели деятельности переходит в состояние счастья. Огюст Роден утверждал, что мир будет счастлив, когда у каждого человека будет душа художника [6].

Формирование эстетической культуры студентов подразумевает эстетизацию образовательного пространства высшего учебного заведения. Г. Тарасенко обоснованно выделяет систему признаков (одновременно целей) создания локальной эстетико-воспитательной среды:

- среда, выстроенная на высочайших общественных ценностях, этических и эстетических ориентирах, принятых обществом;
- среда интеллектуально-познавательного поиска, способствующая формированию мировоззренческой культуры воспитанников;
- среда художественно-эстетического развития, обуславливающая гармонизацию личностной сферы человека;
- среда высокой коммуникативной культуры, толерантного диалогового взаимодействия студентов и преподавателей;
- среда, ориентированная на психологический комфорт и здоровый образ жизни, насыщенная культурно-духовными событиями, этническими традициями, наполненными высоким воспитательным смыслом [7, с. 13].

Для реализации вышеуказанных целей имеет смысл привлекать молодых людей к восприятию и оцениванию произведений искусства в

академическом процессе, организовывать работу художественных объединений и студий в высшей школе, проводить различные направления воспитательной работы со студентами в условиях высшего учебного заведения.

Важную роль в формировании эстетической культуры студентов играет эстетизация профессиональной деятельности наставника академической группы, работа которого должна проводиться как в учебное, так и во внеаудиторное время с целью реализации воспитательных задач. Например, во внеаудиторное время эти задачи реализуются при проведении разнообразных мероприятий, направленных на адаптацию будущих специалистов к новым для них социально-культурным условиям студенческой жизни. Студенты знакомятся с институтом, университетом, с культурой города. В частности, будущие учителя начального образования Винницкого государственного университета имени Михаила Коцюбинского (Украина) принимают участие в таких мероприятиях, как “Посвящение в студенты”, “КВН”, “День работника образования”, “День студента”, “Новогодний бал”, и т.п. На таких традиционных праздниках, как “Украинские вечеринки” (*укр. ориг.* – “Українські вечорниці”), “День родного языка”, студенты знакомятся друг с другом, представляют культуру своего народа и народов, которые проживают в Украине. Традиционным мероприятием в университете стал «Конкурс новогодней сказки» среди студентов первого курса, во время реализации которого предоставляется возможность развивать творческие способности студентов, их организационные навыки, умение работать в команде. Будущие педагоги принимают участие в вокально-инструментальных ансамблях, в хореографических и художественных студиях, в оркестре народных инструментов, которыми руководят профессионалы.

Прекрасные традиции поддерживаются в Винницком государственном педагогическом университете имени Михаила Коцюбинского преподавателями и студентами в сложных современных условиях, цель которых – раскрытие в молодёжи духовных ценностей и поднятие уровня их эстетической культуры. Формирование эстетической культуры студентов не ограничивается рамками их деятельности в стенах высшего учебного заведения. Этот процесс распространяется на ознакомление будущих педагогов с культурной жизнью города: студенты вместе с кураторами посещают театры, музеи, выставки, концерты и т.п. Именно эстетическое воспитание во внеаудиторной работе играет немалую роль в развитии личности студента, формировании у него умения анализировать прекрасное, высказывать оценочно-эстетические суждения. На этом этапе у будущих учителей происходит существенное углубление и расширение эстетических знаний, совершенствуются эстетические вкусы.

Эстетика поведения, обыденной жизни, обстановки являются критериями не только эстетическими, но и моральными. Что касается

образовательной деятельности и элементов её эстетизации (опоры на позитивные ощущения, формирования соответствующего отношения к ней), то мы можем найти их как в реальном процессе создания материальных и духовных благ, так и в произведениях классиков педагогической мысли. ”Материальные результаты труда составляют человеческое достояние и могут быть легко изменены. Но огромное значение, утверждал К. Ушинский, имеет внутренняя, духовная, животворная сила труда, которая служит источником человеческого достоинства, развития нравственности, источником счастья. Природа стихийно производит богатства, нужные человеку, но человек, открывая законы природы и овладевая ими, заставляет ее производить нечто совершенно новое” [8, с. 101].

Изучение философской, психолого-педагогической литературы предоставило возможность выяснить и уточнить сущность понятия ”эстетической культуры” личности, под которым следует подразумевать целостность эстетического сознания и эстетической деятельности, основой которой являются эмоциональные переживания впечатлений, знаний, проявляющихся в различных формах эстетического отношения (чувства, оценки) и проявляются как ценностная позиция личности.

#### Список основных источников

1. Артемов, Е.С. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания / Е.С. Артемов, О.П. Чинаева // Вопросы философии. – 1987. – 137 с.
2. Аристотель. Метафизика // Сочинения: в 4-х т. – М., 1976. – Т. 1. – 382 с.
3. Люріна Т.І. Розвиток професійної творчості педагога / Т.І. Люріна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред. кол. О.Г. Мороз, Н.В. Гузій та ін. – Вип. 3(13). – К.: НПУ, 2005. – С. 43–46.
4. Волкова Е.В. Эстетика М.М. Бахтина. Серия ”Эстетика” / Е.В. Волкова. – М.: Знание. – 1990. – № 12 – 60 с.
5. Тарасенко, Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: методологічний аспект / Г.С. Тарасенко – Вінниця: РВВ ВАТ ”Віноблдрукарня”, 1997. – 112 с.
6. Мукашева, А.Б. Музична освіта зростаючої особистості – проблеми та перспективи / А.Б. Мукашева // Пошук. – 1998. – № 6. – С. 142–145.
7. Тарасенко, Г.С. Середовищний підхід до виховання дітей: аспект інноватики / Г.С. Тарасенко // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій. – Вінниця: ТОВ ”Нілан-ЛТД”, 2014. – Вип. 3. – С. 8–15.
8. Гончаров, Н. К. Педагогическая система К.Д. Ушинского / Н.К. Гончаров. – М.: Педагогика, 1974. – 270 с. Режим доступа: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/goncharov\\_pedagogicheskaya-sistema-ushinskogo\\_1974/](http://elibrary.gnpbu.ru/text/goncharov_pedagogicheskaya-sistema-ushinskogo_1974/) Дата доступа: 12.09.2015.



**ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ  
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТА –  
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**О.В. Славинская**

**МГВРК, БГУИР**

*г. Минск, Республика Беларусь*

*Подготовка компетентного педагога предполагает формирование у него профессиональной грамотности, целеустремленности, творческой активности, исполнительности, ответственности, умения планировать свою деятельность и самосовершенствоваться, исполняя эти планы, осознанно представляя цели, необходимость и временные рамки собственного профессионального роста. Технология портфолио позволяет реализовать это в полной мере в рамках образовательной программы высшего образования по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)», а также освоить ее студентам на практике (на собственном опыте) для использования в последующей профессиональной педагогической деятельности.*

*Ключевые слова: аттестация; высшее образование; государственный экзамен; образовательная технология; педагогическое образование; педагог профессионального образования; портфолио; рейтинговая шкала оценки, студент.*

В настоящее время требования к подготовке педагога, в т.ч. педагога профессионального образования при реализации образовательных программ высшего образования по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)», существенно изменились. Выпускник не только должен соответствовать требованиям к знаниям, навыкам и умениям, но и иметь ряд развитых индивидуальных качеств личности (целеустремленность, творческая активность, исполнительность, ответственность и другие). Поэтому при итоговой аттестации по специальности необходима оценка компетенций, установленных стандартом нового поколения [4].

Компетенции, как совокупность качеств личности, ее знаний, навыков, умений, опыта, необходимых для продолжения образования, реализации профессиональной деятельности, социализации в обществе, невозможно сформировать в процессе обучения и воспитания традиционным способом. Изменений требует и традиционный подход к процессу оценки, применяемый для итоговой аттестации, в основе которого должны быть реализуемые выпускником компетенции.

Итоговая аттестация по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» проводится в форме государственного экзамена (ГЭ) и защиты дипломного проекта. Дипломное проектирование отражает требуемые характеристики для оценки приобретенных компетенций, но с субъективной точки зрения (мнение руководителя, рецензента, государственной экзаменационной комиссии (ГЭК) по выполненной квалификационной работе). ГЭ, реализуемый в устной форме по ряду дисциплин специальности, программирует применение исторически сложившейся системы оценки результатов учебной деятельности студентов. Технология портфолио позволяет реализовать инновационный подход в итоговой аттестации студентов (во время проведения ГЭ и на защите дипломного проекта), а также освоить ее студентам на собственном опыте для использования в последующей профессиональной педагогической деятельности.

Слово «портфолио» итальянского происхождения, изначально обозначавшее «альбом с фотографиями», а затем получившее значение «папка с документами». Последнее зачастую и представляет собой портфолио студента в традиционном варианте. Изначально портфолио использовалось в области архитектуры и изобразительного искусства, попав впоследствии в различные области профессиональной деятельности (портфолио модели, актрисы, портфолио компании, портфолио ведущего специалиста клиники и т. п.). В прошлом веке оно перекочевало и в педагогику, затронув и профессиональную педагогическую деятельность, и образовательную технологию. В рамках педагогической деятельности используются портфолио преподавателя, учителя, в основном, для аттестации педагогических кадров, а также портфолио учреждения образования – для представления его на рынке образовательных услуг. Портфолио как образовательная технология выступает в качестве специфической организации деятельности обучающихся по отдельной теме дисциплины или по курсу в целом, а также специфической системы оценки, самооценки.

В педагогической литературе и иных источниках (например, [1], [2], [3], [5] и других) можно встретить различные определения портфолио. В зависимости от цели его использования в определениях делаются различные акценты на его сущность и использование. Остановившись на портфолио обучающегося, отметим целевые установки использующихся в педагогической теории и практике портфолио:

- новая форма контроля и оценки достижений обучающихся;
- оценка и самооценка по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности;
- альтернативный способ оценивания;
- средство индивидуальной комплексной оценки обучающихся;
- средство развития самооценки и рефлексии учебной деятельности;

- способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений;
- инновационное средство обучения;
- рабочая папка с файлами или иной программный продукт, фиксирующие и демонстрирующие приобретенный опыт, достижения обучающихся;
- комплект документов, представляющий совокупность индивидуальных образовательных достижений студента;
- коллекция работ и результатов обучения студента, демонстрирующая его усилия, прогресс и достижения в различных областях;
- систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых для мониторинга знаний, умений и навыков, степени освоения компетенций.

Целевые установки многообразны, поэтому в соответствии с ними выделяют следующие портфолио: 1) портфолио документов, 2) портфолио работ, 3) портфолио отзывов, 4) комплексное портфолио. Портфолио может быть представлено на традиционном носителе (на бумаге), в электронном виде (в т.ч. on-line) и быть смешанным.

Чтобы оценить, что дает использование портфолио, необходимо проследить его целевые установки относительно позиций обучающегося и педагога (образовательного процесса). Для обучающегося основным будет включение в организацию обучения самостоятельной работы, самооценки и саморазвития, самообучения на основе позиционирования себя в коллективе учебной группы, среди других. Для педагога – оценка положительных сторон обучающегося (мотивация и положительное стимулирование прогресса в обучении, подход к оценке с «положительной стороны»), перевод качественной оценки в количественную (в т.ч. при использовании рейтинговой шкалы и компетенций как критериев оценки). Это говорит также о том, что портфолио выступает одним из методов формирования субъектности обучающегося.

Студент должен планировать свою индивидуальную деятельность и понимать ее цели, оценивать свои возможности, иметь и реализовывать стремления к совершенствованию себя как специалиста. Уже поэтому использование технологии портфолио целесообразно. Это способ планирования собственного профессионального роста, самооценки. Для студента – будущего педагога использование портфолио является способом практического освоения данной технологии. Для педагога портфолио студента – способ управления становлением будущего специалиста, поддержания высокой мотивации учения, достижения результатов (олимпиад, конкурсов и т.п.), активности и самостоятельности, развитием его индивидуальности; индивидуальная оценка достижений, стимулирование рефлексии и освоения дополнительных образовательных программ.

В связи с этим после обсуждения идеи внедрения портфолио студента кафедрой психолого-педагогических дисциплин, Научно-методическим советом, Советом Учреждения образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж» (МГВРК) в целях повышения мотивации учебной деятельности студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)», их научно-исследовательской деятельности, творческой активности, реализации практико-ориентированного подхода в обучении приказом ректора было принято решение об апробации данной технологии и подготовке портфолио студента для представления на ГЭ. Портфолио планировалось комплексное, демонстрирующее различные стороны становления выпускника.

Для того, чтобы запустить технологию, а также для проверки эффективности предлагаемой структуры портфолио, во-первых, она широко обсуждалась педагогами и студентами выпускных групп, во-вторых, не имела жестко установленных рамок. Для введения системы в оценку портфолио были утверждены: примерная структура, форма автобиографического листа (рисунок 1) и форма списка публикаций (рисунок 2).

Фото студента	Ф.И.О. _____ полностью
	Дата рождения _____ Номер учебной группы _____ Наличие _____ профессионально-технического, среднего специального, высшего образования (специальность, квалификация, учреждение образования) _____ _____ _____
Количество публикаций: всего ____, в т.ч. ____ статей, __ тезисов конференций, ____ материалов конференций, ____ иных изданий.	
Количество зарегистрированных авторских средств обучения: __ ЭСО, __ ЭУМК, ____ дистанционных курсов, ____ иных информационных ресурсов и систем.	
Достижения в учебе, научной работе, творчестве, общественной жизни и спорте (грамоты, дипломы, сертификаты и т.п.) _____ _____	
Декан факультета _____ (подпись, расшифровка)	
Куратор учебной группы _____ (подпись, расшифровка)	
Студент _____ (подпись, расшифровка)	

**Рисунок 1. – Форма автобиографического листа портфолио студента**

**СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ**  
 студента группы № \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (Ф.И.О. полностью)

№ п/п	Название (на языке оригинала)	Вид издания	Библиографические данные

Студент \_\_\_\_\_ (подпись, расшифровка)  
 Декан факультета \_\_\_\_\_ (подпись, расшифровка)  
 Дата \_\_\_\_\_

**Рисунок 2. – Форма списка публикаций студента**

Примерная структура портфолио студента включает: 1) автобиографический лист по установленной форме; 2) копии дипломов республиканских конкурсов, олимпиад по психолого-педагогическим и иным дисциплинам за период получения высшего образования по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)»; 3) копии грамот, дипломов, благодарностей, благодарственных писем, сертификатов участника и других документов, удостоверяющих достижения студента, участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях и т.п. за период получения высшего образования; 4) копии регистрационных свидетельств, актов о внедрении, выписок из заседания кафедры об участии в разработке реализуемого средства обучения, удостоверяющих продуктивную творческую деятельность студента; 5) выписки из заседаний кафедры об участии в научно-исследовательской работе в рамках научно-исследовательской работы; 6) список публикаций студента; 7) перечень изобретений студента, зарегистрированных или представленных на выставках, конкурсах. Автобиографическая часть при необходимости может быть многостраничной. Для достоверности сведений и она, и список публикаций студента заверяются деканом факультета.

Так как технология только апробировалась, не принималось решение о критериях оценки портфолио. Студенты выпускных групп подготавливали портфолио для представления на ГЭ по желанию. При этом одним из пунктов приказа было обращено внимание ГЭК на то, что отсутствие портфолио не является основанием для снижения отметки государственного экзамена. Портфолио представлялись секретарю ГЭК не позднее недели до проведения экзамена, но не ранее двух недель. В целях сохранности документов, помещенных в портфолио, самих портфолио, устанавливалась ответственность секретаря ГЭК за их хранение, а также форма ведомости для регистрации (рисунок 3).

Учреждение образования « \_\_\_\_\_ »  
наименование учреждения образования

**ВЕДОМОСТЬ**  
регистрации представления портфолио студентами

№ п/п	Ф.И.О. студента	Номер группы	Дата представления	Дата возврата студенту	Подпись студента в получении	Примечание

Секретарь государственной экзаменационной комиссии \_\_\_\_\_ (подпись, расшифровка)

### Рисунок 3. – Форма ведомости для регистрации портфолио студента

Секретарь ГЭК регистрировал портфолио в день подачи, обеспечивал сохранность и эстетический вид, представление государственной экзаменационной комиссии, возврат авторам по ведомости в течение недели после проведения ГЭ. Портфолио предусматривался не в виде обязательного отчета, поэтому является собственностью студента. В дальнейшем его информация может быть использована при поступлении в магистратуру, при поиске работы или представлении в учреждении как молодого специалиста.

Помимо перечисленных в примерной структуре документов, студенты могут помещать в портфолио и другие работы, проекты, которые выполнялись как в ходе обучения, так и во внеаудиторное время, при обучении в других учреждениях образования или самостоятельно. Могут быть представлены разработанные в период педагогической практики собственные дидактические материалы, в т.ч. презентации для занятий, программные средства (на электронном носителе), тестовые задания, планы уроков или их методические разработки, тексты опубликованных статей, выполненные самостоятельно или в соавторстве с педагогами электронные средства обучения, информационные ресурсы, творческие работы, которые могут быть использованы на кураторских часах, факультативах, стихи, фотографии, видеоролики и т.п.

Недостатком начала апробации технологии было то, что студенты выпускных групп не были нацелены на создание портфолио с первого года обучения. Однако этот недостаток компенсировался необязательностью их представления и учета в оценке ГЭ.

Портфолио были представлены 21% студентов от числа сдававших ГЭ (пятая часть). Среди отзывов студентов о портфолио были: придало уверенности в себе; побудило задуматься о себе в сравнении с другими. Явно отрицательных отзывов не было. Среди мнений членов ГЭК и педагогов: позволяет по-другому (комплексно) взглянуть на студента,

увидеть стороны личности студента, важные с его точки зрения. На вопрос, почему не представлялись портфолио, студенты ответили (ответы ранжированы): не было обязательным, поэтому не хотелось делать дополнительную работу; не придавали значения необходимости самосовершенствования (не задумывались над результатами, не планировали участие в НИР, олимпиадах и других мероприятиях в течение обучения, участие в общественной работе). Незначительное количество ответов имело смысл отсутствия необходимости для студента в самосовершенствовании. В соответствии с другими пунктами опроса мы установили: они соответствуют выбору специальности не по желанию быть педагогом-инженером, а получить диплом о высшем образовании, «откосить» от армии, приехать на обучение в столицу, уехать из-под опеки родителей. Общая оценка внедрения: эффективность использования отметили 98% студентов выпускных групп. Все выполнившие портфолио студенты (100%) отметили его положительные стороны. Отрицательных сторон, с точки зрения экспертов-педагогов, не было.

Однако внедрение технологии не имело завершающего этапа, который бы стимулировал мотивацию учения и достижения высоких результатов в собственном профессиональном развитии, – не было обязательного учета представленных материалов в системе оценки ГЭ. Портфолио являлось дополнительным элементом ГЭ, поэтому мы полагаем, что для студента остался неполным ответ на вопрос «Зачем мне портфолио?».

Эти недостатки поправимы. Для оценки портфолио могут быть использованы весовые коэффициенты (коэффициенты относительной важности), которые должны быть установлены официально, возможно, в рейтинговой шкале оценки, с учетом общего рейтинга студента в предоставлении места работы по распределению, подготовке рекомендательного письма нанимателю, ходатайства для поступления в магистратуру и т.п. В дальнейшем, несмотря на структурные изменения в МГВРК путем присоединения к БГУИР, мы планируем развитие полученных результатов, использование технологии портфолио в рамках реализуемой образовательной программы по специальности.

Полное внедрение технологии портфолио в образовательный процесс поможет преобразовать традиционную систему оценивания, используя в качестве ее критериев приобретенные студентом компетенции.

#### **Список использованных источников**

1. Голуб, Г.Б. Технология портфолио в системе педагогической диагностики / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова. – Самара, 2004. – 86 с.
2. Енина, Е.И. Использование портфолио в оценивании достижений учащихся / Е.И.Енина [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/14-1-0-359>. – Дата доступа: 25.07.2015.

3. Методические рекомендации по формированию портфолио студента Современной гуманитарной академии: для студентов СГА, руководителей центров доступа, организаторов учебного процесса / В.Н. Фокина, А.В. Абрамова. – М.: Современная гуманитарная академия, 2012. – 15 с.

4. ОСВО 1-08 01 01-2013. Образовательный стандарт высшего образования. Специальность 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)»: [утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 27.12.2013 № 141].

5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. / Г.К. Селевко. М.: Народное образование. – 2005. – Т. 1. – 535 с.

УДК 37.0

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*А.Н. Унсович*

*УО «Барановичский государственный университет»  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

*Развитие информационно-коммуникационных технологий позволяет изменить форму представления и подачи учебного материала дисциплины от доставки обучающимся основного объема изучаемого материала до интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса.*

*Ключевые слова: дистанционная форма получения образования, виртуальная аудитория, онлайн-занятие.*

Существует разрыв между теми требованиями, которые регламентируются нормативными правовыми актами в области заочной формы получения образования и самой системой подготовки в дистанционной форме получения образования, обеспечивающей проведение учебных занятий, консультационных и контрольных мероприятий, текущей и промежуточной аттестации при дистанционном взаимодействии обучающегося и преподавателя. Отсутствие механизма реализации дистанционного обучения порождает противоречие между реализацией дистанционной формы получения образования и необходимостью инновационного подхода к преподаванию учебных дисциплин с учетом современных информационных технологий и традиционной системой подготовки.



Одной из важнейших проблем в системе дистанционного обучения является организация взаимодействия преподавателя и студента в структуре оптимального сочетания теоретического обучения, самостоятельной работы, практической подготовки и постоянного действенного контроля обучения.

Определенные возможности в реализации инновационного подхода к преподаванию в условиях дистанционной формы получения образования предоставляет дистанционная технология организации учебного процесса на основе веб-сервиса для создания дистанционного курса и проведения занятий в удаленной виртуальной аудитории.

Под *виртуальной аудиторией* будем понимать множество удаленных друг от друга рабочих мест обучающихся и преподавателей, объединенных на основе телекоммуникаций и сетевых компьютерных технологий для осуществления взаимодействия друг с другом в процессе изучения учебного материала [1, с. 35].

Нами выделены три основных этапа организации обучения: *теоретическое обучение, самостоятельная работа в межсессионный период* и *лабораторно-экзаменационная сессия*.

На этапе теоретического обучения возможны две формы реализации образовательного процесса: *смешанное обучение*, включающее аудиторские учебные занятия в период установочной и лабораторно-экзаменационных сессий, а также учебные занятия в виртуальной аудитории, которые проводятся в межсессионный период; *онлайн обучение*, включающее вводные учебные занятия в период установочной сессии и учебные занятия в виртуальной аудитории в межсессионный период (рисунок 1, 2). При реализации онлайн обучения, в отличие от смешанного, в лабораторно-экзаменационную сессию запланированы только формы текущего контроля, консультации проводятся в онлайн режиме в межсессионный период.

Для определения структуры и содержания подготовки специалистов с высшим образованием в зависимости от формы организации образовательного процесса (смешанное или онлайн обучение) разрабатываются соответствующие учебные планы учреждения образования. Для дистанционной формы получения образования в типовую структуру плана включаются учебные занятия, проводимые в виртуальной аудитории (таблица 1).



**Рисунок 1. – Реализация образовательного процесса в дистанционной форме получения образования**



**Рисунок 2. – Реализация образовательного процесса в дистанционной форме получения образования**



– практический блок содержит теоретический материал, мультимедийные презентации, которые содержат краткие теоретические сведения по определенной теме и демонстрируют решение практических задач с аудиокomentarиями преподавателя, электронный учебно-методический комплекс;

– коммуникативный блок включает два форума (студенческий форум и консультацию с преподавателем курса), чат (общение в реальном режиме времени), обмен сообщениями (общение посредством электронной почты);

– блок контроля содержит базу выполненных студентами контрольных работ, эссе, рецензий и отметок [2, с. 92].

При самостоятельном изучении материала и выполнении заданий на основе дистанционного курса большинство студентов не обладает необходимой самоорганизацией, что приводит к несвоевременному выполнению заданий. Поэтому необходимо регламентировать период изучения и выполнения заданий дисциплины, причем контроль за своевременностью выполнения учебной программы может быть организован как с помощью дистанционного курса путем блокировки доступа к ресурсам в неустановленные сроки, так и с участием преподавателя по предмету посредством запланированных графиком образовательного процесса онлайн встреч.

Рассмотрим пример проведения онлайн практического занятия. Сценарий онлайн практического занятия заранее разработан и учитывает активное образовательное действие, включающее показ слайдов презентации по определенной теме с аудио комментарием этого слайда преподавателем курса.

Презентация может включать:

– слайд титульной страницы, содержащий название дисциплины, тему учебного занятия, данные о ведущем преподавателе с указанием кафедры и электронного адреса;

– слайд вопросов, которые необходимо рассмотреть на занятии;

– список рекомендуемой литературы;

– слайд актуализации знаний. Например, провести опрос в виде тестовых заданий или развернуть дискуссию по ранее изученному материалу. При этом в зависимости от используемых программных продуктов в онлайн режиме можно определить степень усвоения материала в процентном соотношении по группе участников занятия или провести наиболее традиционную проверку посредством предоставления ответов в онлайн чате используемого информационного ресурса или с помощью голосовой связи;

– слайд с демонстрацией решения задачи. При создании слайда необходимо учесть дозированность информации путем применения анимации посредством последовательного появления небольших по объему материалов с комментарием преподавателя для изучения;

– слайд с условием задачи для самостоятельного решения. Участники занятия самостоятельно решают задачу и представляют ответ решения в онлайн чате. После получения ответов от всех участников занятия преподаватель демонстрирует решение задачи с помощью инструментария для рисования, в частности перо или карандаш, а студенты анализируют представленное ими решение. В ходе демонстрации возможно включение голосовой связи со стороны участников занятия для оперативного обмена информацией.

При завершении онлайн учебного занятия необходимо предоставить доступ к заранее подготовленному файлу с заданиями для самостоятельного решения. В период до следующего занятия необходимо выполнить представленные задания и отправить для рецензирования преподавателю посредством дистанционного курса. Преподаватель осуществляет проверку заданий и непосредственно в дистанционном курсе оставляет рецензию на выполненную студентом работу. В случае неудовлетворительной отметки студент повторно отправляет работу на рецензирование.

Запись проведенного онлайн-занятия предоставляется студентам курса для копирования.

Применение дистанционных образовательных технологий в преподавании позволяет выстроить систему подготовки студента в определенной последовательности подобно подготовки в дневной форме получения образования, а также способствует:

- инновационному характеру процесса обучения в современных условиях;
- минимизации затрат на обучение и подготовку к учебному занятию;
- более низкой стоимости по сравнению с другими формами обучения;
- расширению спектра образовательных услуг независимо от географического положения;
- возможности обучения большого количества слушателей.

#### **Список основных источников**

1. Унсович, А.Н. Разработка учебных планов для дистанционной формы получения образования: проблемы и возможные пути решения / А.Н. Унсович

// Вестник БарГУ. Серия Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. –2014. – № 2. – С. 34–42.

2. Унсович, А.Н. Повышение эффективности математической подготовки студентов на основе инфокоммуникационной модели модульного обучения / А.Н. Унсович // Веснік Мазырсакага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. – 2012. – № 2(35). – С. 90–96.

УДК 378

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОХОЖДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

**С.Г. Улюкаев**

*Бердянский государственный  
педагогический университет  
г. Бердянск, Украина*

*Статья посвящена особенностям организации, содержания и прохождения коррекционно-педагогической практики студентами специальности «Социальная педагогика» Института социально-педагогического и коррекционного образования БГПУ. В статье раскрывается содержание понятийного аппарата, функциональным обязанностям социального педагога и формированию у студентов соответствующих современным требованиям компетенций. Акцентируется внимание, что именно при прохождении практики студенты получают возможность творчески использовать научно-теоретические знания и осуществляется формирование умений и навыков профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: коррекционно-реабилитационная практика; педагогическая коррекция; социальная коррекция; социальная реабилитация; педагогическая реабилитация; коррекционно-реабилитационная помощь.*

В свете глобальных перемен в украинском обществе назрела необходимость взглянуть на растущие проблемы отдельных групп населения, неспособных адекватно отвечать на вызов современной социальной действительности, самостоятельно решать многие проблемы, включаться в систему общественных отношений. В первую очередь речь идет о лицах, имеющих различного рода нарушения в развитии, тех, кто для успешного функционирования в обществе, активного приспособления к изменяющейся среде, усвоения социальных норм и правил нуждается в

дополнительной социальной поддержке, специальном образовательно-воспитательном содействии, реабилитационных мерах.

Среди проблем специальной педагогики всегда были актуальными вопросы коррекционно-реабилитационной работы (обеспечение реализации социально-политических программ в отношении лиц, нуждающихся в реабилитации, связи с органами социальной защиты, администрацией, применение интегрированных социальных технологий и др.), что обуславливает необходимость комплексного подхода к их решению через поиск оптимальных путей ее реализации, совершенствованию форм и методик специального обучения, разработке новых коррекционных технологий [1, с. 14].

Вместе с тем с активизацией психолого-педагогических исследований различных категорий детей, выявлением у них дефектов и психофизиологических отклонений как в норме, так и в патологии, увеличением контингента детей в общеобразовательной школе, требующих особого педагогического внимания и специального педагогического воздействия, возрастает необходимость более целенаправленного подхода к разработке сути коррекционно-педагогической деятельности и определению ее этиологии [2, с. 186].

Поэтому, чтобы выяснить сущность и природу коррекционно-педагогической деятельности с детьми с отклонениями в развитии и поведении, следует обратиться к педагогической практике специальных (вспомогательных) образовательных учреждений, научным исследованиям в области дефектологии, специальной психологии и педагогики.

В связи с необходимостью разрешения данной проблемы и усовершенствования содержания подготовки специалистов по специальности социальная педагогика перед выпускающей кафедрой института социально-педагогического образования БДПУ поставлена задача обеспечить практическую сторону подготовки через организацию и внедрение в учебно-воспитательный процесс коррекционно-реабилитационной практики.

Содержание коррекционно-реабилитационной практики заключается в изменении и усовершенствовании личностных качеств клиентов, особенностей жизнедеятельности и создания условий для развития потенциальных возможностей лиц с разнообразными функциональными (психофизическими) ограничениями, активное вовлечение последних к участию в общественной жизни и предусматривает формирование у студентов следующих компетенций:

– *социально-личностных*: способность учиться, воспринимать критику и развивать способность к самокритике; креативность и способность системного мышления; упористость в достижении поставленной цели; ответственность за качество выполненной работы; толерантность;

– *общенаучных*: базовых представлений о педагогике, которые содействуют развитию общей культуры личности и ее социализации;

– *инструментальных*: способность к письменной и устной коммуникациям на родном языке; исследовательские навыки;

– *профессиональных*: современных представлений о принципах организации, учебно-методического обеспечения и механизмов практической деятельности с лицами, имеющими нарушения психофизического развития; современных представлений о принципах государственной политики в сфере социально-педагогической и коррекционного образования; базовых знаний о правовой, медицинской, финансовой, социально-бытовой, реабилитационной, психолого-педагогической поддержке лиц с нарушениями психофизического развития, принципов комплексного подхода к разрешению их проблем; знаний принципов деонтологии, способность использовать их на практике; способность планировать и применять на практике реабилитационные мероприятия с учетом комплексного характера реабилитационных программ;

– *специализированно-профессиональных*: способность использовать профессионально-профильные знания при осуществлении диагностического обследования лиц с нарушениями психофизического развития; способность использовать знания для определения уровня психофизического развития лиц, нуждающихся в коррекционном или реабилитационном воздействии; способность организовывать и осуществлять учебную, коррекционную, развивающую и воспитательную работу с лицами, имеющими нарушения психофизического развития с учетом структуры нарушения, возрастных и индивидуальных особенностей, требований образовательных программ обучения и воспитания.

В связи с разнообразием современных подходов к осмыслению принципов осуществления психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными психофизическими возможностями возникла необходимость пересмотреть вопросы организации прохождения коррекционно-реабилитационной практики в образовательных и медико-социальных учреждениях [3].

Содержание коррекционно-реабилитационной помощи клиентам, с точки зрения учебного заведения, зависит от содержания образования, требований, которые предъявляются современным обществом к образованию, развитию и воспитанию детей; от типологических и индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями психофизического развития. Эффективность этой работы зависит от системы общих и конкретных принципов – комплексности всей деятельности и вариативности отдельных компонентов, мотивационной направленности, ориентированности на интеграцию с другими видами социально-педагогической деятельности.



Таким образом, для практического овладения способностью организовывать и осуществлять учебную, коррекционную, развивающую и воспитательную работу с лицами, имеющими нарушения психофизического развития, студенты, направляемые на прохождение практики в базовые специальные учебно-воспитательные заведения, медико-социальные и реабилитационные учреждения, Центры социальной защиты и помощи, решают ряд основных заданий:

- ознакомление с реальным состоянием коррекционно-реабилитационной работы на базе практики;
- формирование умений наблюдать и анализировать учебно-воспитательный процесс в различных реабилитационных центрах;
- закрепление теоретических знаний по специальной психологии, социальной и коррекционной педагогике, коррекционной андрагогике основ социализации личности;
- закрепление профессиональных умений и навыков социально-педагогической работы с лицами, имеющими нарушения психофизического развития через реализацию в практической деятельности специальных коррекционно-развивающих и реабилитационных программ;
- совершенствование творческого, исследовательского подхода к коррекционно-реабилитационной деятельности, овладение умениями анализировать результаты своей работы.

Коррекционно-реабилитационная практика как форма профессиональной подготовки у студентов специальности «социальная педагогика» является составляющей государственного образовательного стандарта. Прохождение практики обязательно для студентов данной специальности.

Коррекционно-реабилитационная практика показывает взаимосвязь между уровнем овладения студентами теоретическими знаниями, формирования у них необходимых умений и навыков самостоятельной работы в различных учреждениях социальной сферы. Именно во время прохождения практики студенты обучаются творчески применять научно-теоретические знания и овладевать умениями и навыками профессиональной деятельности.

Программа прохождения коррекционно-реабилитационной практики, разработанной преподавателями кафедры социальной педагогики, предусматривает следующие основные этапы: подготовительный, непосредственное прохождение практики, заключительный.

Подготовительный этап начинается установочной конференцией и включает в себя рассмотрение организационных вопросов. Студенты знакомятся с программой практики, согласовывают режим работы, форму

отчетности, решают иные организационные вопросы. В работе конференции принимают участие и представители базовых коррекционно-реабилитационных учреждений, в присутствии которых и происходит закрепление студентов за ними.

Второй этап осуществляется уже непосредственно на базовых специальных учебно-воспитательных заведениях, медико-социальных и реабилитационных учреждениях, Центрах социальной защиты и помощи. Студенты знакомятся с содержанием и порядком осуществления работы, структурой этих заведений; составляют индивидуальный план на период практики; по предложенному образцу ежедневно заполняют дневник коррекционно-педагогической практики, в котором отображают самостоятельную работу в соответствии с ранее намеченным планом; разрабатывают разнообразные формы и виды индивидуальной работы с клиентами; консультируется с преподавателями – руководителями практики. На протяжении второго этапа студент-практикант анализирует и обсуждает с руководителями практики и представителями коррекционно-реабилитационных учреждений полученных результатов.

На заключительном этапе студенты оформляют отчетную документацию и принимают участие в итоговой конференции с подробным иллюстрированным докладом о специфике деятельности социальных педагогов в различных организациях и учреждениях при прохождении коррекционно-реабилитационной практики.

Таким образом, коррекционно-реабилитационная практика обеспечивает объединение теоретического обучения социальных педагогов с практической деятельностью, определяет степень профессиональной пригодности и позволяет убедиться в правильности выбора будущей профессии.

#### **Литература и источники**

1. Синев, В.Н. Коррекционно-воспитательная направленность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы // Введение в историю олигофренопедагогики / под. Ред. А.И. Капустина. – Донецк: ООО «Лыбидь», 1996 – С. 10–20.
2. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства: собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М., 1984. – 369 с.
3. Сущность коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками. – Режим доступа :<http://5fan.ru/wievjob.php?id=27751><http://5fan.ru/wievjob.php?id=27751>
4. Улюкаев, С. Г. Програма корекційно-реабілітаційної практики / С.Г. Улюкаєв. – Бердянськ, 2015. – 16 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ**

***Н. И. Филимонова***

*Барановичский государственный университет,  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

***Н. Н. Филимонов***

*ГУО «СШ №9 г. Барановичи»  
Республика Беларусь*

*Современный этап развития образования Республики Беларусь характеризуется сближением систем основного и специального образования, что проявляется в востребованности интегрированного обучения и воспитания, которое в свою очередь, всего лишь ступень на пути к более высокой цели – инклюзивному образованию. Инклюзивное образование – процесс совместного воспитания и обучения лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) и здоровых сверстников.*

*Одним из условий эффективной реализации физического воспитания в инклюзивном образовании является формирование готовности будущих педагогов начальных классов к осуществлению физического воспитания детей с особенностями развития.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование; физическое воспитание; готовность будущих педагогов начальных классов; компоненты готовности; дети с особенностями психофизического развития.*

Новые политические и экономические цели определили новые стратегические направления развития образования Республики Беларусь. Процесс реформирования образования, в том числе специального, требует поиска актуальных подходов в обновлении его форм и содержания.

В современных условиях проблема интеграции обучающихся с особенностями психофизического развития в общество является приоритетной задачей всей системы образования, так как ее решение определяет степень зрелости общества и уровень его морально-нравственной культуры.

В Республике Беларусь уже предприняты определённые шаги по развитию инклюзивного образования: инклюзивные тенденции обозначены в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы, понятие инклюзивного

образования внесено в Кодекс Республики Беларусь об образовании, разрабатывается Концепция развития инклюзивного образования.

В 2014/2015 учебном году более 70% детей с особенностями психофизического развития, нуждающиеся в специальном образовании, обучаются по образовательным программам специального образования в условиях образовательной интеграции – в учреждениях дошкольного и общего среднего образования. В этой связи остро встаёт вопрос о создании адаптивного образовательного пространства для лиц с особенностями психофизического развития в учреждениях образования, которое включает в себя безбарьерную среду жизнедеятельности, необходимые средства обучения, готовность всех участников образовательного процесса к осуществлению инклюзивного образования [1, с. 3].

Инклюзивное образование рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразных особенностей образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3, с. 9].

Согласно определению ЮНЕСКО, инклюзивное образование – это «процесс учёта и удовлетворения разнообразных потребностей всех обучающихся через расширение доступа к обучению, культурам и жизни общин и сокращение уровня их исключения внутри системы образования и из системы образования» [3, с. 9].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем учащимся, но создавая при этом особые условия для детей, имеющих специфические образовательные потребности. Инклюзивные подходы способствуют поддержке детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) и особыми образовательными потребностями (ООП) в обучении и достижении личностного успеха, что расширяет шансы и возможности для их последующей адаптации в социум.

Важной составляющей инклюзивного образования, которая способствует формированию положительных черт личности и её физическому совершенствованию, является физическое воспитание.

Инклюзивное физическое воспитание (И.Р. Боднар, Ю.В. Петришин, Е.Н. Приступа) понимается как гибкая, индивидуализированная система физического воспитания детей с ОПФР и ООП в условиях массового образования [5, с. 63].

В учреждениях образования общего типа «особые» дети чаще всего находятся в условиях малоподвижности как вынужденной формы поведения. Обычно они освобождены от занятий физической культурой или их относят к специальной группе, фактически не функционирующей в основной массе школ. Поэтому физкультурно-оздоровительная деятельность в инклюзивных условиях, на наш взгляд, приобретает особую актуальность и значимость.

В инклюзивном учреждении образования, физкультурно-оздоровительная деятельность, прежде всего, является эффективным средством реабилитации и социальной адаптации. В результате грамотно построенной физкультурно-оздоровительной деятельности у детей с ОПФР происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуется мышечный тонус и моторика, стимулируется звуковая и речевая активность, развивается ручная и двигательная умелость, регулируется психическое состояние. Двигательная активность для данной категории детей является средством профилактики развития целого ряда негативных изменений в организме, связанных с вынужденными условиями гипокинезии и гиподинамии.

Анализ научно-методической литературы по реализации инклюзивного физического воспитания позволил выявить ряд преимуществ для здоровых детей и детей с ОПФР и ООП.

У детей с ОПФР и ООП в условиях массового образования появляются следующие возможности: «особые» дети получают наглядный пример для двигательного подражания; формируется стремление к преодолению физических и психологических барьеров; появляется желание улучшать свои физические кондиции; осознаётся необходимость личного вклада в жизнь общества; осуществляется более высокий уровень социального взаимодействия со здоровыми сверстниками; формируются социальные компетенции и навыки коммуникации.

У здоровых детей появляется возможность получить уникальный социальный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что способствует повышению их самооценки, формированию умений и навыков рефлексии; развитию толерантности, доброжелательности, милосердия и уважения к лицам, имеющим отличия от обычных детей.

Необходимо отметить, что в настоящее время физическому воспитанию детей с различными особенностями психофизического развития и образовательными потребностями не уделяется должного внимания. Многие специалисты не верят в эффективность включения детей с ОПФР и детей без особенностей развития в единый процесс физического воспитания. Кроме того, педагоги, организующие двигательную деятельность учащихся в учреждениях образования, в своем большинстве, не готовы к работе в условиях инклюзивного образования. Причина кроется в недостаточной профессиональной, психологической, методической готовности педагогов к работе с детьми в инклюзивной образовательной среде, а также в наличии психологических барьеров и стереотипов учителей и родителей.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать готовность будущего педагога к осуществлению физического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования как совокупность свойств и качеств личности,

а также знаний, умений, навыков и ценностных отношений в определённой сфере деятельности. Это предполагает формирование у будущего педагога знаний, умений и навыков по осуществлению различных специфических видов деятельности: физическая рекреация, двигательная реабилитация, освоение и передача различным субъектам образовательной деятельности опыта по совершенствованию основных физических качеств, поддержанию оптимального психофизического состояния, восстановлению здоровья после временной или стойкой его утраты [2, с. 399].

Профессионально-педагогическая готовность будущего учителя начальных классов для работы в условиях инклюзивного образования в области физического воспитания может быть сформирована при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- всестороннее использование в процессе профессионального образования занятий физической культурой не только как средства формирования общей профессиональной физической культуры, но и культуры здоровья личности;

- интеграция всех циклов учебных дисциплин в едином процессе, направленном на формирование у студента профессиональной компетентности в области оздоровительной деятельности в условиях инклюзивного образования (знания, умения и навыки, ценностные ориентации).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие компоненты готовности будущих педагогов начальных классов к осуществлению физического воспитания в условиях инклюзии с детьми, имеющими особенности психофизического развития: физический, когнитивный, деятельностный, креативный, психологический, мотивационный [2, с. 400].

*Физический компонент* является базовым и неотъемлемым именно для учителей, осуществляющих процесс физического воспитания, профессиональная деятельность которых предполагает не только обязательное обладание физиологическим здоровьем, но и использование собственного здоровья в качестве своеобразного педагогического инструмента, при помощи которого учитель формирует у обучающихся наглядные представления о ценности здоровья, демонстрирует его важность и значимость для человека, формирует у них понимание здоровья как культурной ценности.

*Когнитивный компонент* включает систему теоретико-методологических знаний, базовых понятий и терминов, знания в области физической культуры, теории и методики физического воспитания и другие знания о деятельности учителя физической культуры; концепции и подходы к сохранению и укреплению здоровья, к ориентации обучающихся на здоровый образ жизни; педагогические технологии, направленные на его улучшение и сохранение.

Чтобы успешно реализовать цель физического воспитания детей с ОПФР и ООП, педагог должен обладать глубокими и разносторонними знаниями. Специалисту надо научиться пользоваться ими на практике, овладеть опытом, мастерством, искусством их умелого применения.

*Деятельностный компонент* содержит способы, приёмы, методы, средства реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми, имеющими психофизические нарушения, а также обеспечивает формирование у педагогов соответствующих профессиональных компетенций. Этот компонент определяет уровень практических умений, позволяющий решать ситуационные (профессиональные) задачи; мобилизационных, ориентационных умений (гностических, прогностических, конструктивно-моделирующих, коммуникативных, организаторских); способностей (дидактических, академических, перцептивных, коммуникативных, педагогических); профессионально-значимых качеств.

*Креативный компонент* способствует созданию новых материально-духовных ценностей и развитию творческого потенциала школьников с нарушениями психофизического развития и особыми образовательными потребностями. Данный компонент предполагает творческое отношение будущего учителя к средствам и методам, формам своей профессиональной деятельности, осознанную потребность в овладении технологией применения каждого упражнения на основе познания его содержания, способствует формированию стиля профессиональной деятельности.

*Психологический компонент* проявляется в реальной оценке своих профессиональных возможностей, в способности к новаторским решениям, в умении использовать на практике средства и методы психологического воздействия, саморегуляции. Данный компонент включает знания, социальные установки, умения и опыт в области межличностного общения.

*Мотивационный компонент* включает совокупность устойчивых мотивов для работы в условиях инклюзивного образования, признание каждого ребёнка субъектом образовательной деятельности, формирование внутренней готовности к положительному восприятию воспитанников с нарушениями психофизического развития. Важнейшим личностным качеством педагога является его мотивационная направленность на профессию. Устойчивая профессиональная направленность – это стремление стать, быть и оставаться специалистом в данной области. Она помогает ему преодолевать препятствия и трудности в работе.

Большое значение для работы с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья имеет наличие у будущего специалиста

способностей, которые обычно рассматриваются как индивидуальные свойства личности, влияющие на успешное выполнение той или иной деятельности, перцептивно-рефлексивных способностей, т.е. способности к изучению другого человека, пониманию, сопереживанию, к оценке ситуации с его точки зрения, а также управленческих способностей, связанных с умением воздействовать на другого человека.

Для осуществления физического воспитания в условиях инклюзивной школы будущий педагог должен обладать знаниями, умениями и навыками, которые позволят ему выполнять ряд основополагающих действий:

– психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся: реализация на практике правовой культуры; организация взаимодействия ребёнка с другими обучающимися и взрослыми, его социализация; участие в создании безопасной, комфортной среды, в реабилитационной и адаптационной работе со специалистами; психологическая готовность принятия детей с физическими особенностями, с трудностями в обучении;

– психолого-диагностическое обследование детей с обработкой первичных результатов: составление диагностических программ, проведение коррекционных занятий по апробированным методикам, разработка образовательно-воспитательно-оздоровительных программ совместно со специалистами;

– осуществление комплекса мероприятий с педагогами и родителями с целью организации эффективного взаимодействия, общения, создания благоприятной социальной среды: уметь обобщать результаты развития обучающихся и формулировать психолого-педагогическое заключение; анализировать коррекционно-реабилитационные программы, предлагаемые родителям и педагогам; использовать реабилитационные и рекреационные методики;

– соблюдение норм профессиональной этики: повышение собственного общекультурного уровня; соблюдение должностных обязанностей; решение конфликтных проблем и выход из конфликтных ситуаций, не нарушая правил этики; владение моральными и нравственными нормами поведения; использование методов социально-гуманитарных наук при решении профессиональных задач; развитие творческих способностей; учёт этнокультурных особенностей; овладение методами и средствами получения, хранения и обработки информации [4, с. 95].

Таким образом, современное образовательное учреждение, организуя процесс обучения детей с особенностями психофизического развития и



особыми образовательными потребностями, должно создать специальные условия, включающие специальные образовательные, оздоровительные программы, методы воспитания, обучения и оздоровления, технические средства коллективного и индивидуального обучения, предоставление услуг тьютора, психолога, социального педагога и т. д. Для этого необходимо организовать подготовку компетентных в области инклюзивного образования высококвалифицированных педагогов, которые способны выстроить инклюзивную образовательную среду, использовать гибкие технологии.

Следует отметить, что готовность – это первичное фундаментальное условие выполнения любой деятельности. Готовность к профессиональной деятельности является результатом профессиональной подготовки, которую будущий специалист получает в период обучения.

Учитывая что готовность, в том числе и будущих педагогов начальных классов к осуществлению физического воспитания в условиях инклюзивной школы – это сложная, динамичная педагогическая система, эффективность функционирования которой зависит от многих взаимосвязанных факторов, поэтому учреждения высшего педагогического образования, уже сейчас должны уделить серьёзное внимание на подготовку будущих педагогов начальных классов к работе с детьми с ОПФР и ООП.

#### **Список основных источников**

1. Будкевич, В. А. О задачах специального образования в 2014 / 2015 учебном году / В. А. Будкевич // Специальная адукацыя. – 2014. – № 5. – С. 3–4.
2. Жабакон, В. Е. Профессионально-педагогическая подготовка специалиста в области физической культуры / В. Е. Жабакон // Личность. Культура. Общество: междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. – 2009. – Т. XI. – С. 399–403.
3. Змушко, А. М. Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь / А. М. Змушко // Специальная адукацыя. – 2014. – № 5. – С. 9–16.
4. Литвак, Р. А. Подготовка социальных педагогов к организации инклюзивного образования / Р. А. Литвак // Социальная педагогика. – 2014. – № 4. – С. 89–96.
5. Приступа, Е. Н. Инклюзивное физическое воспитание школьников 1–3 групп здоровья / Е. Н. Приступа, Ю. В. Петришин, И. Р. Боднар // Педагогика. Психология. – 2013. – № 1. – С. 62–66.

## ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

### УРОВНИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**О.А. Голюк**

*ВГПУ им.М. Коцюбинского  
г. Винница, Украина*

*В статье обосновано значение методологической, информационной, исследовательской культуры как основы развития диалогической культуры студентов в учебно-познавательной деятельности; презентованы результаты изучения уровня развития диалогической культуры будущих воспитателей ДОУ и учителей начальной школы, определены совокупность педагогических условий, которые обеспечивают системное развитие диалогической культуры в процессе их профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: диалог; диалогическая культура; уровни развития диалогической культуры; педагогические условия развития диалогической культуры.*

Социально-экономические, политические, трансформационные процессы, которые происходят сегодня в Украине, коренным образом оказывают влияние на сферу образования, поскольку именно образование является одним из основных показателей увеличения качества человеческого капитала, генератором новых идей, залогом динамического развития экономики и общества в целом. Чтобы украинское образование по-настоящему эффективно выполняло эти важные задачи, необходимо ее обновление с учетом актуальных мировых тенденций развития образования в широком социально-экономическом контексте [1].

Одним из главных направлений модернизации педагогического образования выступает повышение качества профессиональной подготовки воспитателей ДОУ и учителей начальной школы, поскольку именно они формируют основы всего будущего образования и культуры человека, его жизненной компетентности, желания и умения учиться на протяжении жизни. Перед высшим педагогическим образованием стоит задание подготовки специалистов, которые способны понимать и принимать внутренний мир ребенка, стремятся организовывать

взаимоотношения на основе диалога, владеют умениями строить открытые отношения, готовые к адекватному педагогическому общению с ребенком в процессе совместной с ним деятельности, к максимальной реализации способностей своих воспитанников. Такая профессиональная гуманистическая позиция должна обеспечиваться отражением определенных мировоззренческих взглядов педагога. В данном контексте все большее внимание уделяется педагогическому взаимодействию, которое гуманистическая педагогика признает самым эффективным средством достижения взаимопонимания, согласованности позиций участников учебно-воспитательного процесса, где базовой формой коммуникации выступает именно диалог.

Спецификой современного образовательного процесса является и его поликультурность, когда педагог выступает посредником в диалоге культур, реализует и направляет его в соответствии с гуманистическими целями. В условиях современного поликультурного пространства диалогическая культура становится ключевой профессиональной и личностной компетентностью педагога. Именно в процессе учебно-познавательной деятельности в вузе будущие воспитатели и учителя должны овладеть навыками межличностного взаимодействия, способами, формами и культурой организации диалога, приобрести опыт диалогового общения, чтобы в дальнейшем реализовывать его в своей профессиональной деятельности. Кроме того, сотрудничество и диалог в учебно-воспитательном процессе обеспечат личностно смысловое развитие субъектов взаимодействия, где вступают в действие механизмы саморазвития, самореализации, саморегуляции и самовоспитания.

В научной литературе вопросом диалога уделяется значительное внимание. Для современной теории и практики большое значение имеют: философская концепция диалога (М. Бубер, М. Бахтин, В. Библер); социально психологические теории взаимосвязи общения и деятельности (Б. Ананьев, Г. Андреева, С. Рубинштейн и др.); психолого-педагогические концепции взаимодействия в учебном процессе (И. Котова, Е. Шиянов, И. Зимняя); исследование проблем культуры педагогического общения, коммуникативной компетентности педагога, путей повышения эффективности педагогической коммуникации (Н. Бордовская, О. Даниленко, В. Кан-Калик, Н. Кузьмина, О. Мудрик, В. Сластенин, Н. Щуркова и др.); идеи гуманистической личностно ориентированной педагогики (М. Алексеев, Е. Бондаревская, В. Сериков и др.); теория творческого развития и саморазвития (В. Андреев). Научный интерес имеет концепция А. Валицкой, в основе которой – утверждение принципа диалогичности как высшей формы межсубъектного общения, оптимального типа отношений между учителем и учеником.

Широкий круг отмеченных исследований позволяет утверждать, что данная проблема является значимой для современной педагогической науки

и образовательной практики. Однако нельзя сказать, что в педагогическом процессе ДОО и начальной школы взаимоотношения в диаде «педагог – ребенок» испытывают радикальные изменения. По сей день воспитатель и учитель в своей работе нередко ориентируется на обезличенный характер учебно-воспитательного процесса, что часто вызвано причиной недостаточно сформированной у будущих педагогов коммуникативной компетентности в контексте гуманистической парадигмы образования, ценностными установками которого являются: эмпатия, педагогическая поддержка ребенка, высокая культура общения, способность к сотрудничеству с ребенком с позиции диалога, сотворчества.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что среди научных деятелей, педагогов-практиков, представителей управленческой сферы нет единого подхода относительно толкования понятий «диалог», «диалогическая культура». Так, М. Бахтин, В. Библер и др. диалог определяют как основу человеческого взаимопонимания; И. Яковенко, А. Пилипенко и др. – как особый социокультурный феномен, средство общения и воссоздания субъектов культуры; С. Белова – как способ решения гуманитарных проблем, в результате чего происходит соотношение разных точек зрения, разных контекстов мышления; В. Сериков – как специфическую социокультурную среду, которая создает благоприятные условия для приобретения личностью нового опыта, переоценки ценностей; В. Степихова – как равенство позиций, где нет доминирования одного человека над другим, нет одностороннего восхождения одной личности к логике другой, где каждый осознает возможность существования другой логики, другого языка, других правил общения, то есть другого типа мышления (гуманитарно-аксиологического) [4].

О. Коновалова в своем исследовании использует понятие «учебный диалог» и определяет его как особую форму субъект-субъектного взаимодействия в учебно-познавательной деятельности, которая предусматривает столкновение взглядов, оценок идей, позиций, активное эмоциональное общение, стремление к сотрудничеству в решении образовательных и творческих заданий, содействует развитию творческого мышления, личностных качеств студента в целом. Автор отмечает то, что в учебном диалоге преподаватель и студент выступают как субъекты, которые владеют личностным потенциалом, собственной культурой, которые совершенствуются в процессе взаимодействия, взаимовлияния. Высокий уровень диалоговой культуры субъектов взаимодействия способствует производительному, научно-познавательному диалогу в учебной деятельности, стимулируя студента активно мыслить, добывать необходимую научную информацию из разных источников, аргументированно доказывать свою точку зрения [3, с. 211].

Особое значение, по нашему мнению, для практической организации процесса подготовки будущих педагогов приобретают исследования Е. Бондаревской и С. Кульневича. Диалогичность ими рассматривается как критерий самоорганизации личностной рефлексии, который характеризуется направленностью на партнерство в общении, признанием права партнера на собственную точку зрения и ее защиту, умением слушать и слышать партнера, готовностью посмотреть на предмет общения с позиции партнера, способностью к сочувствию, сопереживанию. Использование диалога позволит достичь наивысшего уровня самоорганизации – переход объектов обучения в статус субъектов при условии, если: диалог станет действительно обменом информацией (содержанием культуры), а не насаждением «правильных» позиций; знания будут трактоваться как часть культуры, а не репродуктивное воссоздание прочитанного материала; будет иметь место взаимодополнение мнений, а не ориентир на «единственно верный» ответ; преподаватель (учитель) будет побуждать студентов (учеников) мыслить, критически оценивать, мотивировать, используя при этом опосредствованные механизмы управления [2, с. 327].

Обобщая все вышесказанное, диалогическую культуру будущего педагога мы будем рассматривать в контексте профессионально-педагогической культуры как уровень развития методологической (направленность личности педагога, его методологическую компетентность и методологическую рефлексивность), информационной (степень овладения умениями работать с информацией, ориентироваться в информационном пространстве), исследовательской (совокупность исследовательских умений, опыта исследовательской деятельности) культуры, формирующих совокупность коммуникативных и интеллектуальных умений. В свою очередь под профессионально-педагогической культурой мы понимаем интегративное качество личности педагога, которое проектирует его общую культуру в сферу профессии.

С целью изучения реального состояния развития диалогической культуры студентов – будущих воспитателей ДОО и учителей начальной школы нами был проведен констатирующий этап эксперимента, в котором принимали участие 126 студентов 2 курса Винницкого государственного педагогического университета имени М. Коцюбинского. Поскольку процесс формирования диалогической культуры студентов является сложным и комплексным явлением, то найти единственный универсальный критерий, который может измерять данный феномен, невозможно, нужен комплекс взаимосвязанных показателей. Основными показателями исследуемого свойства, с учетом того факта, что респонденты находятся на начальном этапе профессионального обучения, были выделены: интерес к диалогическому обучению, творческая позиция на занятиях; наличие знаний о сущности и особенностях учебного диалога; целесообразность использования вербальных

и невербальных средств общения; скорость реакции на высказывание собеседника; целесообразность поставленных вопросов (коммуникативные умения; самостоятельность, творчество, инициативность (организационные умения); умение слушать и слышать собеседника (гуманистические умения); способность осуществлять самоконтроль, гибко реагировать в изменчивой ситуации, способность отстаивать свое мнение; сформированность рефлексивных педагогических умений.

В процессе исследования были использованы следующие диагностические методики: метод незаконченных предложений («Учебный диалог – это...»); «Я считаю, что важнейшим в процессе организации учебного диалога в детском саду/начальной школе является...»); опрос студентов (из предложенного перечня утверждений выбрать то, которое наиболее характеризует позицию респондента на занятиях в университете: 1) на занятиях я отдаю предпочтение слушанию других, не вступая в дискуссию; 2) отдаю предпочтение подготовке рефератов и сообщений; 3) задаю вопрос по проблеме, которая обсуждается; 4) чаще всего я подаю реплики с места; 5) я люблю и считаю необходимым дискутировать: прислушиваться к другим точкам зрения и выражать свою собственную; б) принимаю участие в решении нетипичных заданий, пытаюсь найти нетрадиционный способ решения); наблюдения за учебной деятельностью на лекционных, практических и лабораторных занятиях; выполнение практического задания (организовать мини-диалог в группе, пытаюсь вовлечь в участие как можно больше студентов); тесты «Способность педагога к эмпатии», «Умеете ли Вы слушать», тест М.Снайдера, тест для определения уровня сформированности рефлексивных педагогических умений.

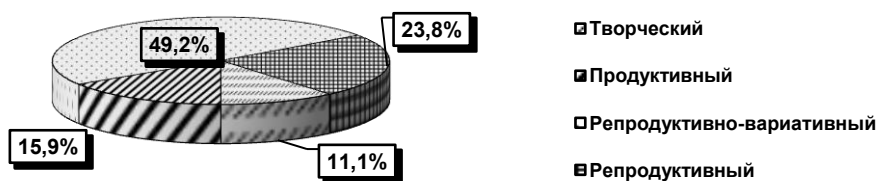
Результаты диагностики показали, что большинство студентов признают перспективность использования учебного диалога в практике работы дошкольных, общеобразовательных и высших учебных заведений, что, в свою очередь, подчеркивает наличие интереса к учебе, которая ориентирована на внутренний мир личности. Однако, 52,3% респондентов предпочитают на занятиях слушать других, не вступая в дискуссию. И только 8,4% систематично принимают участие в решении нетипичных заданий, пытаюсь найти нетрадиционный способ решения, прислушиваются к другим точкам зрения и свободно выражают свою собственную, дискутируют. При этом больше половины студентов не до конца осознают сущность диалогической культуры педагога, путаются в трактовке понятий, связанных с ее характеристиками.

В процессе организации мини-диалогов в группе 9,2% респондентов сумели продемонстрировать высокий уровень самостоятельности, инициативности, творчества, стремясь приобщить к работе других студентов. У 46,9% студентов наблюдалось либо отсутствие интереса к данной форме, либо серьезный недостаток умений ее организовывать.

Кроме того, значительная часть респондентов чувствовали значительные трудности в применении умений конкретизации, абстрагирования и обобщения. Организовывая диалог, студенты действовали по определенному шаблону, схеме, у них возникали трудности во время установления контакта с одноклассниками и преподавателями, не многим удавалось поставить вопросы, которые стимулировали последующую дискуссию. По результатам анализа всех диагностических процедур, нами было выделено четыре уровня развития диалогической культуры будущих педагогов: творческий, продуктивный, репродуктивно-вариативный, репродуктивный.

Количественная и качественная обработка полученных данных позволила разделить всех респондентов на четыре группы. К первой группе с творческим уровнем развития диалогической культуры нами было отнесено 14 студентов (11,1%), которые характеризуются стойким интересом к проблеме использования диалога, осознанием ее необходимости и значимости, сформированной потребностью в самоусовершенствовании этико-гуманистических умений, творческой позицией на занятиях; основательным владением системой знаний и умений, критической и адекватной оценкой своей деятельности, сформированной установкой на рефлексию. Во вторую группу вошли 20 студентов (15,9%) с продуктивным уровнем развития диалогической культуры. Им характерно достаточно стойкий интерес к проблеме диалогизации учебно-воспитательного процесса, частично творческая позиция на занятиях. Студенты преимущественно имеют глубокие знания, но не всегда адекватно применяют их в этических ситуациях, чувствуют определенные трудности в обосновании учебного диалога как средства лично-ориентированного обучения. Их высказывания не всегда аргументированные; частично проявляют самостоятельность в определенных действиях, но иногда возникает потребность в незначительной помощи со стороны преподавателя. Представители этой группы преимущественно имеют адекватную самооценку.

Самую большую группу образовали респонденты с репродуктивно-вариативным уровнем (62 студента – 49,2%), которым присущ ситуативный интерес, исполнительско-нормативная позиция на занятиях; отрывочные, нечеткие знания о сущности учебного диалога; частичная вариативность умений; ситуативное применение самоконтроля. Репродуктивный уровень развития диалогической культуры продемонстрировали 30 студентов (23,8%). Им свойственно отсутствие интереса к диалогу, пассивная позиция на занятиях; поверхностные знания, возможность лишь воссоздания полученной информации об учебном диалоге; неадекватная самооценка и неразвитые навыки самоконтроля. Наглядно результаты исследования представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. – Распределение будущих педагогов по уровням развития диалогической культуры**

Проведенное нами исследование, а также опыт практической деятельности позволяют утверждать, что успешному развитию диалогической культуры будущих педагогов будет содействовать реализация в учебно-познавательной деятельности студентов следующих педагогических условий: развитие системы ценностных ориентаций на творческое саморазвитие, самоопределение и самореализацию, на формирование профессионального самосознания, основанного на ценностном отношении к профессиональной деятельности; создание проблемно-поискового пространства, атмосферы сотворчества, сотрудничества, способствующих интеллектуальному и личностному развитию студентов – будущих педагогов, повышению уровня их методологической, исследовательской и информационной культур; интеграция принципов проблемности, вариативности в образовательном процессе, применение разнообразных форм и методов обучения; формирование у будущих учителей исследовательской позиции по отношению к своей практической деятельности и к самому себе как ее субъекту, основанной на свойствах рефлексивного сознания.

Таким образом, развитие диалогической культуры, как составляющего компонента профессионально педагогической культуры, является многомерным процессом субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей, основополагающими компонентами которого являются ценностно-смысловой информационно-коммуникативный, проблемно-исследовательский и рефлексивный.

#### **Список основных источников**

1. Аналітична доповідь до Щорічного Послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2015 році». – К. : НІС, 2015. – С. 353–354.

2. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для педвузов / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.



3. Коновалова, Е. В. Диалоговое взаимодействие в процессе обучения / Е. В. Коновалова // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентноспособной личности : материалы XIV Всероссийской научной конференции. – Казань, 2006. – С. 211–212.

4. Степихова, В.А. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога / В.А. Степихова // Диалог в образовании. Серия “Symposium”; выпуск 22 [Электронный ресурс] / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/person/stepihova-va/text/dialog-kak-forma-refleksivnoy-deyatelnosti-pedagoga>

УДК 373.5:811.111

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

***И.Н. Гуцко***

*УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
г. Мозырь, Республика Беларусь*

*В статье рассматривается использование интерактивных методов преподавания английского языка в средней школе. В ней содержится классификация интерактивных методов и примеры их использования на различных видах уроков английского языка.*

*Ключевые слова: интерактивные методы; коммуникация; обмен деятельности; смысловое творчество; рефлексия; синквейн.*

В последние годы в методике преподавания иностранных языков в школе всё чаще используются интерактивные методы обучения, в основе которых лежит принцип активной коммуникации. Интерактивное обучение это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и своё собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [1, с. 6]. Следовательно, интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика, направленное на освоение новых знаний, рефлексирование, развитие познавательной деятельности учащихся.

В ходе диалогового обучения ребята учатся критически мыслить, решать сложные задачи на основе знания соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях. Для этого на уроках организуются индивидуальные, парные и групповые работы, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идёт работа с документами и различными источниками информации. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. В связи с этим весьма актуальным на уроках изучения иностранных языков становится использование новых форм и методов обучения, основанных на диалогичности и общении.

В соответствии с ведущей функцией педагогического процесса в педагогической и методической науке выделяют следующие интерактивные методы:

**1. Методы создания благоприятной атмосферы организации коммуникации** (задачи: создание благоприятной атмосферы, развитие коммуникативных навыков, оперативное включение в деятельность учеников педагогического взаимодействия; методы: «Подари цветок», «Комплимент», «Аллитерация имён» и др.);

**2. Методы организации обмена деятельности** (задачи: развитие самостоятельности мышления, коммуникативных навыков, индивидуального сознания через организацию взаимодействия, мыследеятельности, смыслов творчества, рефлексивной деятельности; методы: «Перекрестные группы», «Аквариум», «Мозаика» и др.);

**3. Методы организации мыследеятельности** (задачи: создание благоприятной атмосферы, развитие положительной мотивации к учению, стимулирование активной мыслительной деятельности, выполнение учащимися различных мыслительных операций; методы: «Четыре угла», «Цветные фигуры», «Мозговой штурм» и др.);

**4. Методы организации смыслов творчества** (задачи: развитие у учащихся мышления, интеллекта через организацию смыслов творчества, творческой познавательной деятельности; методы: «Ассоциации», «Алфавит» и др.);

**5. Методы организации рефлексивной деятельности** (задачи: развитие оценочной, рефлексивной деятельности, навыков коммуникативного общения; методы: «Рефлексивный круг», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу», «Острова») [2, с. 72], [3, с. 120].

Более подробно рассмотрим применение методов рефлексивной деятельности в практике преподавания английского языка в 6 классе (в школе).

Активно учителями используется метод «Заверши фразу», направленный на проведение оценочной рефлексивной деятельности.

Педагог предлагает детям завершить фразу. Незаконченные фразы могут быть предложены в устной форме или записаны на доске. Такой метод можно применить при изучении темы «Friendship». При рефлексии предложить завершить следующие фразы:

- “Friendship is...”
- “A friend is a person who can...”
- “Friends make my life...”
- “To my mind friendship can be compared to...”
- “The most important feeling that exists between friends is...”
- “Friendship is a bridge between...”

Педагог произносит незавершенную фразу и указывает на участника, которому предлагает завершить её. С одной и той же фразой можно обращаться к 2–3 ученикам.

Pupil 1: Friendship is a very important thing in people’s lives.

Pupil 2: A friend is a person who can help you in time, lend you any sum of money for a long period of time without any percent, whom you can wake up in the middle of the night just to say you feel worried or who is eager to do everything for you waiting nothing in return.

Pupil 3: A friend is a person who supports you in all your beginnings and who will never betray you.

Pupil 4: Friends make my life more interesting and enjoyable.

Pupil 5: To my mind friendship can be compared to a tree. Its seed should find good soil and under good conditions it will grow into a tree. As the years go by the tree stands firmer and firmer on the ground. And if it is strong enough, it will survive all the storms and winds. But to help it, we should take care of it and love it.

Pupil 6: The most important feeling that exists between friends is trust.

Pupil 7: Friendship is a bridge between loneliness and fellowship.

Pupil 8: – frustration and confidence

Pupil 9: – despair and hope

Pupil 10: – setbacks and success

Таким же образом этот метод можно применить при завершении изучения темы «Travelling».

Можно предложить завершить следующие фразы:

1. “People travel by...”
2. “All means of travel have their...”
3. “Thousands of people travel every day either on...or...”
4. Travelling by air is...”

5. Travelling by train is...”

6. “The cheapest and enjoyable way to travel is...”

Pupil 1: – by train, by plane, by ship, by car.

Pupil 2: – advantages and disadvantages.

Pupil 3: – business or for pleasure.

Pupil 4: – the fastest and the most convenient way, way but it is the most expensive too.

Pupil 5: – slower than plane, but it has its advantages. You can see much more interesting places of the country you are traveling through/ Modern trains have very comfortable seats.

Pupil 6: – walking.

Рассмотрим метод «Синквейн» (Cinquain), часто применяемый на уроках английского языка в младших и средних классах. Слово **синквейн** (анг. Cinquain) очень простое и происходит от французского слова «пять», что означает почти дословно «стихотворение из пяти строк». Синквейн – это попытка уместить в достаточно краткой форме свои знания, чувства, ассоциации и выразить своё мнение по какому-то вопросу, событию или предмету, который и является темой синквейна; краткая, но разносторонняя и ёмкая характеристика какого-то предмета или явления [4, с. 113].

Правила написания синквейна таковы: на первой строчке записывается одно слово – существительное, это и есть тема синквейна; на второй строчке пишутся два прилагательных, раскрывающих тему синквейна; на третьей строчке записываются три глагола, описывающих действие, относящееся к теме синквейна; на четвертой строчке размещается целая фраза, предложение, состоящие из нескольких слов, с помощью которых человек характеризует тему в целом, высказывает своё отношение к теме. Таким предложением может быть крылатое выражение, цитата, пословица или составленная сами педагогом фраза в контексте с темой. Пятая строчка – это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, выражает личное отношение к теме.

Схема создания синквейна:

1 строка: Кто? Что? (1 существительное);

2 строка: Какой? (2 прилагательных);

3 строка: Что делает? (3 глагола);

4 строка: Что автор думает о теме? (фраза из 4 слов);

5 строка: Кто? Что? (новое звучание темы), (1 существительное).

*Метод синквейна можно использовать в обучении и в самом начале урока для того, чтобы понять, что уже знают ученики по теме, которая будет обсуждаться на уроке. По результатам написания синквейна можно будет подкорректировать то, что вы собираетесь давать на уроке ученикам для правильного усвоения ими темы. Приведем пример синквейна на тему «Family» в 6 классе:*

1. Family
2. Friendly, well-conditioned
3. Love, take care of, be proud of
4. Family is richer than gold.
5. Home

*Метод написания синквейна можно использовать и с целью проверки усвоения учащимися пройденного материала, а также для смены вида деятельности, чтобы избежать однообразия в обучении. Приведём пример синквейна на тему «Sport»:*

1. Sport
2. Extreme, dangerous
3. Win, lose, train
4. A sound mind in a sound body.
5. Physical culture

*В конце занятия или пройденной темы следует провести контрольный срез уровня знаний по пройденной теме методом синквейна. Рассмотрим пример синквейна на тему «School»:*

1. School
2. Educational, didactic
3. Teach, study, learn
4. Live and learn.
5. Education

Методы организации рефлексивной деятельности на уроках английского языка при изучении тем «Family», «Sport», «School» позволяют выявить уровень знаний учащихся на определенном этапе их обучения.

Таким образом, применение современных интерактивных методов на уроках иностранного языка способствует повышению мотивации учеников к предмету, высокому уровню усвоения материала, развитию коммуникативных навыков, раскрытию возможностей для самовыражения и творчества.

#### **Список использованной литературы**

1. Косолапова, М.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов / М.А. Косолапова, В.И. Ефанов, В.А. Кормилини [и др.]. – Томск: ТУСУР, 2012. – 87 с.
2. Жук, А.И. Н.Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск: АБЕРСЭВ, 2004. – 97 с.
3. Кашлев, С.С. / Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – // Минск: Белорусский верасень, 2005. – 176 с.
4. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

## **АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ УЧАЩИМИСЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ**

***И.В. Емельянова***

*УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
г. Мозырь, Республика Беларусь*

*В статье освещается использование активных форм и методов изучения истории Беларуси в старших классах. К числу активных форм и методов обучения автор статьи относит уроки-исследования, редакции, панорамы, конференции, к методам, способствующим активизации познавательной деятельности учащихся, метод проектов, методы развития критического мышления учащихся, метод кейсов. Использование активных форм и методов обучения способствует включению школьников в аксиологическую деятельность и реализацию ценностного компонента содержания исторического образования в старших классах.*

*Ключевые слова: история Беларуси; ценностный компонент содержания исторического образования; семантические доминанты; активные формы и методы обучения.*

Учебная программа по истории Беларуси (2012 год) нацелена на усвоение исторического образования и ориентирована, «прежде всего, на личностное развитие учащихся, использование потенциала исторической науки для интеллектуального воспитания и социализации личности учащихся, формирование их ценностных ориентаций и мировоззренческих убеждений» [1, с. 10]. В учебной программе по истории Беларуси для 10 класса (базовый уровень, 2015 год) цель изучения предмета предполагает овладение учащимися основами систематизированных теоретических и фактологических знаний о важнейших событиях и процессах истории Беларуси во взаимосвязи с советской историей, необходимыми для формирования гражданского патриотизма и успешной социализации личности при ее интеграции в современное социальное окружение. Задачи изучения предмета нацеливают на усвоение важнейших понятий и фактов, характеризующих изучаемый период развития Беларуси, выработку ценностных ориентаций личности и формирование опыта преобразующей и творческой познавательной деятельности [2, с. 93].

Автором в процессе исследования выявлено следующее противоречие. Цели, задачи изучения истории Беларуси в школе, сформулированные в программах, акцентируют внимание на ценностном значении исторических знаний для формирования личности. Однако это еще не означает буквального конструирования содержания учебного материала в соответствии с заданным целеполаганием. Неочевидно, как учитель будет реализовывать аксиологический подход к оценке исторических фактов и деятельности исторических персон в процессе изучения истории, так как программное содержание исторических знаний представлено тематически в событийно – хронологической последовательности, без акцентуации внимания на его ценностной основе.

С авторской точки зрения дидактическое конструирование аксиологического содержания учитывает необходимость решения комплекса следующих ценностных задач:

- развитие способности осмысливать исторические события, процессы, явления в их динамике, руководствуясь принципами научной объективности и историзма;
- ориентация в истории и современном мире с целью гражданской самоидентификации личности;
- усвоение знаний об истории человечества и роли Беларуси как единого многонационального государства во всемирном историческом процессе;
- формирование системы ценностей путем осмысления закономерностей общественного развития и роли личности в истории и обществе;
- формирование готовности принять деятельное участие в решении проблем своей страны, а также отрицательного отношения к национализму, шовинизму, экстремизму.

Исходя из определенных автором задач, аксиологическая деятельность учащихся будет включать в себя освоение способов ориентации в прошлом, формирование умений анализировать и оценивать закономерности и особенности современного развития белорусской нации как нации политической, определяющим признаком которой является наличие суверенной государственности, что необходимо для самоопределения личности в процессе прогнозирования и организации жизнедеятельности гражданина Республики Беларусь.

Реализация ценностного компонента содержания исторического образования будет эффективной, если конструирование учебного

материала будет осуществляться в соответствии с семантическими доминантами учебного предмета «История Беларуси». Семантические доминанты представляют собой ключевые идеи содержания исторического образования, определяющие содержательные линии учебного материала, создающие ценностный каркас учебного предмета и его фундаментальное содержательное ядро. К числу ключевых семантических доминант автор статьи относит следующие: «причины перемен и новые перспективы жизни»; «способы борьбы за перемены в жизни»; «события и люди»; «имена в истории»; «время и я»; «история и судьбы людей».

При структурировании и реализации ценностного компонента содержания исторического образования важно учитывать, что его усвоение возможно при соблюдении трех этапов организации обучения учащихся: этап презентации знаний и приобретения умений; этап репрезентации знаний и умений; этап рефлексии и оценки использования знаний и умений в новой ситуации. Между этапами нет четких границ, они условны, на каждом из них происходит и обогащение знаний, и закрепление умений, и оперирование приобретенной информацией. Но, между тем, каждый этап имеет свою особую цель и процессуальные особенности. Цель этапа презентации знаний и приобретения умений – представить тематическое содержание учебного материала и включить учащихся в активную деятельность по его усвоению. Этап репрезентации знаний и умений предполагает их осмысление в соответствии с семантическими доминантами и перевод формальных знаний в личностно значимые. На третьем этапе предполагается использование усвоенных знаний и сформированных умений в новых учебных ситуациях, при изучении других предметов.

Для каждого этапа автором были разработаны программы деятельности учителя и учащихся, реализованные при изучении истории Беларуси в процессе проведения педагогического эксперимента, которые представлены в таблицах 1, 2.



**Таблица 1. – Программа работы учителя и учащихся на этапе презентации знаний**

Содержание учебного материала	Формируемые ценности	Уровни аксиологической деятельности и формируемые умения		
		Когнитивный уровень	Когнитивно-мотивационный уровень	Деятельностно-прогностический уровень
10 класс Урок-исследование «Беларусь накануне и после октября 1917 года»	историко-культурные, религиозные	Воспроизводить и анализировать исторические события	Давать оценку историческим событиям на основе изученного материала и дополнительных документов	Формулировать проблемные вопросы к изучаемым темам, разделам.
Урок-панорама «Развитие образования, науки и культуры БССР в 20-е годы»	историко-культурные, материальные	Определять общечеловеческое и конкретно-историческое в содержании учебного материала	Оценивать актуальность исторических фактов, событий	Аргументировать оценку исторических явлений.
Урок-редакция «Беларусь в годы военных испытаний»	гражданско-патриотические, нравственные, семейные	Сравнивать свои оценки исторических фактов с имеющимися в истории	Сопоставлять исторические факты с документальными источниками	Давать самостоятельную оценку на основе сопоставления и противопоставления имеющихся оценок.
Урок-реквием «Вклад белорусского народа в Победу над нацистской Германией».	гражданско-патриотические, нравственные	Делать выводы на основе анализа исторических событий	Обосновывать выбор заимствованной оценки	Аргументировать собственные оценки.

11 класс Урок – защиты проектов «Итоги развития Республики Беларусь как суверенного государства».	гражданско-патриотические, материальные, нравственные	Обосновывать использование заимствованной оценки исторических событий	Давать собственную оценку историческим событиям	Оценивать объективность оценок исторических событий одноклассниками
Урок-конференция «Наше историческое наследие и перспективы развития в XXI веке»	гражданско-патриотические, материальные, нравственные, религиозные	Давать собственную оценку.	Аргументировать собственную оценку	Оценивать перспективы исторического развития Республики Беларусь, аргументируя свои прогнозы

**Таблица 2. – Программа работы учителя и учащихся на этапе репрезентации знаний**

Семантические доминанты	Методы и приемы осмысления знаний в соответствии с уровнями аксиологической деятельности			Ценностные ориентации учащихся
	Когнитивный уровень	Когнитивно-мотивационный уровень	Деятельностно-прогностический уровень	
Причины перемен и новые перспективы жизни	методы проблемного изложения; кейсовый метод.	Методы: частично-поисковые методы; методы развития критического мышления	исследовательские методы; метод проектов; ролевая игра.	Ориентация на активную жизненную позицию, формирование ответственности за результаты своей социальной деятельности, преодоление социального иждивенчества, готовность к защите суверенитета государства

Способы борьбы за перемены в жизни	знакомство с историческими документами.	Приемы: написание исторических сообщений, комментариев, комментариев.	выполнение творческих работ.	Ориентация на усвоение социального опыта белорусской нации и преодоление межпоколенческого разрыва в наследовании ее традиций
События и люди				Ориентация на активную жизненную позицию, формирование ответственности за результаты своей социальной деятельности, преодоление социального иждивенчества, готовность к защите суверенитета государства
Имена в истории				Ориентация на нравственные нормы как средство регулирования общественных отношений
Время и я				Ориентация на профессиональную самореализацию
История и судьбы людей				Ориентация на усвоение социального опыта белорусской нации и преодоление межпоколенческого разрыва в наследовании ее традиций.

Для реализации программы работы учителя и учащихся на этапе презентации знаний использовались такие формы организации обучения, методы, приемы преподавания, которые позволили бы школьнику стать активным участником в представлении учебного материала. К числу таких форм мы относим уроки-исследования, уроки-панорамы, уроки-редакции, уроки-реквиемы, уроки защиты проектов и т.д. Активизации позиции учащегося в процессе обучения способствуют также такие методы, как проблемное изложение учебного материала, кейсовый метод, методы развития критического мышления, исследовательские методы, метод проектов и др. Данные формы и методы позволяют дифференцировать деятельность учащихся в зависимости от уровней ценностных ориентаций с целью совершенствования их аксиологической сферы в процессе представления, усвоения и осмысления учебного знания.

Так, например, в процессе изучения раздела «Октябрьская революция. Создание белорусской государственности» (10 кл.) школьники знакомятся с социально-экономическим и политическим положением Беларуси накануне Октябрьской революции 1917 года, выявляют ее причины, изучают пути формирования белорусской государственности после октября 1917 года. Вывод, к которому должны прийти учащиеся, - это закономерность революционных событий в октябре 1917 года, имеющих всемирно-историческое значение. Связано это было с тем, что царизм, а затем и буржуазия довели народ до такой степени отчаяния, что революция стала неизбежной. Отсутствие внимания к соблюдению таких ценностей человека, как право на мирную и достойную жизнь, медицинское обслуживание, образование и т. д., привело к недовольству народных масс и усилило их стремление к общественным преобразованиям во всех сферах жизни.

Для работы на уроках учащиеся были разделены на группы. Критерием для создания групп являлись уровни их ценностных ориентаций. Школьники с когнитивным уровнем ценностных ориентаций вошли в группу «социологов» и «политологов». Учащиеся с когнитивно-мотивационным уровнем ценностных ориентаций составили группу «историков», а ученики с деятельностно-прогностическим уровнем ценностных ориентаций представили группу «аналитиков». Цель группы «социологов» – представить социально-экономическую ситуацию накануне и после Октябрьской революции. «Политологи» характеризуют политические силы, их деятельность и роль в революционных событиях и после них. «Историки» знакомят с различными концепциями и версиями Октябрьской революции, представляют возможные пути послереволюционного развития Беларуси. «Аналитики» анализируют события и делают выводы.

На этапе репрезентации знаний учитель предлагает учащимся осмыслить такие ключевые фреймы, как «причины перемен и новые

перспективы жизни», «способы борьбы за перемены в жизни». Для осмысления фрейма «причины перемен и новые перспективы жизни» предлагается назвать причины, которые могут привести к кардинальным переменам в обществе. К числу таких причин школьники относят нарушение базовых ценностей человеческой жизни: право на свободу, на жизнь, мир, образование и т.д. В качестве доказательств учащиеся приводят примеры из своих кейсов, составленных в процессе изучения данного раздела. Они называют Декреты, которые были приняты после Октябрьской революции, статистические данные, характеризующие развитие различных областей жизни. Приведем некоторые примеры, которые дают школьники в своих кейсах.

«После победы Октябрьской революции принимается ряд документов, касающихся организации «новой» школы. «О единой трудовой школе», «О ликвидации неграмотности», «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», «О введении обязательного совместного обучения». Все эти постановления определили основные принципы формирования новой системы просвещения. Все прежние структуры школьного управления уничтожались, закрывались частные учебные заведения».

«В начале XX века Россия стояла на последнем месте по грамотности. Среди мужчин было 35,8% грамотных, среди женщин – 12,4%. Еще хуже обстояло дело с национальными меньшинствами».

Итоговые выводы, к которым пришли школьники, таковы:

«Считаю, что Революции должна быть противопоставлена Эволюция. Без соблюдения жизненных ценностей, опоры на вечные нравственные и гражданские ценности невозможен никакой социальный прогресс ...».

«Основными базовыми ценностями при устройстве жизни должны быть мир, милосердие и любовь. Это то, что должно определять жизнь любого общества. Перемены в обществе не должны нарушать эти ценности. Поэтому способы перемен жизни тоже должны быть мирными»

Таким образом, «аналитики» смогли не только сделать анализ исторического события, дать ему собственную оценку, аргументируя ее, но и выделить его аксиологическое значение.

Урок «Беларусь в годы военных испытаний» (10 кл.) мы проводили в форме урока – редакции. Учебная ситуация урока-редакции: «корреспонденты» и «сотрудники» созданных отделов готовили материал к заседанию редакционной коллегии. «Отдел исторической хроники» готовил первую страницу журнала, где рассказывалось об основных этапах войны на территории Беларуси, «биографический отдел» - вторую и третью страницы, на которых знакомил с героями войны, «эпистографический отдел» – четвертую страницу, где были представлены письма с фронта людей, ковавших победу, «отдел

фотокорреспондентов» – пятую страницу, где была показана «война в лицах», и «краеведческий отдел» – шестую страницу, которая рассказывала о событиях войны на территории их «малой» родины. «Отдел художников» занимался внешней стороной журнала – титульным листом, иллюстрациями. Отработанный и обсужденный материал подавался в редакционную коллегию.

Следующий шаг в работе учащихся – заседание «редакционной коллегии»: читались, обсуждались, при необходимости корректировались все представленные материалы. Причем, если члены отделов не соглашались с замечаниями «редакционной коллегии», им предоставлялось право высказать свои возражения, отстаивать написанную статью. Названия многих статей учащихся соответствовали ключевым фреймам, которые мы предлагали ранее школьникам для осмысления учебных знаний. Только в этот раз они выбрали их самостоятельно: «война и судьбы людей», «хроника военных событий и судьбы людей», «имена в истории войны», «любовь на войне», «борьба за нашу жизнь и будущее» и т.д.

Следующий этап работы – рассмотренный и утвержденный материал на заседании «редакционной коллегии» передается в «корректорский отдел», где готовятся первые гранки журнала.

Вся эта несколько необычная работа интересна учащимся. А интерес – это пробуждение мысли, начало активной деятельности. Школьники с когнитивным и когнитивно-мотивационным уровнями ценностных ориентаций с большим желанием выполняли свою работу. Мы могли видеть качественные результаты в их оценках исторических событий и их аргументации. Если на первых уроках они справлялись с представлением и воспроизведением учебного материала, то на этом уроке сумели предоставить на рецензию «редакционной коллегии» основательный анализ этапов войны, их героев, оценки исторических фактов.

Конструирование в содержании исторического образования аксиологического компонента в соответствии с семантическими доминантами способствует при его реализации в процессе изучения истории Беларуси актуализации социально значимых знаний, включению учащихся в деятельность по осмыслению лично-значимых ценностей и способов их реализации в социуме. Включение учащихся в аксиологическую деятельность осуществлялось в процессе проведения педагогического эксперимента в три этапа: на этапах презентации знаний и приобретения умений, репрезентации знаний и умений, рефлексии и оценки использования знаний и умений в новой ситуации, что позволило старшеклассникам лично осмысленно усваивать содержание изучаемого учебного материала. В процессе специально организованной аксиологической деятельности учащиеся старших классов более заинтересованно осваивали исторические знания, совершенствуя свои оценочные умения.

## Список использованных источников

1. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Всемирная история. История Беларуси. 5–11 классы. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – С. 10.

2. История Беларуси: учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. 10 класс. – Минск: Национальный институт образования, 2015. – С. 91–100.

УДК 373.3:811.111

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Н.С. Кобысь*

*УО МГПУ им. И.П. Шамякина  
г. Мозырь, Республика Беларусь*

*В статье раскрывается сущность понятия «дифференциация обучения», рассматриваются виды дифференциации: внешняя и внутренняя, основные критерии деления детей на группы: обученность, обучаемость, познавательные интересы, работоспособность, владение отдельными интеллектуальными операциями, характер отношения к учебной деятельности, психофизиологические особенности человека, представлена работа типологических групп учащихся на уроках английского языка.*

*Ключевые слова: дифференциация обучения; внешняя дифференциация; внутренняя дифференциация; обученность; обучаемость; учебный процесс.*

На современном этапе дифференциация обучения – важнейшее направление обновления школы. Развитие личности в учебно-познавательном процессе происходит успешно при условии, когда деятельность педагога опирается на потребности, интересы и возможности самих учащихся. Только хорошее знание индивидуально-психологических и педагогических особенностей каждого ученика позволяет создать эффективную педагогическую технологию.

Дифференциация в переводе с латинского «difference» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени, в переводе с французского «differentiation» – разница.

В педагогической литературе разными авторами даются разные понятия дифференциации обучения. Рассмотрим их:

1. Дифференциация обучения – это форма организации учебной деятельности школьников, при которой учитывается их склонности, интересы и проявившиеся способности. (Педагогический энциклопедический словарь) [8].

2. Дифференциация – это разделение учащихся на группы на основании каких-либо индивидуальных способностей для отдельного обучения.

3. Дифференциация обучения – это группировка учащихся на основе учета их индивидуальных способностей для обучения по несколько иным учебным планам, программам, технологиям (Елисеев В.В.) [4, с. 8].

4. Дифференциация обучения – это учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по нескольким различным учебным планам и программам (Митин С.Н.) [1, с. 3].

5. Дифференциация обучения – это способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности в форме специального создания различий в процессе и результатах обучения.

6. Дифференциация обучения – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.) в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения (Андреев В.И.) [3, с. 59].

В педагогической литературе различают понятия «внешней» и «внутренней» дифференциации.

Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности школьников учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке в своем классе.

Внешняя дифференциация осуществляется либо в рамках общеобразовательной школы – выбор класса с углубленным изучением предмета, либо в рамках инвариантной школы – гимназия, лицей, колледж и т.д. [2, с. 119].

Главным условием эффективности дифференцированного подхода в обучении является правильное выделение однородных групп учащихся. Это открывает возможность использовать при планировании работы достижения, характерные для учеников различных групп, и учитывать их индивидуально-психологические особенности.

Критериями разделения учащихся на группы могут быть: обученность, обучаемость, познавательные интересы, работоспособность,



владение отдельными интеллектуальными операциями, уровень общей и специальной подготовленности учащихся, характер отношения к учебной деятельности, психофизиологические особенности человека и другие.

Если за основу брать критерий обучаемость, то можно выделить следующие типологические группы учащихся:

- учащиеся имеют высокий уровень обучаемости и мотивацию на учение;
- учащиеся имеют высокий уровень обучаемости, но не желают работать;
- учащиеся имеют низкий уровень обучаемости, но мотивированы на учение;
- учащиеся имеют серьёзные проблемы в обучении.

Учитывая данные типологические группы, на этапе закрепления знаний, ученикам с высоким уровнем обучаемости не следует задерживаться на выполнении упражнений по образцу. Им целесообразно давать больше разнообразных упражнений реконструктивно-вариативного и творческого характера. Этим ученикам дается задание работать самостоятельно. А с учениками с низким уровнем обучаемости еще раз разобрать материал, используя метод беседы, в ходе которого слабые ученики ставятся в активную позицию. Они выполняют упражнения по образцу, затем постепенно переходят к другим типам упражнений. Такая организация работы обеспечивает им возможность основательного закрепления знаний, выработки умений и навыков.

Так, например, работу в 4 классе по теме «Present Continuous» можно организовать следующим образом: учащиеся с высоким уровнем обучаемости должны будут составить предложения, обращая внимание на настоящее длительное время (1. *birds/ drawing/ Liz/ the/ is/?* 2. *are/ board game/ girls/ the/ playing/ a/?* 3. *wardrobe/ Nikita/ making/ a/ is/?* 4. *is/ sofa/ sleeping/ on/ cat/ the/ the/?* 5. *dog/ jumping/ the/ is/?*), а ученики с низким уровнем должны будут выбрать из перечисленных предложений те, которые содержат настоящее длительное время (1. a) *Liz is reading a book.* b) *Liz reads a book every evening.* 2. a) *Mike makes his bed in the morning.* b) *Mike is making his bed now.* 3. a) *Children do their homework every evening.* b) *Children are doing their homework now*) [7, с. 82].

В 3 классе на закрепление глагола «to be» ученикам с высоким уровнем обучаемости можно предложить выполнить задание на перевод, используя формы глагола «to be» (1. *Компьютер стоит на парте.* 2. *Ручка находится в рюкзаке.* 3. *Книжки лежат на полке.* 4. *Кровать стоит на полу*), в то время как ученикам с низким уровнем обучаемости можно дать задание на подстановку, обращая внимание на число существительных

(1. *The telephone is/are on the table.* 2. *The chairs are/is on the floor.* 3. *The computer is/are on the desk.* 4. *Book are/is in the bookcase.*) [5, с. 43]

При объяснении нового материала, ученикам с высоким уровнем обучаемости можно предложить поработать с другими источниками знаний или выполнить особое задание. Ученики с высокими учебными возможностями расширяют и углубляют знания. А ученики с низким уровнем разбирают материал вторично, уточняя отдельные моменты. На этом этапе ученики, отвечая на вопросы учителя, обобщают и систематизируют знания. Вторичный разбор позволяет каждому ученику выяснить все непонятное, ответить на поставленный вопрос, попытаться сформулировать вывод.

Например, в 4 классе при объяснении настоящего простого времени «Present Simple» учащимся с высоким уровнем обучаемости и мотивацией на обучение можно предложить выполнить следующее задание: прочитайте и не согласитесь (*Model: I tidy my house every day. I don't tidy my house every day.* 1. *He makes his bed every day.* 2. *My children take a shower every day.* 3. *She washes the dishes every day.* 4. *I brush my teeth every day.*). Ученикам с высоким уровнем обучаемости, но не желающим работать, можно предложить задание на исправление ошибок, обращая внимание на употребление Present Simple (1. *He make his bed every day.* 2. *My children takes a shower every day.* 3. *She wash the dishes every day.* 4. *I brushes my teeth every day.*). Ученики с низким уровнем обучаемости должны будут выполнить задание по образцу (*Model: You don't tidy your house every day.* 1. *We do our exercises.* 2. *We brush our teeth every day.* 3. *My children make their beds every morning.*). Учеников, имеющих серьезные проблемы в обучении, можно попросить подчеркнуть нужную временную форму (1. *He makes his bed every day.* 2. *My children take a shower every day.* 3. *She washes the dishes every day.* 4. *I brush my teeth every day.*) [6, с. 67].

Дифференцированное обучение предусматривает такие организационные формы, при которых каждый обучающийся работает на уровне своих способностей, преодолевая посильную, но достаточно ощутимую для него трудность.

Дифференцированно-групповая форма обучения предполагает такое планирование учебной деятельности разных типологических групп учащихся, при которой задания для групп отличаются не объемом, а типом конструкции: учащиеся с высокими учебными возможностями выполняют больше творческих упражнений, углубляя и расширяя знания; учащиеся с низкими учебными возможностями закрепляют и систематизируют знания. Дифференцированный подход требует от учителя дополнительных временных и интеллектуальных затрат, поскольку предполагает необходимость внимательно отслеживать продвижение обучаемых в овладении компетенциями, адаптировать учебник и создавать собственные комплексы упражнений.

## Список основных источников

1. Индивидуализация и дифференциация в процессе обучения: методические рекомендации / С.Н. Митин; под общ. ред. С.Н. Митина. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 3 с.
2. Педагогика современной школы: курс лекций / Е.Ф. Сивашинской; под общей редакцией Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009. – 119 с.
3. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев; под общ. ред. В.И. Андреева. – Казань: Издательство казанского института, 1998. – 59 с.
4. Управление дифференцированным обучением в общеобразовательной школе / В.В. Елисеев; под общей редакцией В.В. Елисеева. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1995. – 8 с.
5. Учебное пособие для 3 класса учреждений общего среднего образования: в 2 ч. / Л.М. Лапицкая [и др.]. – Минск: Вышэйшая школа, 2013. – Ч. 2. – 43 с.
6. Учебное пособие для 4 класса учреждений общего среднего образования: в 2 ч. / Л.М. Лапицкая [и др.]. – Минск: Издательский центр БГУ, 2014. – Ч. 1. – 67 с.
7. Учебное пособие для 4 класса учреждений общего среднего образования в 2 ч. / Л.М. Лапицкая [и др.]. – Минск: Издательский центр БГУ, 2014. – Ч. 2. – 8 с.
8. <http://slovar.cc/poiskfind.html?searchword=Дифференциация+обучения> [Электронный ресурс]. 2015. – Режим доступа: <http://slovar.cc/poiskfind.html?searchword>. – Дата доступа: 15.09.2015.

УДК 378.147+373.31:372.851

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

**Т.М. Кривошея**

*Винницкий государственный педагогический университет  
им. М. Коцюбинского, г. Винница, Украина*

*В статье акцентируется внимание на важности эстетического воспитания младших школьников в процессе изучения математики в контексте гуманитаризации образовательного процесса и раскрываются отдельные приёмы работы по созданию и демонстрации перед учениками «эстетического поля» математики.*

*Ключевые слова: эстетическое воспитание младших школьников; процесс изучения математики; «эстетическое поле» математики; подготовка учителей начальных классов.*

Процессы глобализации, происходящие в мировом сообществе, выдвигают новые требования ко всем сферам жизни общества, в том числе и к образованию. Среди черт современного глобального образования учёные

(Б.Л. Вульфсон, Б.С. Гершунский, С.У. Гончаренко, А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, И.А. Романова, Г.С. Тарасенко и др.) определяют гуманизацию, гуманитаризацию, интеграцию и экологизацию содержания образования; внедрение в учебный процесс школы таких методов и технологий обучения, направленных на развитие познавательной и творческой активности учащихся, сосредоточение внимания на гармоничном развитии школьников, формировании у них целостной картины мира и представления о месте человека в мире как неотъемлемой части природы, формировании общечеловеческих ценностей в гармонии с национальным самосознанием и т.д. [4; 10]. Особую актуальность в данном контексте приобретает проблема подготовки учителя, который сможет реализовать эти идеи в практике работы начальной школы, а одним из путей гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, по нашему мнению, является раскрытие перед учениками эстетического содержания учебных дисциплин, в частности осуществление эстетического воспитания в процессе изучения математики в школе I ступени.

Идея реализации эстетико-воспитательного потенциала учебных дисциплин берёт своё начало в трудах К.Д. Ушинского, П.П. Блонского и творчески развивается современными исследователями (С.У. Гончаренко, И.Ф. Гончаровым, И.Г. Зенкевичем, Б.Г. Лихачёвым, Л.П. Печко, А.М. Федем и др.). Данная проблема является актуальной и для зарубежных учёных (П. Бринсон, Е. Вебб, Ч. Гейтескелл, Ч. Пламмеридж и т.д.). Ряд исследований (Г.А. Авраменко, О.В. Крутоголова, О.А. Кобаля, Е.Л. Прасолова, Т.Д. Чабанова) посвящено эстетическому воспитанию в процессе преподавания естественно-математических и гуманитарных дисциплин средней школы [1; 6; 9; 12]. Авторы диссертаций исследуют условия возникновения эстетических чувств у учащихся и дают практические рекомендации по осуществлению эстетического воспитания в процессе преподавания данных предметов. Проблема эстетического воспитания школьников в процессе преподавания учебных предметов начальной школы освещена в диссертационном исследовании Л.В. Локтевой [8]. Сегодня многие учителя начальной школы видят реализацию эстетико-воспитательного потенциала учебных дисциплин в использовании игр и интересных форм организации учебно-воспитательного процесса. К сожалению, лишь немногие из них (А.В. Бондаренко, О.В. Падун) предлагают приёмы раскрытия перед учащимися «внутренней» красоты, которая кроется в самом содержании учебных предметов.

Будущий учитель начальных классов должен понимать, что обучение прекрасному можно осуществлять не только в процессе занятий литературой, музыкой, изобразительным искусством, трудовым обучением, но и на уроках математики, поскольку каждый учебный

предмет имеет собственное «эстетическое поле», которое необходимо умело активизировать и раскрыть перед учениками.

Понятие «эстетическое поле» применяется для характеристики потенциальных эстетических свойств объекта (М.П. Лещенко). Поскольку всем педагогическим явлениям присущи эстетические характеристики, то целесообразно использовать универсальную категорию «эстетическое поле» (относительно дополнения каждого учебного предмета эстетическим компонентом). Активизация «эстетического поля» учебных дисциплин предусматривает одновременное обогащение личности воспитанника познавательной информацией и чувственным опытом, это формирование у учащихся представлений об эстетической ценности явлений окружающего мира и воспитание эстетических чувств средствами определённого учебного предмета.

С целью раскрытия перед учащимися «эстетического поля» математики учителю необходимо прежде всего самому осмыслить оптимальное сочетание умственного и эстетического в учебном материале, выявить эмоционально-эстетические возможности знаний, которые он должен изложить школьникам, использовать эстетические функции методов, приёмов, форм работы и на этой основе организовать преподавание математики под интеллектуально-эстетическим углом зрения, то есть превратить учебный предмет в объект эстетического отношения учащихся.

По нашему мнению, осуществление эстетического воспитания младших школьников в процессе изучения математики должно включать следующие приёмы работы: осмысление учителем эстетического содержания математики как учебной дисциплины; интеграция предметов художественного, естественно-математического и гуманитарного циклов вокруг общих тем, понятий; уместное подключение искусства в процесс преподавания математики; дополнение содержания учебного предмета эстетически значимой информацией; ознакомление школьников с эстетическими закономерностями функционирования математики в культуре человечества; реализация эстетического подхода к решению математических задач.

Остановимся подробнее на некоторых приёмах работы.

Математике в ходе исследования уделено особое внимание. Во-первых, математика всегда играла и будет играть важную роль в интеллектуально-эстетическом познании окружающего. В комплексе учебных предметов она формирует в сознании учащихся представление о целостной научно-эстетической картине мира. Во-вторых, математика, среди других учебных дисциплин, призвана способствовать развитию у младших школьников мыслительных операций, то есть развивать левополушарное, логическое мышление. А эстетико-воспитательное воздействие на уроках математики активизирует правое полушарие личности, её образное мышление, гармонизирует деятельность мозга

ученика, повышает его работоспособность. В-третьих, математика изучает объекты реального мира, абстрагируясь от их конкретного содержания. Она является сферой изящной, скрытой красоты (М.В. Волькенштейн). Математическая красота – это красота особого рода, её труднее заметить, её нельзя услышать, как музыку, она не лежит на поверхности – к ней необходимо прийти путём глубоких размышлений, интенсивной мыслительной работы. Красота математики – это не только внешняя эстетика (красивая наглядность, каллиграфические записи, эстетика школьного быта и т.п.). Детям необходимо раскрывать её внутреннюю красоту, а именно: красоту математических закономерностей, точность и совершенство математического языка, неоспоримость законов, универсальность применения математики, её связи с природой и искусством, знакомить с историей культуры и творчеством известных математиков и тому подобное. Тогда уроки математики, кроме влияния на умственное развитие, будут создавать почву и для формирования эстетических чувств.

Младшие школьники понимают идеи точных наук на уровне интуиции. Усвоение ими понятий отличается конкретностью – ученики начальных классов ещё не способны подняться к абстрактным обобщениям. По мнению А.М. Федя, для них недоступна красота математики во всей её многогранной бесконечности [11, с. 158], поэтому нужно переосмыслить данную информацию, адаптировать некоторые её аспекты, выбрать из большого объёма то, что доступно для восприятия младшими школьниками, найти соответствующие формы и приёмы работы и реализовать через систему внеклассных мероприятий: бесед, утренников, праздников, внеклассных занятий, конкурсов, турниров, брейн-рингов, викторин и т.п.

Приведём примеры некоторых мероприятий. Так, в процессе беседы «Эта удивительная система счисления» мы в доступной форме с опорой на знание учащихся классов и разрядов показали им уникальность десятичной системы счисления. Кроме того, нами были использованы стихи и сказки на эту тему, что внесло в беседу больше эмоциональности и заинтересованности. Математический утренник «Математика – слева, математика – справа», который раскрывал перед младшими школьниками полезность и универсальность применения математики, содержал не только познавательную информацию, но и аукцион песен, в которых встречаются числительные, конкурс «Умственная разминка», инсценировку и тому подобное. Беседа «Числа-великаны» способствовала осознанию связи математики с жизнью. Внеклассные занятия на интересные темы («Как люди научились считать», «История возникновения цифр», «Римская нумерация», «Энциклопедия интересных фактов из жизни выдающихся математиков» и т.д.) открыли перед учениками страницы истории этой удивительной науки, а викторина «Геометрическая» и брейн-ринг «Сообразительный» ещё раз убедили

школьников в силе и красоте человеческой мысли, а также заставили их поверить в собственные возможности.

Наряду с обычным программным материалом, в математике существует и более эмоциональный и яркий материал, заслуживающий демонстрации ученикам с целью эстетического воспитания. Это «красивые» задачи, факты, идеи, образцы изящных решений и вычислений, примеры из жизни и деятельности выдающихся учёных и т.д. Мы предлагаем дополнить учебный материал по математике для 4 класса следующим интересным фактическим материалом, который можно использовать как на уроках, так и во внеурочное время: 1. Секреты устных вычислений. 2. Математические игры. 3. Таблица умножения на пальцах. 4. Построение магических квадратов и треугольников. 5. Интересные задачи на переливание жидкости. 6. Словарь цифр и интересных фактов, связанных с ними, от 1 до 100 и другие.

Большой эстетический потенциал содержит, в частности, работа по ознакомлению учеников с приёмами устных вычислений. Они сопровождают школьников в течение всего периода обучения и дальше – всю жизнь. Совершенное овладение рациональными приёмами устных вычислений на определённом этапе становится эстетическим явлением, искусством устного счёта. От прочности усвоения учащимися младших классов общих и отдельных приёмов устных вычислений четырёх арифметических действий во многом зависит их дальнейший успех в овладении предметами математического направления. Отметим, что умелое использование интересных вычислительных приёмов приводит к быстрому результату вычисления, экономит усилия школьников и предоставляет эстетическое удовольствие от быстрого выполнения действий.

Интересными и доступными для восприятия и усвоения четвероклассниками являются приёмы умножения чисел, близких к 100 ( $92 \cdot 97$ ,  $96 \cdot 89$ ); устного умножения чисел, близких к 1000 ( $995 \cdot 997$ ); умножение двух чисел, в которых количество десятков одинаковое, а сумма единиц множителей равна 10 ( $72 \cdot 78$ ;  $65 \cdot 65$ ;  $98 \cdot 92$ ); умножение на 11, 101, 1001; деление на 5, 25, 125; умножение и деление на 99, 999 и т.д. Необычным и захватывающим в этих приёмах для детей является то, что в каждом из них содержится некий «секрет», который позволяет быстро, а главное – устно, а не в столбик, умножать, например, двузначные, трёхзначные числа. Безусловно, именно в таких «секретах», основанных на математических расчётах, есть красота и определённая грация мысли. Если учитель будет часто знакомить своих воспитанников со случаями быстрого умножения или деления, то он, безусловно, вызовет интерес у детей к математике и воспитает таких сторонников устного счёта, которые «в старших классах ради удовольствия будут легко «в уме» определять интегралы» [5, с. 37].

Следующим шагом, который раскрывает красоту и силу мысли, логических рассуждений, являются математические игры. Математическая игра – это мощная работа мысли, потому что в такой игре можно предсказать её результат способом рассуждения, можно запрограммировать, просчитать свой выигрыш. В этом и заключается красота математических игр, ведь путём мыслительной деятельности можно приблизиться к победе. Именно на таких играх младшим школьникам необходимо показывать величие, силу и красоту человеческой мысли, а также универсальность применения математики, её связь с реальной жизнью. С этой целью можно предлагать ученикам следующие игры: «Стратегия победы», «Возьми последний карандаш», «Соревнования с компьютером», «Отгадай цвет шапочки», «Великолепная таблица», «Девять цифр» и др.

Углубление в сущность предмета изучения не может существовать без ознакомления учащихся на конкретных примерах с эстетическим подходом к решению математических задач. Школьники должны убедиться, что красивое в науке – это сведение сложного к простому. По мнению В.Гейзенберга, оно достигается в процессе научной деятельности открытием общего принципа, который облегчает понимание явлений [3]. Ученики практически должны удостовериться в том, что эстетическое удовольствие от умственной деятельности связано с экономией мысли, то есть когда будет заметным контраст между простотой доказательств и сложностью предложенной задачи. С целью ознакомления школьников с эстетической выразительностью некоторых познавательных задач предлагаем следующий алгоритм: сначала учитель должен продемонстрировать на примерах, в чём суть красиво решённых задач. Далее он предлагает детям самостоятельно не просто решить задачи, а найти оригинальные пути этого решения. Выполнение каждого задания должно анализироваться, а успех закрепляться. Таким образом, учитель ставит перед школьниками двойную задачу – познавательную и эстетическую.

Значительную роль в демонстрации красоты суждений, оригинальности решения в начальном курсе математики играют задачи. Особенно ценной в процессе формирования чувства красоты есть информация, которая даёт возможность ученикам сравнивать способы решения задачи. Проиллюстрируем это на примере задачи, взятой из учебника математики для начальной школы. Содержание задачи следующее: Два мальчика с одинаковой скоростью 80 м/мин, вышли навстречу друг другу. Расстояние между ними 960 метров. С одним мальчиком была собака, которая бежала в 4 раза быстрее, чем шёл мальчик. Собака бегала от одного мальчика к другому, а потом обратно. Сколько пробежала собака, пока мальчики шли навстречу друг другу?

Для того чтобы показать ученикам, что значит красиво решённая задача, необходимо решить её двумя способами. Школьники решают её четырьмя действиями:



1)  $80 + 80 = 160$  (м/мин.) – скорость приближения мальчиков.  
2)  $960 : 160 = 6$  (мин.) – время движения мальчиков до встречи (и время движения собаки).

3)  $80 \cdot 4 = 320$  (м/мин.) – скорость собаки.

4)  $320 \cdot 6 = 1\,920$  (м) – путь, который пробежала собака.

Однако существует и другой способ решения этой задачи, в частности:

1)  $960 : 2 = 480$  (м) – прошёл каждый мальчик к встрече.

Поскольку скорость собаки в 4 раза больше скорости мальчиков, то собака пробежала путь в 4 раза больше, поэтому

2)  $480 \cdot 4 = 1\,920$  (м) – путь, который пробежала собака.

Сравнивая оба способа решения задачи, ученики могут убедиться, что второй способ – более экономный, поражает своей неожиданностью, необычным ходом рассуждений, а потому и является «красивым». Итак, при анализе решения задач учителю необходимо отмечать и поощрять наиболее экономные, изящные, оригинальные подходы и пути решения. Делая это систематически от урока к уроку, от задачи к задаче, учитель сможет воспитать у школьников способность видеть в математике красоту.

Таким образом, раскрытие перед учениками красоты, выразительности математики повышает умственную активность детей, развивает эстетические чувства, вызывает интерес к предмету, усиливает желание заниматься умственной деятельностью и выполнять любую работу рационально и красиво, способствует выработке культуры математического мышления младших школьников, побуждает учащихся проникнуться чувством красоты собственной умственной деятельности, уметь оценить красоту окружающей действительности и красоту научной мысли, которая заложена в математике.

#### Список основных источников

1. Авраменко, Г.А. Эстетическое воспитание в процессе преподавания химии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Г.А. Авраменко. – Минск, 1982. – 16 с.
2. Александров, А.Д. Математика / А.Д. Александров // Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 3. – С. 329–335.
3. Гейзенберг, В. Смысл и значение красоты в точных науках / В.Гейзенберг // Вопр. философии. – 1979. – № 12. – С. 49–61.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
5. Зенкевич, И.Г. Эстетика урока математики: пособие для учителей / И.Г. Зенкевич. – Просвещение, 1981. – 79 с.
6. Крутоголова, О.В. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення української мови в школі (5–7 кл.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Крутоголова. – К., 1994. – 20 с.

7. Лещенко, М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): автореф. дис. ... д-р. пед. наук / М.П. Лещенко. – К., 1997. – 40 с.
8. Локтева, Л.В. Эстетическое развитие младших школьников в процессе обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.В. Локтева. – М., 1965. – 18 с.
9. Прасолова, Е.Л. Эстетическое воспитание учащихся в процессе научно-познавательной деятельности (на примере физики): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.Л. Прасолова. – М., 1974. – 18 с.
10. Тарасенко, Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
11. Федь, А.М. Эстетическое воспитание на уроках по основам наук / А.М. Федь. – К.: Рад. школа, 1984. – 240 с.
12. Чабанова, Т.Д. Эстетичне виховання школярів у процесі вивчення математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Д. Чабанова. – Луганськ, 1998. – 17 с.

УДК 371.018.1

## ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Л.В. Куст*

*УО БарГУ*

*г. Барановичи, Республика Беларусь*

*В статье рассматривается институт семьи как основной фактор воспитания ребенка, как положительного, так и отрицательного. Рассмотрены факторы формирования негативной направленности личности подростка. Описаны основные типы неправильного воспитания. Автор приходит к выводу, что нарушение детско-родительских отношений является одним из условий становления противоправного поведения подростков.*

*Ключевые слова: ребенок; воспитание; неблагополучная семья; семейные взаимоотношения; аддикция; противоправное поведение.*

Семья является незаменимым, глубоко специфическим социальным институтом развития личности ребёнка. На протяжении всей жизни семья выступает важнейшим компонентом микросреды, а для ребёнка, особенно в первые годы его жизни, она занимает доминирующее положение, в значительной степени определяя его жизненный путь в будущем. Именно в семье закладываются основы ценностно-мотивационной сферы личности, формируется её характер.

Семья – динамическая малая группа людей, которые вместе проживают, связаны родственными отношениями (брака, кровного родства, усыновления, опеки), общностью формирования и удовлетворения социально-экономических и других потребностей, взаимной моральной ответственностью.

Влияние семьи на развитие личности зависит от её состава, морально-психологического климата, социальной ориентации, общей и педагогической культуры родителей, времени и характера общения каждого из них с ребенком, единства или противоречивости требований к нему, круга семейных интересов и т. п. Неблагополучная семья может иметь прямое отрицательное влияние на формирование личности, препятствовать ее нормальному развитию (конфликты в семье, развод, плохие бытовые условия и т. д.). Существует непосредственная связь между противоправным поведением и неблагополучием в семье. Дефекты семейного воспитания – часто первопричина искаженного формирования личности и последующего перехода подростков на преступный путь, так как на примере родителей они получают представление о должном поведении, об отношении к обществу и труду [3]. Существует целый ряд факторов, по которым можно выявить семейное неблагополучие:

- безработица, недостаточные доходы малоимущих семей, снижение уровня жизни семьи;

- падение нравственных укладов семьи, проявление аддикций (алкоголизм, наркомания), а отсюда и жестокое обращение с детьми, безразличие к их интересам и проблемам;

- недостаток в семьях эмоционального общения, большое количество межличностных конфликтов, некомпетентность взрослых в вопросах воспитания детей и т. д.;

- увеличение числа неполных семей, детей, рожденных вне брака матерями-одиночками, брошенных и оказавшихся без попечения родителей детей. Неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно.

Значительная часть подростков, привлеченных к уголовной ответственности, воспитывалась в неполных семьях в связи со смертью одного из родителей, разводом или внебрачным рождением. Для их родителей характерны низкий культурный и образовательный уровень, злоупотребление алкогольными напитками [4].

Негативные результаты в воспитании и формировании отклоняющегося поведения подростка часто связаны с отсутствием в семье отца. В исследованиях Ю.М. Антоняна, М.И. Еникеева, В.Е. Эминова

отмечено, что причиной включения подростков, совершивших корыстные преступления, в антиобщественные группы послужило либо отсутствие отца, либо отсутствие доверительных отношений с ним. Образовавшийся эмоциональный вакуум в семье заполнялся отношениями не просто в неформальной группе сверстников, а в группе, где лидировали лица старших возрастов, демонстрировавшие свою физическую силу, уверенность, умение разрешать конфликты силовым путём. Можно сказать, что в такой группе подросток пытается получить то, что «недополучил» от отца [1].

Однако решающим является не состав семьи, а её нравственная атмосфера, т. е. взаимоотношения, которые складываются между взрослыми членами семьи, взрослыми и окружающим миром, взрослыми и детьми. Для семей, где воспитываются подростки-правонарушители, типичен постоянный разлад между родителями, ругань, ссоры, драки с соседями, разврат.

Показательно, что образовательный уровень родителей подростков, совершивших правонарушения, значительно ниже среднего образовательного уровня. Не случайно, что в этих семьях зачастую отсутствует элементарное представление о путях и способах нормального воспитания детей. Подростки предоставлены, как правило, самим себе, родители не контролируют их знакомства, связи, расход карманных денег, проведение досуга и пр. Отсутствие обязанностей по дому, безответственность в семье перерастает в безответственное отношение к обществу.

Неблагоприятные взаимоотношения в семье, отрицательный пример родителей, равнодушие к людям, лицемерие, грубость, нечестность, алкоголизм, преступления, совершаемые взрослыми членами семьи, создают ту неблагоприятную микросреду, которая является одной из важнейших причин правонарушений подростков.

Отрицательное воздействие на формирование личности оказывает и воспитание детей с преобладанием физических наказаний, что порождает у них чувство озлобленности; запугивание и угрозы влекут за собой уходы из дома, а также ведут к появлению у подростков состояния стресса, переходящего в агрессию, проявлению бездушия.

Но наиболее интенсивное криминогенное влияние исходит от семей с собственным источником десоциализации, в первую очередь тех, которые целенаправленно вырабатывают у своих детей антисоциальные качества, вовлекают их в преступную и иную антиобщественную деятельность. Этот процесс попадает в поле зрения правоохранительных органов лишь при расследовании другого преступления, совершенного взрослым с участием несовершеннолетнего. Подобные группы чаще всего

складываются не из родственников. Вовлечение в преступный мир несовершеннолетних родственниками обладает большей латентностью. В связи с этим, при установлении аморального или противоправного поведения людей, возникает необходимость разбираться – не сопровождается ли оно вовлечением в антиобщественную деятельность детей и подростков [2].

Однако далеко не всегда антиобщественное формирование личности происходит в семьях с ярко выраженной антисоциальной установкой. Очень часто в благополучных семьях детей балуют, позволяют им делать дома практически все, но беда в том, что эту вседозволенность подростки переносят и на другие отношения. Так, они склонны шалить в школах, сначала их шалости носят шуточный характер, но не следует забывать, что со временем они могут перейти грань дозволенного. В тех же случаях, когда преподаватели начинают взывать к родителям с просьбой повлиять на своих детей, те нередко считают, что их ребенок прав. Первые же проблемы, связанные со столкновениями с органами правопорядка, родители стараются «решить» при помощи своих связей, тем самым формируя у детей чувство полной безнаказанности. Чувство, которое в дальнейшем перерастает в уверенность во вседозволенности для лиц, имеющих «большие деньги или связи». Это же обстоятельство, а также наличие «больших денег» толкает подростков на поиски развлечений, которые зачастую сводятся к распитию спиртных напитков, употреблению наркотиков.

Ещё одним фактором формирования негативной направленности личности подростка следует признать наличие двойной морали, которую подростки наблюдают в семье. Речь идёт о банальных вещах, когда стоимость приобретаемых родителями вещей намного превышает их официальную зарплату, либо когда старшие в разговорах поощряют людей, «умеющих делать деньги».

В силу того, что подросткам свойственен максимализм, они хотят и стремятся достичь всего и сразу, не оценивая критически собственные способности и законность способов достижения поставленной цели.

Противоречия между уровнем притязаний субъектов и материальными возможностями их удовлетворения могут также вызвать недовольство собственным положением и окружающими людьми, которое иногда сопровождается озлоблением и мстительностью.

В психоло-педагогической литературе выделяют несколько типов неправильного воспитания:

а) безнадзорность и бесконтрольность, приводящие к тому, что дети предоставлены самим себе и проводят время в поиске развлечений, попадая

под влияние «уличных» компаний и противоправных группировок; при этом характерно, что безнадзорность может быть результатом самых различных причин, начиная с условий работы или состояния здоровья взрослых членов семьи, затрудняющих их участие в воспитании детей, и до конфликтов в семье, отвлекающих их участников от воспитательных обязанностей, либо неправильной родительской позиции, сводящей заботу о детях к удовлетворению престижных амбиций. Безнадзорность может также являться спутником целенаправленных попыток толкнуть детей к антиобщественному поведению;

б) гиперопека, выражающаяся в постоянном надзоре за поведением ребёнка, многочисленных запретах со стороны воспитателей и строгих приказаниях;

в) воспитание по типу Золушки, то есть в обстановке безразличия, холодности, бесчувствия;

г) «жестокое воспитание», когда за малейшую провинность ребёнка наказывают и он растёт в постоянном страхе перед наказанием;

д) воспитание в условиях повышенной моральной ответственности – с малых лет ребёнку внушается мысль, что он должен оправдать многочисленные честолюбивые надежды родителей или на него возлагаются недетские непосильные заботы [5].

Таким образом, влияние семьи на развитие ребёнка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведёт к формированию различных психологических проблем, комплексов и является одним из условий становления противоправного поведения подростков.

### Литература

1. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежина. – М.: Педагогика, 1972.

2. Бочкарёва, Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей / Г.Г. Бочкарёва // Сб.: «Изучение мотивации поведения детей и подростков». – М., 1972.

3. Капская, А.И. Технологии социальной работы: учебное пособие / А.И. Капская. – М., 2000.

4. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997.

5. Шестаков, Д.А. Влияние социальных ролей на формирование личности несовершеннолетнего правонарушителя / Д.А. Шестаков // Правоведение. – 1976. – № 3.

## ПОДРОСТКОВАЯ НЕУСПЕВАЕМОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Ю.В. Недень**

*УО Барановичский университет  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

*В статье представлена типология неуспевающих подростков, а также обозначены возможные способы преодоления неуспеваемости.*

*Ключевые слова: неуспеваемость; типы неуспевающих подростков.*

Каждый ребенок, переступая порог школы, хочет учиться, узнавать новое, стать хорошим учеником. Когда же мечты об успешном обучении разбиваются о первые неудачи, у него сначала пропадает желание учиться, а потом он начинает пропускать занятия, что в итоге приводит к неуспеваемости. Проблема неуспеваемости во все времена была очень актуальна. Длительная неуспеваемость, вызванная различными причинами, ведет к задержке умственного развития обучающихся. Под влиянием неуспеваемости возможны серьезные отклонения в развитии личности школьников, проявляющиеся в формировании таких отрицательных качеств, как лживость, замкнутость, неуверенность в своих силах, агрессивность и др.

В психолого-педагогической литературе понятие неуспеваемости трактуется по-разному. П.П. Блонский под неуспеваемостью понимает ситуацию, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы [1]. Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при её изучении. Длительная неуспеваемость по ряду предметов оказывает влияние на формирование важнейших сторон личности подростка. В зависимости от того, что привело к неуспеваемости, какие причины её вызвали, формируется ряд особенностей неуспевающего обучающегося, «психологический склад» его личности. В качестве элементов неуспеваемости выступают, по мнению ученых, следующие недостатки учебной деятельности школьника: отсутствие минимально необходимых операций деятельности, отсутствие стремления к получению новых знаний теоретического характера; избегание трудностей теоретической деятельности, пассивность при столкновении с ними; отсутствие стремления к положительной оценке своих достижений; нежелание

расширять свои знания, совершенствовать умения и навыки; неуспеваемость как итог характеризуется наличием всех этих элементов [4, с. 182].

Исследователи данного феномена называют достаточно разнообразные типологии неуспевающих школьников. В частности, Н.И. Мурачковский выделяет три типа неуспевающих.

Первый тип. Неуспевающие обучающиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к обучению и сохранении позиции школьника. Отсутствие навыков учебной работы у этих школьников связано с тем, что они на протяжении длительного времени не в состоянии были работать вместе с классом. Несмотря на наличие общих черт, обучающиеся первого типа неоднородны по своему составу; внутри этого типа выделено два подтипа. К первому подтипу отнесены подростки, для которых, наряду с общими чертами, присущи некоторые особенности: стремление компенсировать неуспех в учебе, вызванный трудностями в усвоении определённого материала. Их характерной особенностью является наличие адекватной самооценки. Школьники, входящие во второй подтип, стремятся избежать трудностей в учебной работе с помощью различных обходных путей, не связанных ни с интеллектуальными, ни с какими-либо практическими видами деятельности. Внутри этого подтипа, в свою очередь, учёные выделяют ещё два подтипа: те учащиеся, которые по своему поведению и взглядам находятся в изоляции, и те, которые полностью замещают обучение своими личными делами.

Второй тип. Обучающиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к обучению и частичной либо полной утрате позиции школьника. Обучающиеся этого типа в школу приходят с хорошей интеллектуальной подготовкой, однако на качестве их учебной работы отражается прежде всего то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится. Коллектив класса их не принимает, исключает из своей среды.

Третий тип. Неуспевающие, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к обучению и полной утрате позиции школьника, проявляющейся в стремлении оставить школу. Они отличаются низкой обучаемостью, слабым развитием мыслительных процессов. Им трудно запоминать учебный материал. Они неудовлетворены своим положением в коллективе класса. В данном типе также есть определенное деление. Для первого подтипа характерно стремление компенсировать неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе какой-нибудь практической деятельностью, не связанной с обучением. Труд для них привлекателен в том случае, когда им можно заниматься вместо обучения. Представители второго подтипа работают по принципу: избежать работы независимо от того, какая она –



умственная или физическая. Не достигая успеха в обучении, эти подростки не проявляют склонности к труду, профессиональные интересы у них не развиты [2].

Работа по преодолению неуспеваемости обучающихся первого типа должна проводиться комплексно, учитывая важнейшие особенности их личности, оказывающие влияние на качество обучения. Очень важно правильно поставить перед подростками задачу, чтобы она вытекала из необходимости познавательного процесса, логики предмета и системы знаний в целом. Задача должна быть желаемой и необходимой для самого обучающегося. Важнейшим направлением в работе по преодолению неуспеваемости школьников второго типа является налаживание нормальных взаимоотношений этих обучающихся с коллективом класса, который оказывает большое влияние на формирование личности подростка. Сближение обучающихся с коллективом зависит от того, как этот коллектив относится к участию неуспевающего подростка в общей работе. Также необходимо проводить специальную работу по формированию интереса к знаниям. Большой эффект в активизации познавательной деятельности дает соревнование, умело организованное на уроке. В перестройке мотивационной сферы неуспевающих этой категории важное значение имеет формирование правильного отношения к труду. И, наконец, в работе по преодолению неуспеваемости с подростками третьего типа главным направлением должно быть формирование потребностей. Формирование здоровых потребностей и преодоление отрицательных наклонностей не обязательно должно выделяться как самоцель в воспитательной работе. Преодоление неуспеваемости этих обучающихся обязательно требует систематической работы по развитию мыслительной деятельности и познавательной активности.

Проблема школьной неуспеваемости остаётся актуальной и в наши дни. Это сложный процесс, который проявляется в несоответствии подготовки обучающихся к требованиям образования. Для решения вопроса неуспеваемости школьников подросткового возраста следует рассматривать различные спектры обучающегося.

#### **Список основных источников**

1. Кочетов, В.И. Перевоспитание подростка / В.И. Кочетов. – М., 1972.
2. Мурачковский, Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н.И. Мурачковский. – Минск, Народная асвета. – 1977. – С. 82.
3. Шаров, Ю.В. Типы современных старшеклассников / Ю.В. Шаров // Молодежь и образование, М., 1972.
4. Шипулина, Л. Сопровождение учащихся в образовательном процессе как условие преодоления школьной неуспешности / Л. Шипулина // Народное образование. – 2008. – № 4. – С. 181–186.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Н.А. Пахальчук*  
*ВГПУ им. М. Коцюбинского,*  
*г. Винница, Украина*

*Цель статьи заключается в ознакомлении с приёмами работы с будущими педагогами дошкольного и начального образования в процессе преподавания методике физического воспитания в вузе. Автор статьи подчёркивает положительное значение игровой деятельности будущих педагогов в их профессиональном становлении. Представленные в статье подходы к организации учебной деятельности студентов могут быть успешно адаптированы к преподаванию других профессионально ориентированных дисциплин.*

*Ключевые слова: методика физического воспитания; приёмы работы; специалисты дошкольного и начального образования.*

Стратегия развития современного педагогического образования направлена на повышение качества подготовки студентов, оптимизацию учебно-воспитательного процесса в вузе. Одним из перспективных направлений совершенствования профессиональной подготовки специалистов является внедрение активных форм, методов и приемов обучения. Сейчас учёными разрабатываются различные образовательные технологии и методики, которые характеризуются переходом от репродуктивных форм и методов организации дидактического процесса в высшей школе до развивающих, проблемных, исследовательских. Сейчас происходит процесс гуманизации образования, в результате чего на территории Украины появляются альтернативные учебные заведения, вводятся новые образовательные технологии.

Игровая деятельность представляет собой не только активную форму обучения студентов, но и одно из условий формирования межкультурной компетенции, поскольку ее цели, задачи, способы организации взаимодействия студентов, содержание обсуждаемых проблем имеют коммуникативную направленность и культурологический характер. Психологические особенности игры рассматриваются Л. Выготским,

Б. Ананьевым, А. Запорожцем, А. Леонтьевым, С. Рубинштейном, Д. Узнадзе, Д. Элькониним и др.; педагогическая сущность отражена в работах О. Газмана, В. Загвязинского, А. Пафилова, С. Смоловой, В. Сухомлинского, С. Шмакова, Г. Щедровицкого и др.

Как правильно отмечают учёные (Ю. Брынзарей, С. Галенко, Е. Масловский, И. Масло, Л. Сидоренко, Г. Тарасенко, А. Фурманов, В. Черенко, В. Шишкина и др.), традиционные формы и методы обучения важны для стимулирования привычки к обучению. Тем не менее приоритет надо отдавать творческим игровым формам и методам, в которых сочетаются репродуктивные задания и интерактивные формы и методы обучения с повышением интереса к учебному материалу, активизации самостоятельной работы студентов.

Существенное положительное значение при организации игровой деятельности будущих педагогов имеют профессионально-целевой, интегративный и деятельностный подходы. Реализация этих подходов предполагает, что игровая деятельность организовывается таким образом, чтобы она включала систему заданий, поэтапное выполнение которых как бы образовывало мостик между теорией и педагогической практикой, постепенно переводя студентов от усвоения отдельных знаний (фрагментов) на репродуктивном уровне на первом курсе к их применению для творческого решения педагогических задач реальной практики – на выпускном. При этом вариантов для одной и той же задачи может быть множество. Таким образом, игровая деятельность становится системообразующим фактором новой формирующейся системы «профессиональное становление педагога» и выполняет интегративную функцию, объединяя разрозненные прежде компоненты в единое целое [3]. Так, Г. Тарасенко отмечает, что реформаторские процессы обязывают современную воспитательную практику системно воплощать традиционные и инновационные приоритеты и ценности [4, с. 9].

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы, как коллективная мыслительная деятельность и т. д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы [2, с. 9–10].

Приведём примеры организации игровой деятельности будущих специалистов дошкольного и начального образования, которые используются на втором и третьем этапах учебного процесса в преподавании методики физического воспитания в Винницком государственном педагогическом университете им. М. Коцюбинского.

Необходимым условием успешного физического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста является приобретение будущими педагогами способности чувствовать и усваивать ритм. Поэтому на каждом занятии со студентами разучиваются и проводятся «ритмические батлы» без музыкального сопровождения, взятые из Ботмеровой гимнастики, и физкультминутки с музыкальным сопровождением. В процессе изучения «ритмических батлов» используются различные методы обучения. Практические методы: обучение упражнениям в целом, по частям; наглядные: прямая и непрямая демонстрация; словесные: счет, указания и инструкции, беседа, описание, объяснение. Используются также разнообразные приёмы (идеомоторная тренировка, упражнения в обе стороны, с непосредственной физической помощью), что способствует переводу теоретического материала в практическую плоскость. «Ритмические батлы» (таблица 1) представляют собой два-три ритмических рисунка, которые выполняются разными частями тела.

**Таблица 1. – Содержание частей ритмического батла**

Счёт	Содержание		
	1 часть	2 часть	3 часть
И.п	Основная стойка, ноги врозь		
1.	Удар открытыми ладонями по бёдру сверху (левая рука – левое бедро, правая рука – правое бедро).	1 – один удар одновременно сверху двумя ладонями по бедру, «и» – один удар ладонями друг в друга перед собой.	Один раз топнуть левой ногой.
2.	Один удар ладонями друг в друга перед собой.	2 – один удар ладонями друг в друга перед собой, «и» – один удар ладонями друг в друга перед собой.	Один удар ладонями друг в друга перед собой.
3.	Один щелчок большим и средним пальцами левой руки в левой плоскости.	3 «и» – один удар ладонями друг в друга перед собой.	Один раз топнуть правой ногой.
4.	Один щелчок большим и средним пальцами правой руки в правой плоскости.	4 «и» – один удар ладонями друг в друга перед собой.	Один удар ладонями друг в друга перед собой.
5.	Повторить движения 1–4 первой части.	Повторить движения 1–4 второй части.	Повторить движения 1–4 третьей части.
6.			
7.			
8.			
9.	Один удар одновременно сверху двумя ладонями по бёдрам (левая рука – левое бедро, правая рука – правое бедро).	9 – один удар одновременно сверху двумя ладонями по бёдрам, «и» – один удар ладонями друг в друга перед собой.	Повторить движения 1–4 третьей части.

10.	Один удар ладонями друг в друга перед собой.	10 «и» – один удар ладонями друг в друга перед собой.	
11.	Один щелчок большими и средними пальцами правой и левой рук (каждая рука находится в своей плоскости).	Повторить движения 9 «и» и 10 «и» второй части.	
12.	Один удар ладонями друг в друга перед собой.		
13.	Повторить движения 9–11 первой части.		
14.			
15.			
16.	И.п.		

После усвоения «ритмического батла» происходит вариативное выполнение упражнения, что соответствует третьему этапу обучения двигательным действиям. В частности, студентов можно объединить в три группы, которые будут выполнять свою часть батла (таблица 2). Критерий правильного выполнения упражнения – одновременное выполнение 13–16 счётов упражнения, которые идентичны для всех групп.

**Таблица 2. – Последовательность исполнения «ритмического батла»**

№ группы	Часть упражнения, которая исполняется		
	I	I	1
II	–	2	2
III	–	–	3

Также студенты выполняют следующие игровые задания:

1. «THE END»: придумать окончание спортивного стихотворения

*Начало:*

Наши мальчики – «спортсмены»,

Ведь на каждой перемене

Ни за что их не унять:

Упражняются опять!

2. «Игра – ура!»: к представленному нетрадиционному инвентарю придумать подвижные игры, подготовиться к их организации.

3. «Сказочник»: придумать сказку, где будут отображены требования к технике безопасности при занятиях гимнастикой, спортивными играми и др.

Большие возможности в организации игровой деятельности студентов возникают при использовании мультимедийной доски. Приведём примеры игровых заданий:

1. «Детектив»: по описанию узнать вид инвентаря для выполнения общеразвивающих упражнений. При рассмотрении рисунка увеличительного стекла появляется правильный ответ (рисунок 1).

2. «Быстро определи»: определить вид общеразвивающего упражнения. Первый вид: упражнения для рук и плечевого пояса, для туловища, для ног. Второй вид: упражнения в положении стоя, в положении лёжа, в положении сидя. Третий вид: индивидуальные, парные, групповые. Четвёртый вид: с предметами, без предметов. Пятый вид: на месте, в движении (рисунок 1) и др.

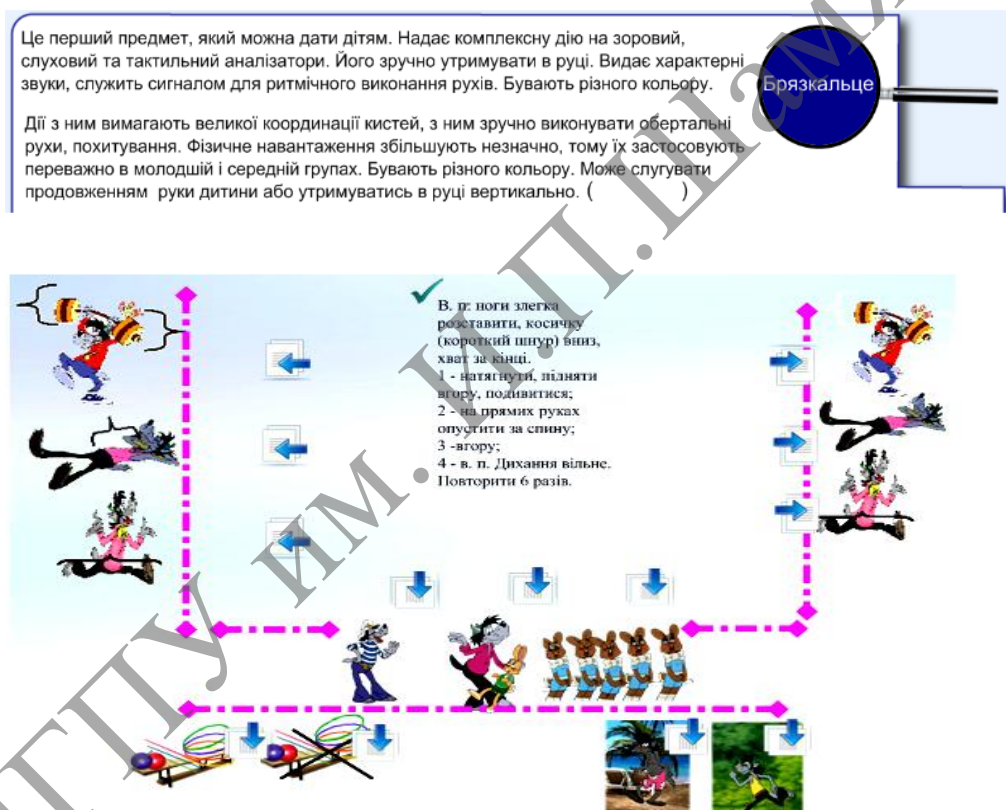


Рисунок 1. – Примеры игровых заданий на мультимедийной доске

Согласно утверждениям Ю. Брынзарей и С. Галенко, играющий взрослый – пример для подражания. Для детей любое проявление творческого «я» педагога, его фантазии, игрового настроения и азарта, удовлетворения от игры – стимул включиться в схожий вид деятельности. Нормы игрового поведения, культура игры – образец для копирования и подражания, анализа и критики. Следовательно, кроме знания методики

и технологий игровой деятельности, педагогу необходимы вкус игры и практика игровой самоотдачи [1, с. 3].

Таким образом, разнообразие игровых форм и методов активизирует позицию студентов в учебном процессе, стимулирует положительную мотивацию к учению, обеспечивает развитие творческих, коммуникативных, рефлексивных, организаторских умений будущих педагогов, творческий стиль деятельности.

#### Список использованных источников

1. Брынзарей, Ю.Г. Педагогу об игре дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Ю.Г. Брынзарей, С.Н. Галенко. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 111, [1] с.: ил.

2. Методика преподавания в высшей школе : учеб. пособие / сост. Горбатова М.К., Назипова М. А. – Н. Новгород : ННГУ, 2012. – 52 с.

3. Можаяев, Э.Л. Игровая деятельность как парадигмальный компонент профессиональной подготовки учителя физической культуры : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Э. Л. Можаяев. – Казань, 2001. – 23 с.

4. Тарасенко, Г.С. Розвиток художньо-творчого потенціалу вихователя: шлях до екології дитинства / Тарасенко Г.С. // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 6 (155). – С. 9–11.

УДК 373.5:811.111:004.738.5

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*А.М. Шевченко*

*УО МГПУ им. И.П. Шамякина*

*г. Мозырь, Республика Беларусь*

*В статье рассматривается использование Интернета и Интернет-ресурсов при выполнении домашней учебной работы учащимися первой степени получения общего среднего образования по иностранному языку.*

*Ключевые слова: интернет; Интернет-ресурс; электронный онлайн-словарь; домашнее учебное задание; учащийся; иностранный язык.*

Сегодня Интернет является средством коммуникации. Термин «Интернет (англ. Internet, МФА: [ˈɪn.tə.net]) – всемирная система объединённых компьютерных сетей для хранения и передачи информации. Часто упоминается как Всемирная сеть и Глобальная сеть, а также просто



Сеть. Построена на базе стека протоколов TCP/IP. На основе интернета работает Всемирная паутина (World Wide Web, WWW) и множество других систем передачи данных» [1]. Услуги Глобальной сети можно поделить на два типа: использование баз данных и информационный обмен. Интернет-ресурсы используют практически все люди, независимо от возраста и рода деятельности. Образовательные Интернет-ресурсы заняли прочную позицию в современной системе образования. «Интернет-ресурс – совокупность интегрированных программно-аппаратных и технических средств, а также информации, предназначенной для публикации в сети Интернет и отображаемой в определенной текстовой, графической или звуковой формах. Интернет-ресурс имеет доменное имя (Uniform Resource Locator) – уникальный электронный адрес, позволяющий идентифицировать Интернет-ресурс, а также осуществлять доступ к Интернет-ресурсу» [2]. Различные образовательные порталы, электронные библиотеки, онлайн словари и другие ресурсы пользуются огромным успехом среди учащихся при выполнении групповой домашней учебной или самостоятельной работы.

Многие педагоги утверждают, что эффективность обучения зависит от высокого качества классно-урочных занятий, а также хорошо организованной домашней работы учащихся. Тем не менее хорошо и профессионально организованный урок основывается на кратковременной памяти учащихся, а ребёнку, для долговременного запоминания, важна и необходима целенаправленная домашняя работа. Более того, домашняя учебная работа воспитывает чувство ответственности и самостоятельности, помогает сознательно овладевать знаниями, умениями и навыками, а также развивает концентрацию внимания и учит рациональному использованию времени. Домашнее задание является неотъемлемой частью учебного процесса по иностранному языку. Следует отметить, что изучение иностранного языка в целом – это, прежде всего, знакомство учащихся с другой культурой и менталитетом народа. Поэтому невозможно овладеть иностранным языком, узнать культуру другого народа только на уроках в школе. Для досконального изучения любого языка требуется терпение, труд, упорство в послеурочное время. Почему мы так хорошо владеем родным языком? Ответ на этот вопрос очень простой: начиная с раннего возраста, мы повторяем каждый звук, каждое новое слово, каждое предложение, повседневно совершенствуя свои аутентичные языковые умения и навыки. Соответственно, как носители языка, имеем прекрасные знания. Сложность при изучении учащимися иностранного языка заключается в том, что отсутствует аутентичная языковая среда. Относительно небольшое количество школьников имеет возможность

общаться с носителями того или другого иностранного языка. Следовательно, домашняя учебная работа школьников является важной составной частью процесса обучения. «Домашняя учебная работа учащихся заключается в самостоятельном выполнении заданий по повторению и более глубокому усвоению изучаемого материала и его применению на практике, развитию творческих способностей и дарований и совершенствованию учебных умений и навыков» [3].

С появлением нано-технологий и Глобальной сети процесс выполнения самостоятельных заданий стал более разнообразным и интересным. А также использование интернет-ресурсов в значительной степени упростило их выполнение и сократило время, затраченное на выполнение заданий. Например, при выполнении домашнего задания учащимися третьего класса – выучить новые слова, поработать с текстом, составить предложения или выполнить задания из тетради на печатной основе, учитель может порекомендовать использовать электронный онлайн словарь Abby Lingvo [4] или Multitran [5]. «Электронный словарь – это программа, которая позволяет получить для любого слова множество вариантов перевода. Словари ориентированы на различные предметные области» [6]. Использование электронных словарей не только помогает узнать перевод слова, но и даёт возможность прослушать каждую лексическую единицу. Таким образом, школьники, ещё не изучавшие транскрипцию, имеют возможность прослушать аутентичное произношение лексемы [4]. Каждый словарь даёт несколько вариантов перевода лексемы, что предоставляет возможность выбора наиболее адекватного слова в конкретной коммуникативной ситуации. «*Fly* [7, 51] – [flaɪ ] общ. клапан (кармана); откидное полотнище (палатки); муха; крыло (ветряка); длина (флага); ширинка (у брюк); расстояние полёта; балансир; край (флага); откидное полотнище палатки; наживка; искусственная мушка; перелёт; маятник; одноконный наёмный экипаж; вредитель; полёт; мушка; баттерфляй; застёжка на брюках; клапан, прикрывающий пуговицы» [5]. Из данного примера мы видим, что словарь даёт транскрипцию и варианты перевода лексемы. Кроме общего перевода слова, словарь даёт много других вариантов: биологический, военный, исторический, медицинский, технический и многие другие. При просмотре картинки, прочитав несколько вариантов перевода слова, учащийся безошибочно выбирает необходимый вариант (*муха*). Электронный словарь Abby Lingvo также предоставляет различные варианты перевода с указанием части речи и даёт возможность прослушать не только британский аутентичный вариант произношения лексической единицы, но и американский:

“Orange [7, 34] – [ˈɔrɪndʒ] брит. / амер.

1. сущ.

1) бот.

а) = orange-tree апельсиновое дерево

б) апельсин (*плод*)

2) апельсиновый сок (*с мякотью*)

3) оранжевый цвет, цвет апельсина

4) геральд. округлый щит рыжевато-коричневого цвета

– [oranges and lemons](#)

– [squeezed orange](#)

2. прил.

1) оранжевый, цвета апельсина

2) апельсиновый, апельсиновый (*напоминающий апельсин по вкусу, запаху*)

3) (*Orange*) ист. относящийся к оранжистам, членам Ирландской ультрапротестантской партии

– [orange book](#)

– [orange team](#)” [4].

Широко известно, что большинство родителей проверяет выполнение домашнего учебного задания у своих детей, не владея соответствующим иностранным языком. Часто встречаются случаи, когда оба родителя изучали немецкий или французский языки, а ребёнок изучает английский. В такой ситуации электронные словари типа Abby Lingvo являются «палочкой-выручалочкой» для родителей. Помогая ребёнку выучить какой-то лексический минимум, родители контролируют правильное произношение и перевод.

Таким образом, использование интернет-ресурсов (электронных онлайн словарей) способствует более качественному и обдуманному выполнению домашнего учебного задания, даёт возможность правильно выучить слова в соответствии с фонетическими, лексическими и грамматическими нормами, оказывает помощь родителям при проверке выполненного задания, а также делает домашнюю учебную работу более разнообразной.

#### Список основных источников

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет> [Электронный ресурс]. 2015. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет> – Дата доступа : 13.09.2015.

2. <https://otvet.mail.ru/question/33839297> [Электронный ресурс]. 2015. – Режим доступа: <https://otvet.mail.ru/question/33839297> – Дата доступа : 13.09.2015.

3. [http://www.e-ng.ru/pedagogika/domashnyaya\\_uchebnaya\\_rabota.html](http://www.e-ng.ru/pedagogika/domashnyaya_uchebnaya_rabota.html) [Электронный ресурс]. 2015. – Режим доступа: [http://www.e-ng.ru/pedagogika/domashnyaya\\_uchebnaya\\_rabota.html](http://www.e-ng.ru/pedagogika/domashnyaya_uchebnaya_rabota.html). – Дата доступа : 13.09.2015.

4. <http://www.lingvo-online.ru/ru> [Электронный ресурс]. 2015. – Режим доступа: <http://www.lingvo-online.ru/ru> – Дата доступа : 13.09.2015.
5. <http://www.multitrans.ru/c/m.exe?a=1&SHL=2> [Электронный ресурс]. 2015. – Режим доступа: <http://www.multitrans.ru/c/m.exe?a=1&SHL=2>– Дата доступа 13.09.2015.
6. <http://informationworker.ru/prmt.ru/promt/ed.htm> [Электронный ресурс]. 2015. – Режим доступа: <http://informationworker.ru/prmt.ru/promt/ed.htm> – Дата доступа: 13.09.2015.
7. Английский язык : учеб. пособие для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. Обучения: в 2 ч. / Л.М. Лапицкая [и др.]. – 2-е изд., перераб. – Минск: Высш. шк., 2013. – Ч. 1. – 143 с.: ил.

УДК 373.1.034: 882,6/0433

## **ПЕДАГАГІЧНАЯ СУТНАСЦЬ ДУХОЎНА-МАРАЛЬНАГА ВЫХАВАННЯ ВУЧНЯЎ СРОДКАМІ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ**

**В.П. Шаўчэнка**

*УА МДПУ імя І.П. Шамякіна  
г. Мазыр, Рэспубліка Беларусь*

*У артыкуле разглядаецца значнасць мастацкай літаратуры ў духоўна-маральным выхаванні асобы школьніка, якое рэалізуецца праз мастацкі вобраз, спосаб аналізу жыцця ў мастацтве. Паказана забяспечанасць адзінства паўсядзённага жыцця вучняў з тымі нормамі і каштоўнасцямі, якія ляжаць у яго аснове, з высокімі педагагічнымі ідэаламі і ўзорамі наводзін.*

*Ключавыя словы: мастацкая літаратура; духоўна-маральнае выхаванне; асоба школьніка; суб'ект культуры; педагагічная сутнасць; асобны падыход; эстэтычны ідэал; педагагічны працэс; метады выкладання; духоўнае развіццё школьніка; эфектыўнасць*

Духоўна-маральнае выхаванне школьнікаў сродкамі мастацкай літаратуры абазначае іх фарміраванне і развіццё ў якасці суб'ектаў культуры, якія кіруюцца сваім унутраным духоўным вопытам і пэўнай сістэмай каштоўнасных арыентацый і якія немагчыма даследаваць звычайнымі навуковымі сродкамі ў выглядзе адпаведнага тэарэтычнага або катэгарыяльнага аналізу і вывучэння аб'ектыўных заканамернасцей. Іх можна толькі выявіць з дапамогай асобай ідэальнай (ілюзорнай) рэальнасці, якая складваецца ў выніку адначасовага адлюстравання рэальнасці ў святле і з пункту гледжання яе ідэалізацыі або прыхарошвання і пераймання, адлюстравання эстэтычнага вобраза і рэальных маральных матываў праз іх тыпізацыю, выражэнне духоўнасці

(менталітэту) розных сацыяльных супольнасцей, да якіх яны належаць (народа, нацыі, насельніцтва рэгіёнаў, паселішчаў, сям’і, вытворчых і вучэбных калектываў і інш.), разуменне асобы праз бачанне асаблівасцей сацыяльнага часу і сацыяльнай прасторы, эпохі і ўмоў жыцця, забеспячэнне асобай духоўнай пераемнасці на аснове вусных і пісьмовых тэкстаў, пачынаючы ад казак, іншых відаў народнай творчасці, пераймання гутаркі і ўчынкаў дарослых, адлюстравання іншых відаў ілюзорнай рэальнасці ў іх супастаўленні з рэальнасцю сапраўднай і паступовага ўскладнення гэтых адлюстраванняў у залежнасці ад узроставага духоўнага развіцця школьніка, асаблівасцей яго індывідуальнасці.

Кожнаму этапу развіцця чалавека адпавядае і свая мастацкая літаратура, якая забяспечвае ўнутраную яго падрыхтаванасць да перабудовы свайго жыцця праз духоўную перабудову самога сябе, змену сваіх рэальных і патэнцыяльных магчымасцей.

Педагагічная сутнасць духоўна-маральнага выхавання школьнікаў сродкамі мастацкай літаратуры, формы і метады яе выкладання і ступень іх эфектыўнасці выражаецца праз педагагічную аксіялогію, або вучэнне пра каштоўнасці і іх ролю ў педагагічным працэсе, як звязваючыя звёны розных відаў духоўнага вопыту і асновы маральнага выбару асобы.

Калі мы гаворым пра духоўна-маральнае выхаванне, то маем на ўвазе працэс унутранага маральнага ўдасканалення чалавека як суб’екта культуры, які кіруецца пэўнай сістэмай каштоўнасных арыентацый і маральных перакананняў, што вызначаюць яго індывідуальнасць, свядомы, неўсвядомлены і энергетычны пачатак яго актыўнасці. У сувязі з гэтым асоба вучня цікавіць нас не столькі як аб’ект мэтанакіраванага ўздзеяння з боку педагога, колькі ў якасці адпаведнага выражэння духоўнага стану, яго ўласнага “я” або “я – пазіцыі” і магчымасці яе трансфармацыі. Гэты духоўны стан немагчыма даследаваць толькі звычайнымі навуковымі сродкамі ў выглядзе адпаведнага тэарэтычнага або катэгарыяльнага аналізу і вывучэння адпаведных аб’ектыўных заканамернасцей. Выявіць дадзены стан часцей за ўсё магчыма толькі з дапамогай асобай ідэальнай рэальнасці, падуладнай толькі мастацтву, у тым ліку мастацкай літаратуры, як аднаму з яе відаў.

Па самой сваёй прыродзе мастацтва і мараль выступаюць у сваім непарушным адзінстве як адзінства добра і прыгажосці. “Вышэйшым аб’ектыўным выражэннем і крытэрыем маральнага значэння мастацтва, – па слухнай заўвазе В.І. Талстых, – з’яўляецца мастацкая праўда, якая ўяўляе сабой адлюстраванне рэальнасці ў святле і з пункту гледжання перадавога эстэтычнага ідэалу. Паколькі эстэтычны ідэал заключае ў сабе з самага пачатку ідэал этычны, маральны, то і ацэнка адлюстраванага факта ці з’явы абазначае адначасова і іх маральную ацэнку” [1, с. 391].

Пры гэтым мастацкая праўда выражаецца тут не ў маралізатарскім падыходзе і дыдактыцы, замкнутай ідэальнасці і вобразнай ілюстрацыі

готовых тэзісаў, а ў сіле адлюстравання эстэтычнага вобраза, рэальных маральных матываў і пакут маральнага выбару. Асобасны падыход да чалавека ў дадзеным выпадку з’яўляецца выражэннем уласнай відавай сутнасці. Ён нараджаецца ў мастацтве з імкнення чалавека духоўна ўсвядоміць унутраны і знешні свет, уявіўшы яго як асобы прадмет даследавання, як асобую духоўную рэальнасць.

І гэта рэальнасць у дадзеным выпадку як бы змыкаецца з аб’ектыўнай рэальнасцю, адкуль чэрпае матэрыял мастацкі твор, даючы ў той жа час прастор чытачу для яе мысліцельнага працягу, дадумвання, “даследавання”.

Гэтым самым сапраўдная рэальнасць даследуецца тут не і ў выглядзе тэарэтычных абагульненняў, абстрактнага яе адлюстравання, а духоўна-практычным спосабам. “Аб’ектыўны змест тут неаддзельны ад перажывання. Мастацтва нібыта належыць да вобласці паўсапраўднасці і паўнеабходнасці, таму што тое, што адлюстроўваецца ў мастацкім творы, у літаратурным сэнсе не існуе на самой справе, але зараджана рэальнасцю, з’яўляецца тым, што зададзена для рэальнасці. Голыя факты самі па сабе не цікавяць паэта. Яго цікавіць у адлюстраванні тое, што ўспрымаецца само па сабе, як крыніца іншых магчымых прадметаў “ [2, с. 30].

Жыццёвы факт можа стаць фактам мастацкім, набываючы ўсе вартасці тыповага вобраза. Ісціна тут не ўзнікае і не знаходзіцца ў галаве асобнага чалавека. Яна нібыта нараджаецца ў працэсе гутаркі паміж людзьмі, якія сумесна шукаюць ісціну. Галоўнае тут – уменне выказаць і абгрунтаваць свой пункт гледжання. Жыццёвымі ж крыніцамі, якія жывяць тую ці іншую форму зносін, культурнай глебай, якая робіць дыялог жывой неабходнасцю паўсядзённага быцця, выступае духоўнасць нацыі і народа, іх менталітэт, адпаведныя культурныя традыцыі, народная творчасць. Таму для высвятлення той ці іншай ісціны той, хто пазнае, павінен як бы прымяркоўвацца да таго духу, дзякуючы якому яна можа быць прынята народам у якасці такой. Найперш тут павінна ўлічвацца кола абставін, якія робяць звычайным (агульнапрынятым) той ці іншы спосаб зносін, які дзейнічае ў дадзеным грамадстве. Сюды ўваходзіць увесь комплекс умоў культурна-гістарычнага існавання людзей, г.зн. іх адносін да прыроды, адзін да аднаго і да самога сябе як да асобы.

Цэнтральным жа звязом агульнапрынятага спосабу зносін выступае маральная норма, якая з’яўляецца своеасаблівай крыніцай эвалюцыйнага развіцця таго ці іншага народа. Па гэтай прычыне, як адзначаў у свой час П.Я. Чаадаеў, “народы ў такой жа ступені маральныя, як і асобныя людзі. Іх выхоўваюць стагоддзі, як асобных людзей выхоўваюць гады” [3, с. 37].

Маральная мудрасць народа перадаецца з пакалення ў пакаленне з дапамогай разнастайных вусных і пісьмовых тэкстаў. “Кожны тэкст

з'яўляецца зафіксаваным фрагментам жыцця аўтара, дзейнасці яго розуму і душы, усёй яго цэльнай натуры. Разуменне тэксту магчыма толькі пры разуменні самой асобы, аднак зразумець гэту асобу можна толькі шляхам успрымання тэкстаў. Разуменне асобы магчыма толькі пры разуменні эпохі, але разуменне эпохі можа быць дасягнута толькі шляхам вывучэння тым або іншым спосабам зафіксаваных сведчанняў жыцця і дзейнасці людзей, якія жывуць у ёй” [4, с. 8].

Вытлумачэнне чалавекам свету з'яўляецца чалавечым вытлумачэннем, і таму яно неаддзельна ад самавытлумачэння. Чалавек імкнецца словамі, мовай выявіць сваё разуменне свету і сябе. У гэтых спробах ён абмежаваны сваёй мовай, сістэмай паняццяў і ўяўленняў, якія дзейнічаюць у ёй. Своеасаблівай апорай дадзенага тлумачэння свету ў розных мастацкіх тэкстах выступае народная творчасць.

Народная творчасць выявілася ў песнях, легендах, паданнях, прыказках, прымаўках, загадках. Усё гэта складвалася цэлымі стагоддзямі. Хто былі гэтыя творцы, нікому невядома, але іх творы жывуць у вуснах народа і перадаюцца з пакалення ў пакаленне. Па гэтых песнях, легендах, прыказках можна было б прасачыць мінулае і сучаснае жыццё беларускага народа. Гэта гісторыя яго побыту і яго вераванняў.

Па гэтай прычыне развіццё культуры кожнага народа сацыяльна абумоўлена, прадыхавана патрэбамі часу, умовамі гістарычнага жыцця грамадства. Яно абавязана таксама на духоўны вопыт папярэдніх пакаленняў, на лепшыя традыцыі мінулага, якія з'яўляюцца неабходнымі сродкамі сувязі эпох. У мове, фальклоры, помніках гісторыі матэрыяльнай культуры, літаратурных творах, мастацтве адлюстравана багатае духоўнае жыццё народа, яго невычэрпны творчы палёт, імкненне да перажывання, высокія гуманістычныя ідэалы. І педагогіка не з'яўляецца таму выключэннем, тым больш народная педагогіка.

Возьмем, напрыклад, трылогію Я. Коласа “На ростанях”. Галоўны герой твора Лабановіч – настаўнік, і ў той жа час ён нястомны, старанны вучань, для якога ўласная самасвядомасць і самаўдасканалванне з'яўляецца надзвычай важным і сур'ёзным прадметам жыцця. Чалавек тут уяўляе сабой цэлы свет, і гэты свет уваходзіць састаўной часткай у агульную мадэль духоўнага і інтэлектуальнага свету іншых людзей, а гэта значыць і ўсяго чалавецтва. У працэсе далучэння да гэтага духоўнага свету праз адпаведныя літаратурныя вобразы існаванне чалавека набывае пэўны сэнс. Ён усведамляе сваю прыналежнасць да сацыяльнага цэлага (нацыі, народа) і непарыўную духоўную сувязь з ім. Адбываецца гэта звычайна ўжо ў старшых класах. Два-тры гады навучання ў гэтых класах – гэта ўжо перыяд інтэнсіўнага фарміравання асобы чалавека.

Кожны народ, мяркуе, напрыклад, Г. Гачаў, імкнецца стварыць

нацыянальную вобразнасць, мае адзінае ўспрыманне свайго быцця. І вызначальную ролю ў гэтым успрыманні свету адыгрывае прырода як нейкія “запаведзі”, перакрываючы самога быцця, у якія неабходна ўнікнуць і расшыфраваць іх. Гэта значыць, што ў кожнага народа маюцца свае нацыянальныя вобразы свету, свой склад мыслення, сваё вобразнае ўспрыманне і асэнсаванне навакольнай рэальнасці. “У сутыкненні моў найбольш востра выражаецца сутыкненне спосабаў жыцця, матэрыяльных і духоўных культур – аднак сутыкненне адбываецца не проста ў жыцці, але на ўзроўні свядомасці асэнсавання жыцця. І наколькі яна разгалінаваная і раскідзістая – настолькі разгалінаваная мадэль свету жыве ў свядомасці народа” [5, с. 36]. У дадзеным выпадку размова ідзе не пра нацыянальны характар, а пра нацыянальны погляд на свет, не пра псіхалогію, а пра своеасаблівую гнасеалогію, нацыянальную мастацкую логіку, склад мыслення, тое, якой сеткай каардынат дадзены народ схоплівае свет і, адпаведна, які космас (у старажытным сэнсе слова, якая будова свету, светапарадак) вымалёўваецца перад яго вачыма. “Гэты асаблівы “паварот”, у якім паўстае быццё дадзенаму народу, і складае, – па меркаванні Г. Гачава, – нацыянальны вобраз свету” [5, с. 44]. Прадстаўнікі іншых народаў бачаць свет некалькі інакш, чым мы. Але як? Калі б удалося, лічыць ён, высветліць нейкім чынам гэта пытанне, у наша распараджэнне паступіў бы хутчэй за ўсё нейкі каэфіцыент, які адрозніваў бы кантрасты паміж народамі і культурамі. А паколькі такога крытэрыю сёння няма, то на яго пры арганізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу наогул не звяртаецца ўвага. Якая з літаратур: руская, беларуская ці іншая – найбольш эфектыўная ў духоўна-маральным выхаванні асобы, мы сёння, відавочна, вызначыць не можам.

У працэсе авалодвання мастацкай літаратурай у чалавека фарміруюцца ўсе асноўныя перадумовы ў выглядзе адпаведнага духоўнага стрыжня для авалодвання мастацкай літаратурай іншых народаў. У якасці такога стрыжня тут выступае вобразна-эмацыянальнае адлюстраванне жыцця з дапамогай мастацкага слова. “Гэта, – слухна лічыць М.А. Лазарук, – самы ўніверсальны сродак. З дапамогай слова можна выявіць думкі і перажыванні герояў, паказаць іх паводзіны і ўчынкі, знешні выгляд і інш. І хоць гэта асаблівае не ставіць літаратуру над іншымі відамі мастацтва, яна надае ёй надзвычай шырокія магчымасці ўздзеяння на чалавека” [6, с. 4].

Асабліва вялікія яе магчымасці ў духоўна-маральным выхаванні, якое рэалізуецца праз мастацкі вобраз або спецыфічную форму, спосаб аналізу жыцця ў мастацтве. Канкрэтныя карціны, малюнкі і замалёўкі даюць нам выразнае ўяўленне пра пэўную з’яву, чалавека, пра тое, што яго акружае, з



чым ён сутыкаецца, як успрымае навакольнае жыццё. І ў гэтай сваёй якасці мастацкая літаратура ўшчыльную сутыкаецца з педагогічнай аксіялогіяй як пэўным накірункам педагогічных ведаў, ... “дзе выхаванне, навучанне і адукацыя разглядаюцца як каштоўнасці чалавечага жыцця. Свет чалавечых каштоўнасцей цесна звязаны паміж сабой і з асаблівасцямі спосабу жыцця людзей. Свет каштоўнасцей – гэта найперш свет культуры ў шырокім сэнсе слова, гэта сфера духоўнай жыццядзейнасці чалавека, яго прыхільнасцей – тых ацэнак, у якіх выражаецца ступень духоўнага багацця асобы” [7, с. 3].

Такім чынам, духоўна-маральнае выхаванне школьнікаў сродкамі мастацкай літаратуры па сваёй педагогічнай сутнасці прынцыпова адрозніваецца ад ідэйна-маральнага выхавання на аснове адпаведнай тэорыі маралі. Яно абапіраецца не на рацыянальную, канструяваную этыку з яе першачатковай дыдактычнай дадзенасцю, а на этыку жыцця самога народа, яго духоўную сутнасць і маральныя магчымасці, якія сфарміраваліся на працягу стагоддзяў народнага жыцця.

Пры дапамозе мастацкай літаратуры дзіця засвойвае разнастайныя культурныя ўзоры і нормы паводзін і толькі потым у яго з’яўляецца патрэба ў гэтых відах паводзін. Яно набывае нейкую аўтаномію, само становіцца носбітам і выразнікам адпаведнай духоўнай культуры, яе нормаў і прынцыпаў дзякуючы фарміраванню тых ці іншых асобасных якасцей. Сама ж самадзейнасць асобы ў многім вызначаецца ўзроўнем яе духоўнага развіцця. І своеасаблівым індикатарам гэтага развіцця выступаюць духоўна-маральныя каштоўнасці вучняў.

#### Спіс асноўных крыніц

1. Толстых, В.И. Искусство и мораль. О социальной сущности искусства / В.И. Толстых. – М.: Изд. полит. лит., 1973. – 440 с.
2. Толстых, В.И. Сократ и мы: размышление и очерки на одну тему / В.И. Толстых. – М.: Полит. лит., 1981. – 383 с.
3. Чаадаев, П.Я. Цена веков / П.Я. Чаадаев. – М.: Молодая гвардия, 1991. – 254 с.
4. Гусинский, Э.Н. Образование личности: пособие для преподавателей / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Интерпрон, 1994. – 136 с.
5. Гачев, Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. – М.: Советский писатель, 1988. – 446 с.
6. Лазарук, М.А. Беларуская літаратура для IX кл. / М.А. Лазарук. – Мінск: Народная асвета, 1994. – С. 3–6.
7. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин. – М.: Худ. литература, 1986. – С. 473–500.

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

<b>Болбас Г.У.</b> Принцип природозгоднасці ў сістэме падрыхтоўкі будучых настаўнікаў .....	3
<b>Гуренко О.И.</b> Поликультурное образовательное пространство вуза как педагогическая проблема.....	7
<b>Емельянова М.В.</b> Закономерности и принципы педагогики многообразия.....	13
<b>Журлова И.В.</b> Современные подходы к профессиональной подготовке социального педагога в университете.....	19
<b>Мухтарова Ш.М.</b> Гражданская идентичность будущего педагога в структуре его профессиональной подготовки.....	26
<b>Плескаевич Т.А.</b> Характеристика видов мышления в контексте развития.....	33
<b>Савенко Т.Н., Савенко Т.В.</b> Педагогическая направленность личности как фактор развития педагогического мастерства учителя.....	39
<b>Сычова І.С.</b> Этнапедагагічная падрыхтоўка будучых настаўнікаў.....	46
<b>Тарасенко Г.С., Нестерович Б.И.</b> Аксиологический подход к интеграции дисциплин художественного цикла в контексте гуманизации высшего образования в Украине.....	51

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Андриевская Т.Л.</b> Методические идеи в управлении развитием профессионального мастерства педагогов дополнительного образования.....	58
<b>Имбер В.И.</b> Внедрение современных информационных технологий в подготовку будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.....	63
<b>Ковальчук И.А.</b> Формирование мировоззренческих знаний студента педагогического университета средствами художественно-трудовой деятельности.....	68
<b>Пивовар Т.В.</b> Экспериментальное исследование процесса формирования профессиональной устойчивости у будущих педагогов.....	74
<b>Петровская Е.В.</b> Использование средств танцевального искусства в работе специалистов социальной сферы.....	81
<b>Присяжнюк Л.А.</b> Подготовка будущих учителей начальных классов к использованию проектной технологии в эколого-природоведческом образовании младших школьников .....	86

<b>Сиваш Т.Д.</b> Формирование эстетической культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения.....	93
<b>Славинская О.В.</b> Портфолио как способ представления индивидуальных достижений студента – будущего педагога профессионального образования .....	99
<b>Унсович А.Н.</b> Инновационные подходы к преподаванию в условиях дистанционной формы получения образования.....	106
<b>Улюкаев С.Г.</b> Особенности организации и прохождения коррекционно-реабилитационной практики студентами специальности «социальная педагогика».....	112
<b>Филимонова Н.И., Филимонов Н.Н.</b> Формирование готовности будущих педагогов начальных классов к осуществлению физического воспитания в условиях инклюзивной школы .....	117

### **ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Голюк О.А.</b> Уровни развития диалогической культуры будущих воспитателей ДОУ и учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки.....	124
<b>Гуцко И.Н.</b> Использование интерактивных методов преподавания английского языка в школе.....	131
<b>Емельянова И.В.</b> Активные формы и методы изучения истории Беларуси учащимися в старших классах.....	136
<b>Кобысь Н.С.</b> Дифференцированный подход к учащимся на уроках английского языка .....	145
<b>Кривошея Т.М.</b> Подготовка будущих учителей начальных классов к эстетическому воспитанию младших школьников в процессе изучения математики.....	149
<b>Куст Л.В.</b> Влияние семьи на проявление противоправного поведения.....	156
<b>Недень Ю.В.</b> Подростковая неуспеваемость как педагогическая проблема .....	161
<b>Пахальчук Н.А.</b> Организация игровой деятельности студентов в процессе подготовки к физическому воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста .....	164
<b>Шевченко А.М.</b> Использование электронных словарей при организации домашней учебной работы учащихся по иностранному языку .....	170
<b>Шаўчэнка В.П.</b> Педагагічная сутнасць духоўна-маральнага выхавання вучняў сродкамі мастацкай літаратуры .....	174

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования  
«Мозырский государственный педагогический университет  
имени И. П. Шамякина»

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА**

Сборник научных статей

Мозырь  
МГПУ им. И. П. Шамякина  
2015

УДК 378 (082)  
ББК 74.58  
С 56

Редакционная коллегия:

<b>М. В. Емельянова,</b>	кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики;
<b>И. В. Журлова,</b>	кандидат педагогических наук, доцент;
<b>Т. Н. Савенко,</b>	кандидат педагогических наук, доцент;
<b>И. С. Сычева,</b>	кандидат педагогических наук, доцент;
<b>В. П. Шевченко,</b>	старший преподаватель

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики  
УО БГПУ имени М. Танка  
*В. А. Капранова;*

доктор социологических наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного  
научного учреждения «Институт философии Национальной академии наук Беларуси»  
*А. И. Левко*

**Современные** подходы к профессиональной подготовке педагога : сб.  
С56 науч. ст. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.:  
М. В. Емельянова (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2015. – 182 с.  
ISBN 978-985-477-561-6.

Сборник научных статей кафедры педагогики учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» «Современные подходы к профессиональной подготовке педагога» составлен на основе проведенной теоретической и практической научно-исследовательской деятельности по данной тематике. Анализируются как концептуальные подходы к подготовке современного педагога, так и знания, умения, личностные качества, общие и специальные способности, являющиеся профессионально значимыми для преподавателя высшей и средней школы, воспитателя дошкольного учреждения, социального педагога. Издание может использоваться в процессе подготовки студентов, магистрантов, аспирантов, учителей.

*Материалы публикуются в авторской редакции.*

**УДК 378 (082)  
ББК 74.58**

**ISBN 978-985-477-561-6**

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2015

Научное издание  
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА  
Сборник научных статей

Корректор *Л. В. Журавская*  
Компьютерная верстка *Л. И. Федула*

Подписано в печать 02.12.2015. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.  
Ризография. Усл. печ. л. 10,58. Уч.-изд. л. 11,78.  
Тираж 50 экз. Заказ 34.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Мозырский государственный педагогический  
университет имени И. П. Шамякина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя  
печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.

Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл.  
Тел. (0236) 32-46-29