

ISSN 2310-273X

3⁽⁸⁾
2014

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2014 3⁽⁸⁾

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052

I SSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

Журнал включён в
Перечень научных изданий
Республики Беларусь
для опубликования
результатов
диссертационных
исследований

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

Научно-методическое учреждение
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
Общественное объединение
«Белорусское педагогическое общество»

Редакционная коллегия

Г.В.ПАЛЬЧИК, **главный редактор**, доктор педагогических наук
Е.Я.АРШАНСКИЙ, доктор педагогических наук
А.М.ВОЛОЧКО, доктор педагогических наук
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук
И.Р.КЛЕВЕЦ
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, кандидат педагогических наук
Л.А.МУРИНА, доктор педагогических наук
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук
И.И.ПАВЛОВСКИЙ, доктор педагогических наук
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, доктор педагогических наук
Т.М.САВЕЛЬЕВА, доктор психологических наук
В.А.САЛЕЕВ, доктор философских наук
Р.С.СИДОРЕНКО, кандидат педагогических наук
О.И.ТИРИНОВА, кандидат педагогических наук
Л.А.ХУДЕНКО, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук
И.И.ЦЫРКУН, доктор педагогических наук

Редакционный совет

Г.В.ПАЛЬЧИК, доктор педагогических наук – председатель (Республика Беларусь)
Э.Р.БАГРАМЯН, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
В.А.БОЛОТОВ, доктор педагогических наук, академик (Российская Федерация)
М.И.ВИШНЕВСКИЙ, доктор философских наук (Республика Беларусь)
Ю.А.ИВАНОВ, кандидат педагогических наук (Республика Беларусь)
Ф.В.КАДОЛ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
В.А.КАПРАНОВА, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
И.Х.КАРИМОВА, доктор педагогических наук (Таджикистан)
Н.И.КЛОКАРЬ, доктор педагогических наук (Украина)
А.А.КОВАЛЕНЯ, доктор исторических наук (Республика Беларусь)
А.К.КУСАИНОВ, доктор педагогических наук (Республика Казахстан)
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, доктор филологических наук (Республика Беларусь)
Е.Ю.МАЛЕВАНОВ, кандидат педагогических наук (Российская Федерация)
Н.Н.МАЛОФЕЕВ, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
Э.М.НИКИТИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
М.В.РЫЖАКОВ, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
И.И.СОКОЛОВА, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
С.В.СУМАТОХИН, доктор педагогических наук (Российская Федерация)
В.П.ТАРАНТЕЙ, доктор педагогических наук (Республика Беларусь)
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических наук (Республика Беларусь)
Л.В.ШКОЛЯР, доктор педагогических наук (Российская Федерация)

3(8)
2014

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ

Булдык Г. М., Харевич И. Л.Инновационная деятельность педагога в условиях развития
математического образования 3

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Яскевич Я. С.Роль философии и социально-гуманитарных дисциплин в
мировоззренческом становлении студентов 9

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рожина Л. Н.Ценностный обмен как механизм развития личности студентов
в процессе изучения психологии 15**Флёрко Н. В.**

Дискалькулия как психолого-педагогическая проблема 19

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

Тиринова О. И.Специфика структурно-функциональной экспертизы информационно-
образовательных ресурсов по учебному предмету «Обучение грамоте» 26**Бельницкая Е. А.**Модельно-технологические характеристики использования
информационно-образовательных ресурсов общего среднего образования:
профориентационный аспект 32

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Пухальская М. Ф.Методологические основания актуализации христианских ценностей в среднем
образовании: историко-педагогический генезис 39

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Буславский А. А.Определение подходов к подготовке участника олимпиады
по программированию 50**Пальчик Г. В.**Опыт реализации профильного обучения
в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь 55**Паўлоўскі І. І.**Навучанне беларускай мове ў пачатковых класах устаноў агульнай
сярэдняй адукацыі ва ўмовах пераходу на адзіныя змест і вучэбна-
метадычнае забеспячэнне 60

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Калинина Е. М.Теоретическое обоснование электронного учебно-методического комплекса
«Ребёнок и общество» для дошкольников с интеллектуальной
недостаточностью 66**Ковалец И. В.**Модель учреждения специального образования для лиц с аутистическими
нарушениями 72**Лазаревич О. В.**Интегративная методика формирования логической культуры
младших школьников с нарушениями зрения 78

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Никашина Г. А.Социокультурная необходимость опережающего развития детей
дошкольного возраста 85**Ходонович Л. С.**Актуальные проблемы построения содержания научно-методического
обеспечения социального познания детей дошкольного возраста 94**Адрес редакции:**ул. Короля, 16, 220004, г. Минск
Тел.: (017) 200 54 09
факс: (017) 200 56 35
e-mail: info@adu.by
red.pednauka@gmail.com

Подписано в печать 16.09.2014.

Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,24
Тираж 108 экз.
Заказ № 7931

Номер подготовили:

Обложка и дизайн-макет Л.Залужная
Компьютерная вёрстка Л.Залужная
Редакторы О.Панина, М.Шпилевская
Корректор Л.Степанова
Компьютерный набор И.МазуренкоНаучно-методическое учреждение «Национальный институт
образования» Министерства образования Республики Беларусь.
Лицензия ЛИ № 02330/0494469 от 08.04.2009.
Ул. Короля, 16, 220004, г. МинскНапечатано в МОУП «Борисовская укрупнённая типография
имени 1 Мая». Лицензия ЛП № 02330/19 от 21.11.2013.
Ул. Строителей, 33, 222120, Борисов.Мнения, высказанные в материалах жур-
нала, не всегда совпадают с точкой зре-
ния редакции. Ответственность за досто-
верность информации, содержащейся в
статьях, несут авторы. Переносы некоторых
слов сделаны не по правилам грамматики,
а согласно возможностям компьютера.

© Национальный институт образования, 2014

Инновационная деятельность педагога в условиях развития математического образования

Г. М. Булдык,
заведующий кафедрой логики и
информационно-математических
дисциплин Частного учреждения образования
«БИП — Институт правоведения»
доктор педагогических наук, профессор,
И. Л. Харевич,
заместитель начальника управления
информационных образовательных технологий
Национального института образования,
аспирантка НИО

В статье определены компоненты содержания инновационного математического образования и даны рекомендации по совершенствованию организации инновационной деятельности педагогов в условиях развития математического образования в контексте взаимодействия культуuroобразующей и рационально-когнитивной тенденций.

Обосновывается необходимость развития у всех школьников вероятностной интуиции и статистического мышления как условие успешной адаптации в высокотехнологичном информационном обществе.

Ключевые слова: математическое образование, инновации, организация инновационной деятельности педагогов, теория вероятности, статистика, информационные технологии.

Components of the content of innovative mathematical education are identified in the article. Recommendations on the improvement of the organization of teachers' innovative activities in conditions of mathematical education development are given in the context of interaction of culture-and rational-cognitive tendencies.

The necessity of the development of probabilistic intuition and statistical thinking of pupils is substantiated as a condition of successful adaptation in high-tech information society.

Keywords: mathematical education, innovation, organization of teachers' innovative activity, probability theory, statistics, information technologies.

Инновационные процессы в сфере образования обусловлены рядом тенденций социокультурного развития общества — глобализацией, информатизацией, гуманизацией и др. В связи с тесной взаимосвязью этих явлений для получения общественно значимого результата в любой из сфер жизни социума требуются высокообразованные специалисты, которые смогли бы выполнять профессиональные задачи в различных областях занятости (социально-политической, экономической, производственно-технической, духовно-нравственной) [1].

Как следствие сказанного выше актуализируется необходимость инновационного изменения школьного образования с целью углубления индивидуализации обучения и создания полноценной среды для процесса самообразования, отвечающей всем требованиям творческой деятельности (новизны, значимости) и обеспечивающей высокую продуктивность деятельности учащихся [2].

Современным педагогическим технологиям присущи следующие инновационные черты: динамичность, вариативность, разнообразие организационных форм и содержания, направленные на раскрытие способностей каждого учащегося, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном информационном обществе, к основным особенностям которого относятся высокий уровень рационализации и алгоритмизации деятельности, готовность использовать информационные технологии [3].

Математической подготовке в ходе инновационного изменения школьного образования отводится особая роль, так как система математических знаний значима для современного общества и является средством интеллектуального развития

учащегося, расширяющим возможности его успешной адаптации к ускоряющимся процессам информатизации и технологизации общества (В. С. Библер, Л. И. Божович, С. В. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). В процессе обучения математике развиваются критическое мышление, логика и алгоритмичность, которые во многом определяют успешность и результативность деятельности учащегося в познании мира вне и внутри себя.

Мировые тенденции общества XXI века определяют необходимость разработки и апробации системы научно обоснованных принципов и способов педагогического проектирования школьного математического образования, которая обеспечила бы взаимодействие культуuroобразующей и рационально-когнитивной составляющих современного образования. Анализ работ [3—10], посвящённых решению актуальных проблем обучения математике, показал, что, несмотря на оригинальные подходы формирования элементарных математических представлений у учащихся, проблема разработки методики проектирования школьного математического образования в соответствии с современными реалиями в них практически не отражена.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования заключается в том, что проблема проектирования школьного математического образования требует обоснования существенных характеристик и закономерностей математического образования, которые должны находить отражение в формировании основ математической культуры учащегося. Концептуальное осмысление этих теоретических аспектов позволит повысить адекватность и адаптивность школьного математического образования к происходящим в обществе процессам информатизации и технологизации.

На научно-методическом уровне актуальность проблемы связана с необходимостью разработки научно-методического обеспечения процесса формирования у учащихся основ математической культуры, включая важные для жизнедеятельности в соответствующем возрасте математические понятия и умения по их применению в решении практически значимых задач, что предполагает разработку подходящих методов, форм и средств обучения школьников математике.

Однако, несмотря на теоретическую и практическую значимость исследований, проведённых зарубежными и отечественными учёными, проблема проектирования математического образования в школе не нашла достаточного научного обоснования именно в аспекте соответствия современным тенденциям усиления взаимодействия культуuroобразующей и рационально-когнитивной составляющих образования в условиях информационного общества.

В педагогической теории концептуальное осмысление структуры и функций математического образования школьников рассматривается в контексте развития математических способностей (Л. С. Выготский, О. Б. Епишева, А. А. Столяр и др.), однако отсутствуют исследования, посвящённые концептуальному осмыслению структуры и функций математического образования школьников в парадигме образования как механизма развития основ математической культуры, что не позволяет повысить адекватность и адаптивность математического образования к происходящим в обществе процессам информатизации и технологизации.

Выделенные противоречия позволили сформулировать тему исследования: **определить современные формы организации работы учащихся и соответствующую этим формам методику обучения, т. е. совершенствование инновационной деятельности педагога в условиях развития математического образования.**

Учебно-методическое обеспечение развития учебно-познавательной компетентности учащихся базируется на современных формах организации работы (учебные занятия и самостоятельная работа с использованием электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) и сетевого курса, интернет-урок и т. п.) и соответствующих этим формам методиках обучения.

При исследовании проблемы структуры и содержания инновационного математического образования и разработки методов его совершенствования с использованием информационно-образовательных ресурсов (ИОР) выявлено, что в содержании математического образования и в дидактических материалах должны быть отражены следующие компоненты:

- 1) основы знаний о мире (природе, обществе и технике), связанных с математической деятельностью с целью применения ИОР;
- 2) опыт осуществления известных способов математической деятельности, воплощённых в умениях и навыках;
- 3) опыт выработки и принятия принципиально новых методов решения математических и прикладных (в частности, экономических) задач;
- 4) опыт поисковой деятельности (с использованием ИОР), выражающийся в готовности к решению творческих задач;
- 5) опыт эмоционально-личностного отношения к математической деятельности.

Учащиеся имеют доступ к различным информационным банкам данных во всех уголках планеты, могут работать совместно над интересующим их проектом с учащимися из других стран, в рамках телеконференций — обсуждать проблемы практически со всем миром.

Усвоение первого компонента обеспечивает формирование у учащихся общей картины мира и вооружает методологическим подходом к познавательной деятельности с применением информационно-образовательных ресурсов. Овладение вторым компонентом позволяет новым поколениям усвоить переработанную ими часть всего математического наследия человечества и сохранить её. Усвоение третьего и четвёртого компонентов обеспечивает дальнейшее развитие культуры математической деятельности. Пятый компонент регулирует соответствие математической деятельности потребностям, расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, создаёт условия для самопознания и самореализации [11].

В качестве основных рекомендаций по совершенствованию организации инновационной деятельности педагогов при развитии математического образования, в контексте взаимодействия культуuroбразующей и рационально-когнитивной тенденций, выступают следующие:

1. *Процесс овладения приёмами умственных математических действий может осуществляться по-разному и идти неодинаковыми путями.*

Если новые понятия вводятся дедуктивным методом, то познавательную деятельность целесообразно реализовать путём

позаэтапного формирования умственных действий. Если введение новых понятий осуществляется индуктивным методом, то следует опираться на теорию ассоциативных связей. При решении определённого класса задач нужно воспользоваться теорией алгоритмизации [12].

2. *Необходим дидактический анализ управления учебной познавательной деятельностью, который структурирует учебную информацию в соответствии с принципами общей теории управления.*

Дидактический анализ позволит оптимизировать применение информационно-образовательных ресурсов путём улучшения информационных связей в обучении, учитывающих рекомендации психологических концепций усвоения знаний [5].

3. *При разработке блока контроля знаний целесообразно выделить различные уровни познавательных задач: первого (А), второго (Б) и третьего (С) уровней сложности.*

Познавательные задачи первого уровня сложности (А) имеют следующие особенности:

- к ним предъявляются требования точного выполнения математических действий, содержащихся в изучаемом модуле;
- алгоритмы решения задач выступают в качестве метода познания свойств математических объектов, рассматриваемых в данном модуле.

Формирование знаний на основе решения познавательных задач *первого уровня сложности* определяется индуктивным образованием понятий. Следовательно, при организации учебной познавательной деятельности необходимо опираться на рекомендации ассоциативно-рефлекторной концепции усвоения знаний.

Суть познавательных задач *второго уровня сложности (В)* заключается в том, что их решение требует от учащихся привлечения и актуализации уже имеющихся у них определённых систем математических знаний. Поэтому в качестве общих особенностей познавательных задач *второго уровня сложности* можно выделить следующие:

- любая познавательная задача *второго уровня сложности* формулируется таким образом, что её решение требует актуализации всех знаний, полученных при изучении данного модуля;

- при решении этих познавательных задач требуется привлечение знаний, приобретённых при изучении предыдущего учебного материала;
- при формулировке задач исходят из детерминистической концепции, предполагающей логическую последовательность преобразований.

Формирование у учащихся абстрактных понятий и обучение их умениям переноса имеющихся знаний осуществляются на основе решения познавательных задач второго уровня сложности, при этом применяется дедуктивная схема образования понятий. В этом случае необходимо воспользоваться теорией поэтапного формирования умственных действий.

Все познавательные задачи *третьего уровня сложности (С)* можно условно разделить на четыре группы:

- 1) задачи, связанные с анализом системы математических знаний, которая должна стать исходной для дальнейших рассуждений;
- 2) задачи, связанные с доказательствами, которые предполагают проведение рассуждений в виде логических организованных системы аргументов;
- 3) задачи, связанные с применением вероятностно-статистических методов;
- 4) нестандартные задачи, решение которых требует использования оригинальных способов применения предметных знаний, умений и творческой математической деятельности.

Познавательные задачи третьего уровня сложности должны отвечать ряду общих требований:

- внутри используемой для вывода или доказательства системы математических знаний все термины и понятия находятся в однозначной связи друг с другом;
- все математические постулаты, используемые для доказательства, объективно истинны, заранее проверены;
- вероятностно-статистические методы применяются к анализу эмпирических данных, полученных при изучении реальных социально-экономических явлений [11].

При формировании практико-ориентированных или креативных умений на базе познавательных задач третьего уровня сложности применяется **теория алгоритмизации**.

Выбор познавательной задачи для конкретного этапа учебного процесса осуществляется на основе соотнесения его целей с особенностями познавательных задач всех типов. Выделенная специфика познавательных задач определяет условия протекания учебной познавательной деятельности и разработку соответствующих дидактических материалов [6].

4. Предусмотреть в школьном курсе изучение вероятностно-статистических методов, поскольку любой социально-экономический процесс не носит детерминированный характер.

Начиная со второй половины прошлого века наблюдается всё более возрастающий интерес к теории вероятностей, математической статистике, теории случайных процессов и к применению вероятностно-статистических методов в самых разнообразных областях науки, техники, производства и экономики. Изучение различного рода случайных явлений, стохастических отклонений от нормы является важным средством предотвращения чрезвычайных ситуаций, техногенных катастроф, выпуска некачественной и ненадёжной продукции и т. п.

С развитием современных средств вычислительной микропроцессорной техники расширяются возможности хранения, поиска и обработки больших массивов вероятностно-статистической информации о реальных объектах, выявления причинно-следственных связей между процессами и явлениями. Методы теории вероятностей и математической статистики находят всё большее применение, например, при анализе ошибок разного рода измерений, а также в физике, биологии, экологии, социологии, в телефонии и процессах обслуживания, адаптивного управления и т. д.

По этой причине стохастические знания становятся неотъемлемым компонентом инновационного содержания образования. Без минимальной вероятностно-статистической грамотности нельзя в наши дни адекватно воспринимать разнообразную социальную, политическую, экономическую информацию, выдвигать и оценивать гипотезы и принимать обоснованные решения. Без соответствующей подготовки невозможно полноценное изучение естественнонаучных и социально-экономических дисциплин в средней школе.

Поскольку современная концепция школьного математического образования

ориентирована на конкретную саморазвивающуюся личность, то решающее значение придаётся процессам самоопределения, самоактуализации и самореализации. В данных условиях необходимость развития у всех школьников вероятностной интуиции и статистического мышления становится насущной задачей.

Формирование стохастических знаний может базироваться на объединении трёх взаимосвязанных составляющих — элементов комбинаторики, теории вероятностей и статистики. В процессе обучения у учащихся формируется прагматическая компетентность, которая предполагает, в частности:

- способность применять классическую, статистическую и геометрическую модели вероятности при решении прикладных и практических задач;
- умение прогнозировать наступление событий на основе вероятностно-статистических методов;
- использование полученных умений для решения задач в смежных дисциплинах.

Формированию названной компетентности способствует освоение следующего содержания образования:

- множества и комбинаторика;
- алгебра событий; достоверные, невозможные и случайные события; виды случайных событий;
- статистический эксперимент, частота и вероятность;
- выборка и её анализ статистическими методами.

Одна из главных особенностей изучения вероятностно-статистических методов в школе состоит в тесной связи абстрактных понятий и структур с окружающим миром. Поэтому математическая деятель-

ность школьников не должна ограничиваться изучением только готовых вероятностных моделей. Учащиеся должны изучать вероятностно-статистические методы и их применение к анализу распространённых ситуаций в повседневной жизни.

Управляя этой деятельностью, учитель сам должен владеть методами формализации и интерпретации, особой методологией с использованием специфических стохастических умозаключений. Владение искусством вероятностно-статистических рассуждений, рассмотрение стохастики не только как системы понятий и фактов, а как специфической методологии, охватывающей соответствующие умозаключения в их взаимосвязи, — непременное условие успешной деятельности учителя математики.

Специфика стохастической подготовки учащихся будет проявляться и в том, что изучение понятий и методов происходит в форме открытия новых инструментов познания окружающего мира, так что создаётся благоприятная почва для эвристической деятельности учеников. У педагогов появляется возможность использовать новые, непривычные для уроков математики, подходы к обучению.

Осознание целей обучения стохастике в школе, видение их соотношений с общими целями обучения математике и места стохастики в ряду других тем, знание итоговых требований к стохастической подготовке учащихся составляют важнейший общезначимый компонент методической готовности учителя математики к реализации инновационной деятельности.

Процесс внедрения инновационной стохастической деятельности может быть выстроен следующим образом (рисунки).

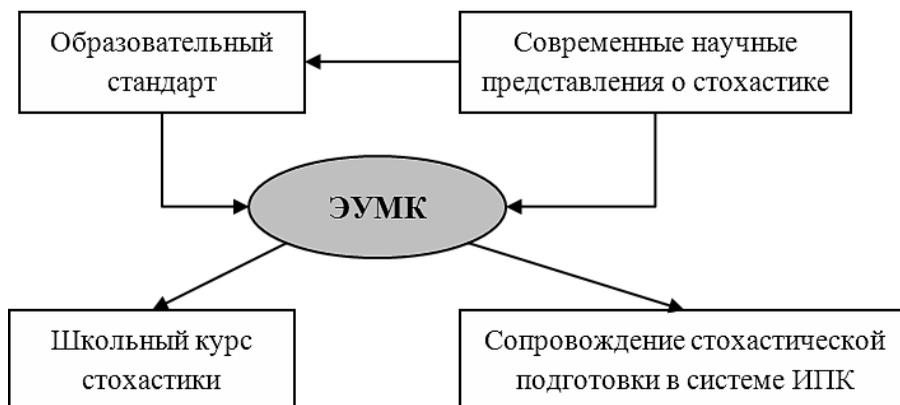


Рисунок – Внедрение стохастической деятельности

Формирование указанного «кейса» учебно-методических материалов служит основным компонентом инновационного проектирования вероятностно-статистической подготовки.

После составления учебного плана разрабатывается методика, способствующая использованию ИОР для инновационной деятельности педагогов при развитии математического образования в условиях информационного общества: формируются требования к различным этапам и направлениям этой работы; разрабатываются технологии реализации этих требований на практике.

Важными задачами методической работы являются оказание помощи учителям в использовании информационно-образовательных ресурсов при организации учебно-воспитательного процесса, повышение уровня психолого-педагогической и методической подготовки педагогов.

Апробация описанных в статье идей, которые влияют на инновационное развитие математического образования учащихся в

условиях информационного общества, проводилась на семинарах в рамках целевого повышения квалификации учителей математики в институтах развития образования (Академия последипломного образования, Минский городской институт развития образования, Минский областной институт развития образования).

Научная новизна и практическая значимость проведённого исследования состоят в том, что полученные научные результаты могут служить основой для разработки электронного учебно-методического комплекса по математике, направленного на инновационное математическое развитие учащихся в условиях информационного общества в учреждениях, обеспечивающих общее среднее образование. ЭУМК будет реализовываться в технологии обучения через разнообразную номенклатуру средств обучения, которые являются важными и необходимыми для инновационной деятельности по оптимизации учебного процесса.

Список цитированных источников

1. Цыркун, И. И. Инновационные стратегии развития педагогической науки : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Инновационное образование : теория и практика», Минск, 22—23 дек. 2011 г. / ГУО «Акад. последиплом. образования» ; редкол. : С. А. Аксютчиц (отв. ред.) [и др.]. — Минск : АПО, 2011. — С. 263—268.
2. Сергеев, С. И. Проблемы инновационного развития математического образования в условиях информационного общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Инновационное образование : теория и практика», Минск, 22—23 дек. 2011 г. / С. И. Сергеев; ГУО «Акад. последиплом. образования» ; редкол. : С. А. Аксютчиц (отв. ред.) [и др.]. — Минск : АПО, 2011. — С. 233—237.
3. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
4. Леднёв, В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы / В. С. Леднёв. — М. : Высш. шк., 1991. — 224 с.
5. Епишева, О. Б. Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. Б. Епишева ; МГОПУ. — М., 1999. — 54 с.
6. Колягин, Ю. М. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся средней школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю. М. Колягин ; НИИ СиМО АПН. — М., 1977. — 55 с.
7. Кумарин, В. В. Педагогика природосообразности и реформа школы / В. В. Кумарин. — М. : Народное образование, 2004. — 624 с.
8. Лоханько, А. В. Личность в условиях информатизации общества : дис. ... канд. социол. наук : 13.00.01 / А. В. Лоханько. — Курск, 1999. — 176 с.
9. Майкова, О. И. Индивидуально-личностные модели математического знания : опыт педагогической рефлексии / О. И. Майкова // Магистр. — 1996. — № 1. — С. 74—85.
10. Махотин, Д. А. Проектирование содержания обучения в образовательной области «Технология» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. А. Махотин. — М., 2000. — 167 с.
11. Булдык, Г. М. Образование через самоопределение, саморазвитие и самореализацию / Г. М. Булдык // Адукацыя і выхаванне. — 2011. — № 12. — С. 12—18.
12. Блох, А. Я. О современных тенденциях в методике преподавания математики / А. Я. Блох, Р. С. Черкасов // Математика в школе. — 1989. — № 5. — С. 133—142.

Материал поступил в редакцию 23.07.2014.

Роль философии и социально-гуманитарных дисциплин в мировоззренческом становлении студентов

Я. С. Яскевич,

директор Института социально-гуманитарного образования Белорусского государственного экономического университета
доктор философских наук, профессор

Раскрывается роль философии и социально-гуманитарных дисциплин в становлении и развитии мировоззрения студентов. Рассматривается новый тип глобальной философско-методологической и мировоззренческой культуры студентов, который должен быть связан с включением в её содержание идеалов гуманизма, плюрализма, толерантности, диалога и согласия, что и является миссией современной системы гуманистического образования.

Ключевые слова: гуманистические ценности, международные и национальные стандарты в образовании, мировоззрение студентов, общественная мораль, философско-методологическая культура.

The role of philosophy and social and humanitarian disciplines in the development of students' world outlook is revealed. A new type of global philosophical and methodological and world outlook culture of students is considered, which must be associated with the inclusion in its content of ideals of humanism, pluralism, tolerance, dialogue and agreement. That is the mission of the modern system of humanistic education.

Keywords: humanistic values, international and national standards in education, students' world outlook, social morality, philosophical and methodological culture.

Современная система образования демонстрирует сегодня антропологический и нравственный поворот, реагируя на тот социальный заказ, который формируется в контексте обоснования стратегий цивилизационного развития человечества. Необходим новый тип глобальной философско-методологической рефлексии, связанной с включением в её арсенал идеалов гуманизма, плюрализма, холизма, толерантности, диалога, синтеза и взаимообогащения.

В реализации таких задач — особая миссия философии и социально-гуманитарных наук, а также интенсивно используемых в современном обществе социально-гуманитарных технологий. Важно не только обосновывать необходимость перемен, но и определять варианты и векторы социальных изменений. Если люди не готовы признать, что мир может быть иным, дальнейший социально-гуманистический прогресс проблематичен; в то же время изменения в обществе происходят быстрее в случае соответствующей «настройки», резонанса общественного сознания на них, ибо жизнь не продолжается автоматически, её возобновление в новых условиях предполагает работу мысли и социально-действенный поступок.

Стратегия ЮНЕСКО в области социально-гуманитарного образования предусматривает, что каждый индивид через воспитание и образование обязан стремиться стать разумным и нравственным Человеком. Это его неотъемлемое право, право каждого рождающегося индивида, и одновременно его обязанность. Здравомыслие и мораль должны стать основами образа жизни людей, главными инструментами в политике, экономике и бизнесе, а также объединяющими и сдерживающими факторами международных отношений [1].

Сегодня разрабатывается концептуальная модель оптимизации содержания социально-гуманитарного образования в вузах в контексте Болонского процесса и формирования единого образовательного пространства Беларуси и России, идут бурные дискуссии о соотношении национальных образовательных систем с международными стандартами, обсуждается проблема гармонизации содержательных подходов системной трансформации социально-гуманитарного образования. Определяющую роль в мировоззренческом становлении и профессиональном формировании студентов выполняют философия и философские дисциплины, что и является предметом обсуждения данной статьи.

В настоящее время в мировом сообществе остро встаёт вопрос о становлении *единого образовательного пространства, интеграции национальных образовательных программ и международных стратегий* в контексте универсальных общечеловеческих ценностей и идеалов при бережном сохранении национально значимых приоритетов системы образования. Министерством образования Республики Беларусь проводится активная работа, предусматривающая комплекс мероприятий по процедуре включения страны в Болонский процесс. Как известно, Болонская декларация выдвигает ряд задач по гармонизации национальных систем высшего образования в Европе. Несомненно, ряд компонентов Болонского процесса в той или иной степени уже присутствует в высшей школе нашей страны. Это касается действующей национальной классификации ступеней высшего образования, включающих подготовку специалиста и магистра, что отражено в Законе Республики Беларусь *О высшем образовании* (2007 г.); перехода к компетентностной модели подготовки специалиста с высшим образованием, реализованного в макетах образовательного стандарта высшего образования первой и второй ступеней; создания технологий, критериев оценки и контроля качества образования, совместимых с зарубежными стандартами, что выразилось в сертификации ряда вузов Республики Беларусь посредством системы менеджмента качества; выполнения обязательств Республики Беларусь по Лиссабонской кон-

венции 1997 г., обеспечивающих правовую основу процедуры признания и установления эквивалентности зарубежных документов/квалификаций. «Имея серьёзные наработки по ряду элементов Болонского процесса, – отмечает А. И. Жук, – можно утверждать, что национальной системе высшего образования для завершения адаптации к Европейскому пространству высшего образования предстоит осуществить не столь кардинальные и содержательные изменения, какие были осуществлены в предыдущий период модернизации» [2]. На наш взгляд, это в полной мере относится и к системе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, соответствующей принципам Болонской конвенции и образовательной политики Республики Беларусь. Она достаточно эффективна в формировании социально-личностных компетенций будущих специалистов, определённых в образовательном стандарте *Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин* (утверждён Министром образования Республики Беларусь 27.04.2006), в разработке которого приняли участие ведущие специалисты системы высшего образования страны.

В социально-гуманитарной подготовке современного студента одно из центральных мест занимает философия, которая вносит основной вклад в формирование мировоззрения личности, способствуя становлению активной гражданской и патриотической позиции и обеспечивая возможность адекватно оценивать фундаментальные особенности развития современной культуры и цивилизации.

Современная Беларусь представляет собой *трансформирующееся общество, в котором формируется целостная аксиологическая система*, приемлемая для людей, познавших горечь крушения кумиров и разочарование в иллюзиях, испытание Чернобыльской трагедией и всю тяжесть человеческого бытия «на изломе», в эпоху «великих перемен». Преподавание философии, впитавшей в себя многовековой опыт осмысления такого рода ситуаций рациональными средствами, даёт возможность воспитывать молодое поколение в духе любви к ближнему, служения добру, оптимистических представлений о роли человеческого разума в преобра-

зовании личностного и социального сознания.

Преуменьшение значимости способов рационального осмысления происходящего, небывалый интерес к парапрактике далеко не безобидны для общества и государства. Но поскольку эти явления наблюдаются достаточно регулярно, в том числе и в современных условиях, необходимо воспитание у студентов умения анализировать механизмы изменения ценностных ориентаций и способы их реализации в широком социокультурном и интеллектуально-культурном контекстах, с тем, чтобы поддержать свою идентичность в ходе нарастающей инфляции привычных символов веры и формирования новых мировоззренческих установок и ценностей [3]. Эта задача может быть реализована посредством преподавания философии и таких философских дисциплин, как логика, этика, эстетика, религиоведение, культурология.

Важно обращать внимание студентов на то, что в переломные моменты истории, как это происходит в современную эпоху глобального риска, обостряется проблема философско-методологической рефлексии в различных её измерениях – от повседневности до науки, от локального к глобальному, от национального к мировому уровню, ибо возникает задача радикального пересмотра системы ценностей, убеждений, исторически сложившихся стереотипов общепризнанного знания, социального действия, а значит, мировоззренческих оснований и приоритетов человека и человечества в целом.

Философия и философские дисциплины в вузах выполняют роль интеллектуально-духовных и образовательных пространств, в которых происходит превращение студента с его органическими склонностями к свободе, иногда невыраженными желаниями и самооценками в личность с упорядоченной системой философских, эстетических, нравственных и других взглядов, способную переживать и адекватно оценивать происходящие в мире и стране процессы, строить прогнозы, проявлять гражданские и нравственные чувства (долга, патриотизма, национального достоинства, справедливости, благородства, совести, чести), поступать в соответствии со своими убеждениями и ценностными установками.

По отношению к социально-гуманитарным предметам философия выступает в качестве мировоззренческой и общеметодологической основы, вовлекая в философскую рефлексия представления и «пограничные» знания из истории, этики, эстетики, культурологии, религиоведения, социально-экономических дисциплин и др.

В осмыслении этих процессов авторы отталкиваются от мощной философской традиции мировой философской мысли, идущей от Аристотеля, который чётко выделил «первую философию» как философию о сути и природе сущего; логику («логос») как способ правильно говорить о бытии, как философскую науку о правильном мышлении; этику («этос») как то, что изобретено человеком, то, что относится к нравственному образу жизни человека и проявляется в его действиях, поведении, свойственной манере держаться и поступать в соответствии с постулатами нравственности (метафизика нравов и ценностей по А. Шопенгауэру, И. Канту, Н. Гартману). Материал философствования в постларистотелевской традиции систематизируется по тем основным темам (как мы сейчас говорим, в рамках образовательного пространства — модулям), которые были намечены у Аристотеля и названы метафизикой прекрасного (А. Шопенгауэр, И. Кант), философской наукой о прекрасном, искусстве как форме человекотворчества — эстетикой, в которой исследуется внутренняя сущность красоты, раскрывается феномен прекрасного, его воздействия на человека; метафизикой культуры, названной в последующем культурологией как философской наукой о бытии, предназначении и смыслах человеческой культуры, истории и теории мировой и национальной культур; первой философией о Боге (философской теологией), выполняющей функции обоснования учения о Боге, его природе, отношении к человеку, наряду с религиоведением, нацеленном на философско-критическое исследование религии, религиозных верований, специфики религиозного языка и традиций, истории религии и свободомыслия.

Широкие возможности и механизмы формирования национального достоинства, патриотизма, чувства гражданственности, ответственности, долга, справедливости выступают на первый план в про-

цессе преподавания *этики*. Этому способствуют понимание и преподавание её как практической философии, которая, как отмечает И. Кант, обосновывает ответ на вопрос «что я должен делать?» и учит правильной жизни.

О необходимости философско-этического и гуманистического образования говорилось на XXIII Всемирном философском конгрессе (Афины, август 2013 г.), где в качестве альтернативы современному техногенному обществу было названо *нравственное общество*. Этическая мысль в своей исторической динамике и взаимодействии с различными феноменами культуры обогащается ценностными и нравственными регулятивами, задавая образцы и стратегии моральных стандартов социального действия и принятия решений в различных сообществах. *Внеинституциональность* морали (поскольку в обществе не существует институтов, организаций и учреждений, обеспечивающих функционирование и развитие морали), её *всепроницающий и всеобъемлющий* характер проявляются в нерасторжимой связи морали с другими феноменами культуры (наукой, политикой, экономикой, экологией, искусством и др.), что ещё раз подчёркивает необходимость преподавания этики с учётом специфики профиля обучения. К тому же в отличие от классической эпохи, где мораль носила неинституциональный характер регуляции поведения индивидов, в современном обществе возникает потребность в институционализации общественной морали, формируются новые институты морали – этические комитеты по этике и биоэтике, комиссии по экологии, комиссии по этической оценке и экспертизе научных проектов, советы по корпоративной и профессиональной этике и т. д. Возникает своего рода социальный заказ на разработку регулятивов общественной морали и нравственных норм в самых различных областях — в науке, политике, экономике, культуре, образовании.

В системе университетского образования сегодня всё более актуальным становится преподавание *прикладной (практической) этики* как совокупности специфических систем моральных норм с учётом конкретных социальных практик, предметно определённых видов деятельности и механизмов социального дей-

ствия в них. При этом переосмысливаются традиционно классические и формируются новые ценностно-императивные моральные представления и смыслы, конкретизируются теоретические принципы и нормы морали применительно к какой-либо ситуации и сфере жизнедеятельности людей. Здесь чрезвычайно важен модульный принцип, позволяющий специфицировать моральные нормы и в силу этого приобретать более практический характер, чем общая этика. Для прикладной этики характерен междисциплинарный характер. Учитывая эти подходы и специфику различных образовательных пространств, студентам можно предлагать такие виды практико-ориентированных профессиональных этик, как *биомедицинская, педагогическая, юридическая, инженерная, этика делового общения, бизнеса и т. п.*

Как интегрированная область знания, возникшая на стыке философии, культуры, культурной антропологии, социологии культуры, этнологии, культурпсихологии, *культурология* даёт студентам представление о мире в контексте его культурного существования, знакомит с ценностями мировой и национальной культур, культурой прошлого и настоящего с позиций многомерности, межкультурной коммуникации, соотношения традиций и инноваций в культуре, культурной толерантности и достижения компромисса и согласия в интерпретации символов культуры.

Методологические подходы такого рода входят и в контекст преподавания *эстетики*, выявляя специфику эстетической деятельности, антропологическое измерение эстетических идеалов и норм, конкретные художественные направления и стили и формируя у студентов чувство прекрасного и культуру эстетического восприятия. В ходе становления эстетической культуры они приобретают навыки выявления особенностей различных эстетических учений и принципов в их взаимосвязи с национальной культурой и менталитетом белорусского народа, состоянием и спецификой эстетической науки в Беларуси и зарубежных странах.

Весьма актуальным в плане мировоззренческого воспитания и образования в современных условиях является курс *религиоведения*, ибо религиозная жизнь

Беларуси в начале XXI столетия отличается многообразием конфессиональных направлений — от традиционно христианских до неорелигиозных (нетрадиционных). Данный курс призван наделить студентов новыми подходами и ориентациями в современной религиозной ситуации, помочь ответить на смыслозначимые вопросы, воспитать веротерпимость, религиозную толерантность, характеризовать религиозные процессы с точки зрения многомерности многоконфессионального общества, необходимости диалога, утверждения принципа свободы мысли.

В современном интеллектуальном, гуманитарно-культурном и общеобразовательном пространствах велико значение логики, через овладение знаниями и правилами которой студенты приобретают навыки аргументированного и продуктивного мышления, повышают свою логическую культуру, учатся избегать логических ошибок, усиливать убедительность и доказательность речи, выявлять логические противоречия, умышленные и произвольные погрешности в рассуждениях, обнаруживать недозволенные приёмы в дискуссиях и спорах.

В системе современного университетского образования общекультурное и общеобразовательное значение логики состоит в том, что она научает человека сознательно применять законы и формы мышления, из имеющихся истин получать новые с помощью чистого рассуждения без непосредственного обращения к опыту. Знание её законов и норм предостерегает от логических противоречий в рассуждениях, позволяет находить, оценивать и устранять логические ошибки. Это знание и навыки его применения необходимы современному человеку и в практической, и в теоретической деятельности.

Значение логики незаменимо в процессах обучения, овладения новыми знаниями, при подготовке докладов, выступлений, рациональном и интенсивном осмыслении потока информации в условиях становления и развития демократических основ современного общества. Однако сегодня отдельные разделы логики не являются равноценными для специалистов различных профилей: то, что представляет безусловный интерес для исследователя в области математики (на-

пример, логические исчисления), не является таковым для историка, юриста или врача. Технические приложения логики существенным образом отличаются от её приложений в педагогике или журналистике.

Переходя к гибким модульным образовательным технологиям, важно сохранить традиции европейского и мирового образовательного пространства, позволяющие рассматривать статус философии, логики, религиоведения, этики, эстетики, культурологии как самостоятельных академических дисциплин при учёте их междисциплинарности и важности модульного подхода. *Именно такой подход позволит перейти к разработке единой системы классификации образовательных программ, совместимой с европейскими образовательными стандартами, и технологий использования зачётных единиц в образовательном процессе высшей школы в их соотношении с европейской системой трансфера кредитов (ECTS).* Поскольку центральное место в системе университетского образования и воспитания занимает философия, выступая в качестве введения (пропедевтики) в современную гуманитарную культуру, она должна сохранить статус обязательной дисциплины независимо от профиля специальности и специализации. Учитывая междисциплинарные стратегии в системе высшего образования и поддерживая преемственность с действующим на сегодняшний день руководящим документом Республики Беларусь, регулирующим преподавание цикла социально-гуманитарных дисциплин, такие философские дисциплины, как логика, этика, эстетика, религиоведение, культурология, следует рассматривать в качестве курсов по выбору с обязательным определением количества часов, выделенных на эти дисциплины. Здесь важно принимать во внимание профиль университетского образования, специальности и специализации подготовки студентов. Опыт преподавания философии и философских дисциплин в Белорусском государственном экономическом университете показывает, что даже при четырёхлетнем сроке обучения в вузе по ряду специальностей философские дисциплины сохраняют свой статус, что и предусматривается действующим стандартом (для 4–4,5 года обу-

чения выбираются два курса, при 5-летнем обучении — три с выделением 34 часов на каждый курс). В БГЭУ осуществляется выбор таких дисциплин, как логика, этика, эстетика, религиоведение, культурология, с учётом специфики отдельных факультетов: логика преподаётся на семи факультетах, этика — на трёх, религиоведение — на семи, эстетика — на двух, культурология — на пяти, философия — на всех факультетах в объёме 80 часов.

В рамках динамичного и вместе с тем взвешенного перехода к гибким модульным образовательным технологиям, учитывая мировые и национальные традиции преподавания философии и философских дисциплин в ведущих университетах, отдавая дань концептуальной модели действующего стандарта *Цикла социально-гуманитарных дисциплин*, предусматривающего выделение фиксированного объёма часов (68 часов — на философию и 102 часа — на дисциплины по выбору), без особых кардинальных и содержательных изменений в части философской, логической, нравственной, эстетической, культурно-коммуникативной подготовки студентов как основы профессионального образования будет решена задача дальнейшего совершенствования процесса стандартизации высшего образования и приведения его в соответствие с лучшей мировой практикой, что обеспечит конкурентоспособность белорусской высшей школы, с выходом на рынок экспорта образовательных услуг.

Позитивные результаты такого подхода не только органично вбирают в себя традиции мировой философской мысли, концентрирующиеся вокруг философии и философских дисциплин — логики, этики, эстетики, религиоведения, культурологии, но и позволяют успешно использовать современный модульный принцип в системе университетского образования, гибко и тонко устанавливать междисциплинарные связи внутри философско-методологического дискурса, обеспечивая реальные средства и пути подготовки специалистов, обладающих широким кругом профессиональных и социально-личностных компетенций. Данная стратегия заключается в ориентации на использование мировоззренческого, интеллектуального и культурно-гуманитарного потенциала философии и философских дисциплин, преподавание которых даёт наряду с предметной информацией ещё и позитивный синергетический эффект.

Позитивные результаты такого подхода не только органично вбирают в себя традиции мировой философской мысли, концентрирующиеся вокруг философии и философских дисциплин — логики, этики, эстетики, религиоведения, культурологии, но и позволяют успешно использовать современный модульный принцип в системе университетского образования, гибко и тонко устанавливать междисциплинарные связи внутри философско-методологического дискурса, обеспечивая реальные средства и пути подготовки специалистов, обладающих широким кругом профессиональных и социально-личностных компетенций. Данная стратегия заключается в ориентации на использование мировоззренческого, интеллектуального и культурно-гуманитарного потенциала философии и философских дисциплин, преподавание которых даёт наряду с предметной информацией ещё и позитивный синергетический эффект.

Список цитированных источников

1. <http://wpf.unesco-tlee.org>.
2. Жук, А. И. Тенденции и перспективы развития национальной системы высшего образования / А. И. Жук // Вышэйшая школа. — 2011. — № 6. — С. 3—5.
3. Яскевич, Я. С. Время кризиса — время надежды и диалога / Я. С. Яскевич. — Минск : Право и экономика, 2009. — С. 189.

Материал поступил в редакцию 27.06.2014.

Ценностный обмен как механизм развития личности студентов в процессе изучения психологии

Л. Н. Рожина,
профессор кафедры общей и
педагогической психологии
факультета психологии
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка
доктор психологических наук,
профессор

В статье рассматривается проблема развития личности студента в образовательном процессе посредством ценностного обмена, который обеспечивается разными моделями, способами и технологиями обучения, «вхождением в культуру», формирующими интеллектуальную автономию, самостоятельность мысли, собственных суждений, умозаключений, оценок, социальную зрелость и профессиональную компетентность будущего психолога.

Ключевые слова: личностные ценности, ценностный обмен, субъектный опыт, культура, смыслы.

The problem of the development of the student's personality in the educational process through the value exchange is considered. That is provided by different models, methods and teaching techniques, «getting into culture», which form intellectual autonomy, independence of thought, own judgments, conclusions, evaluations, social maturity and professional competence of a future psychologist.

Keywords: personal values, value exchange, personal experience, culture, meanings.

Формирование и развитие целеустремлённой, профессионально-компетентной личности студента предполагает изменение содержания и форм организации образовательного процесса, ориентированного на идеи антропоцентризма и аксиологические параметры, механизмы рефлексии и самореализации.

Исследователи разных школ и направлений подчёркивают важнейшую роль личностных ценностей в развитии и саморазвитии субъекта. Ценности могут выступать в виде каких-либо значимых характеристик свойств личности самих участников учебной деятельности и общения, выявляемых ими позиций, интересов, установок, высказываемых мнений, сомнений, вопросов, оценок и самооценок, отношений и самоотношений, моральных суждений, эмоций, актов поведения.

Обмен ценностями обеспечивает экзистенциально-смысловое и духовное развитие личности, осуществление которого возможно при условии поливариантности моделей, способов, технологий обучения, ориентированных на субъектов учебной деятельности, на ценностный обмен в диаде «преподаватель — студент», «студент — студент».

Взаимообогащающее и тех и других духовное влияние предполагает гуманизацию их отношений, основанных на обоюдных ценностных вкладах участников общения, их нравственной и психологической самоотдаче, заинтересованности в развитии каждого как субъекта собственной жизнедеятельности, в которой проявляются «высшие духовные характеристики личности: и познавательное отношение к бытию, и эстетическое отношение к бытию, и отношение к другому человеку как человеческому существу» [1, с. 206].

В новой социальной ситуации развития потребность личности устанавливать и поддерживать отношения, приносящие ей удовлетворение, наличие соответствующих навыков и умений, среди которых особое место занимают способы самопрезентации, умение вызвать интерес к своей лично-

сти, чувство единства с другими интеллектуалами, становятся особенно важными. Однако эта потребность может не удовлетворяться, если соответствующие умения не сформированы, либо если личность не находит в своём окружении субъектов, по отношению к которым её возможности могут быть реализованы.

Подобные ситуации приводят к таким последствиям, как избегание или уход от взаимодействия, повышение уровня личностной тревожности, ощущение своей ненужности, отказ от принятия решений, избегание конфликтов любой ценой, в некоторых случаях — к апатии и безразличию, что значительно снижает успешность учебной деятельности.

Студент приходит в вуз, имея достаточно богатый жизненный опыт, опыт самопознания и познания других; определённый уровень знаний в различных областях; сформировавшиеся мыслительные операции и формы мышления; индивидуальные уровни развития репрезентативных систем (образных и вербальной); когнитивных стилей; семантических и понятийных структур. Этот субъектный опыт должен учитываться и использоваться в образовательном процессе вуза. Поэтому, создавая условия для «самотворения человека» (А. С. Пушкин), преподаватель организует субъект-субъектные диалоговые отношения, ценностный обмен как важнейшее условие самоизменения личности, осознания ею собственной самобытности, раскрытия её потенциальных возможностей.

Преподаватель, опыт и знания которого богаче и разностороннее опыта студента, тем не менее не навязывает свою точку зрения, свой способ видения изучаемого научного феномена, но лишь направляет, фасилицирует процесс усвоения соответствующих знаний, актуализируя и обогащая субъектный опыт студента, вселяя уверенность посредством фиксации самого незначительного успеха, проявления самостоятельности, оригинальности.

«Каждый обогащает каждого» — основной лейтмотив развивающих технологий, обеспечивающих «вхождение» в новую среду, новые способы видения и осознания мира. «Люди не только физически, но и духовно творят друг друга», — писал К. Маркс. Именно вхождение в другие миры безгранично расширяет индивиду-

альное бытие личности, обогащая феноменологическое пространство посредством иных личностных смыслов, образов, значений, которые обнаруживаются в процессе ценностного обмена. Влияние других находит своё выражение в возникающих у человека новых мыслях о мире и себе, в новом общем взгляде на себя, в новых интерпретациях жизни. Эти влияния имеют пролонгированную направленность, существуют как своеобразные творческие проекты будущих действий личности. Они открывают пути к самопознанию и к самооцениванию личности, а в конечном итоге — к её самоопределению.

Изменение и развитие личности, построение ею собственного, сложного и неповторимого внутреннего мира предполагают:

- актуализацию выработанных в ходе человеческой истории ассоциативных фондов (психология, философия, история, социология, мировая художественная культура) и усвоенных личностью ещё в довузовский период;
- реализацию идей интегративного обучения, основанного на междисциплинарных связях;
- непосредственное субъект-субъектное взаимодействие;
- совместное действие, включающее различные его модели;
- предметно-содержательный обмен способами действия и их взаимную координацию;
- совместное моделирование и поиск новых способов организации совместной деятельности;
- рефлексивный анализ собственных и чужих ошибок, неудач и, наоборот, достижений, «формул успеха».

Субъект-субъектные отношения основаны на взаимном интересе друг к другу, на стремлении Учителя помочь Ученику в самопознании, развитии его рефлексивной способности и открытии в нём тех «потенциальных» личностей, которые есть, но пока не реализованы.

Ученику (в широком смысле слова) нужен Учитель, который его понимает и чувствует, с которым быстрее и легче он может развиваться. Взаимодействие такого Учителя тем выше и сильнее, чем более широким является континуум развивающих моделей, способов и вариантов взаимодействия. Их влияние обеспечивается способностью Учителя подсказать

возможные изменения деятельности, вселишь уверенность в том, что Ученик может действовать более совершенно.

Влияние Учителя инициирует видение Учеником себя, открытие им в себе новых мыслей, идей, образов, переживаний. Это открытие переходит в планы, мотивы, цели, ценности. Оно делает Ученика другим, развивает мир его «Я», постоянно обогащающийся и развивающийся; способствует формированию адекватной самооценки как критической позиции личности по отношению к тому, чем она обладает. Это уже не просто набор суждений о своём физическом и духовном «Я», не констатация имеющегося материала, а его оценка с точки зрения сформировавшейся системы ценностей. И то и другое органически входят в структуру самосознания развивающейся личности, становясь центрами её развития.

Выступая для Ученика «сократовской повивальной бабкой» его ещё только нарождающихся дум, врачом его душевных недугов, руководителем в разрешении жизненных конфликтов, помощником в преодолении трудностей, о которые споткнулась его жизнь» [2, с. 177], Учитель открывает пути к самоопределению личности, помогая ей отрефлексировать влияния Учителя и наполнить их собственным содержанием и личностными смыслами.

Вместе с тем, как показывают исследования отечественных и зарубежных психологов, установление ценностных взаимоотношений возможно только при условии взаимопроникновения в личностные сферы друг друга, развития синхронизации и взаимосвязи действий. Обоюдные, бескорыстные ценностные вклады субъектов общения, взаимообогащение, духовная, нравственная, психологическая взаимоотдача, своеобразная симметрия ценностного обмена подчёркивают значимость каждого его участника.

Для самосозидания любая, даже такая самоорганизующаяся система, как человек, нуждается в образцах, эталоне, идеале — в значимом Другом, кого личность выбирает себе в качестве цели для саморазвития.

Именно в контексте культуры, в образовании, существующем «на грани культур» (М. М. Бахтин), в «диалоге культур» (В. С. Библер), обеспечивающем общение с Личностями разных эпох, стран и наро-

дов, открывается путь к смыслообразующим структурам самого высокого иерархического ранга — к личностным ценностям.

В арсенале средств образованного и эрудированного преподавателя — богатый и разносторонний опыт познания психики человека, представленный не только в научных текстах, но и в художественной, мемуарной, автобиографической, эпистолярной и исповедальной литературе, в кино- и телефильмах, театральных постановках, произведениях изобразительного и музыкального искусства.

Используя этот опыт, преподаватель обеспечивает каждому выход за пределы личного опыта и знаний по одному или нескольким учебным дисциплинам внутри определённой (в данном случае — психолого-педагогической) специальности. Этот выход помогает осуществить Учитель, который инициирует, стимулирует, вдохновляет, побуждает субъектов образовательного процесса «возвышаться над собой» (Л. С. Франк), «выходить за пределы самого себя» (В. Франкл).

Именно культура открывает человеку множественность смыслов одного и того же явления и понятия, поступка или переживания, на основе которых он создаёт собственное «смысловое поле», обеспечивающее формирование личностных ценностей.

Расширение ценностного компонента в структуре личности студента осуществляется введением в содержание и структуру учебных занятий отдельных строк и строф, афоризмов, крылатых выражений, фрагментов воспоминаний и писем, оценочных и самооценочных суждений.

Кроме специальной психологической, философской, социологической, педагогической литературы, преподаватель может использовать художественные произведения и порекомендовать студентам книги из серий: «Мыслители XX века», «Жизнь замечательных людей», «Всемирная история в лицах», «Вершины. Коллекция», «Исторические силуэты», «Жизнь в искусстве», «Литературные памятники», «Литературное наследство», «Писатели о писателях», «Памятники психологической мысли» и др.

Соответствующие литературные тексты используются в целях создания проблемных ситуаций, для побуждения к дискуссии, доказательства и аргументации, иллюстрации и оценивания.

Многообразны темы и тематика заданий, предлагаемых студентам различных специализаций в качестве самостоятельной работы. Это могут быть тематические сообщения на семинарах и практических занятиях: «Великие сами о себе», «Слово о Человеке» (по материалам воспоминаний современников), «Психологические портреты выдающихся личностей: учёных, государственных деятелей, полководцев, покорителей Космоса...». Особое место принадлежит литературе, кино- и телефильмам о великом Подвиге народа. Целый цикл интересных материалов подбирают студенты в группах, где практикуются специальные записи «В твою записную книжку».

Тематика научных сообщений и докладов, рефератов, обзоров различна по уровню сложности и объёму: «Размышления о смысле жизни выдающихся мыслителей и философов, деятелей науки и культуры, персонажей литературно-художественных произведений (по выбору студентов)», «Дневники или воспоминания человека как источник изучения его личности», «Письма как средство самовыражения личности», «Детерминанты эмоций и чувств любимых литературных героев», «Формы внешнего выражения чувств у персонажей литературных произведений (кино- и телефильмов)», «Лексико-семантический анализ литературно-художественного описания высших чувств и "вершинных переживаний"» (А. Маслоу), «Ценностные эмоции исторических деятелей, учёных, писателей, композиторов, художников».

Это лишь беглый перечень примерных заданий, которые могут быть представлены в различных учебных курсах и, в первую очередь, — в курсах по выбору: «Пси-

хология личности», «Психология самосознания», «Историческая психология», «Экологическая психология», «Психология эмоций» и др.

В результате ценностный обмен может инициировать:

- обмен размышлениями и переживаниями;
- совместный поиск ответа на дискуссионные вопросы;
- интериоризацию универсальных, вневременных и внепространственных ценностей, становящихся частью нравственного опыта личности;
- выстраивание ассоциативных рядов с собственной жизнью;
- порождение новых личностных смыслов субъекта, «...заставляющих его... всмотреться в сложившиеся у него жизненные ценности, чтобы найти себя в них или, может быть, пересмотреть их» (А. Н. Леонтьев) [3, с. 141];
- переоценку событий прошлого и настоящего, включение новых ценностей в структуру представлений о будущем;
- изменение представлений о ценности тех или иных качеств и личностных особенностей, эмоционально-мотивационных характеристиках личности;
- формирование нового типа отношения к миру, другим людям и самому себе.

В итоге ценностный обмен способствует более быстрому вхождению студентов в зону ближайшего развития, стимулирует появление таких новообразований, которые обеспечивают интеллектуальное, эмоционально-нравственное и социальное развитие субъектов образовательного учебного процесса.

Список цитированных источников

1. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1998. — 341 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд.-во АН СССР, 1989. — 353 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1979. — 304 с.

Материал поступил в редакцию 25.07.2014.

Дискалькулия как психолого-педагогическая проблема

Н. В. Флёрко,

старший преподаватель кафедры социальной и коррекционной педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, аспирант Национального института образования

В статье представлен анализ литературы по проблеме дискалькулии у детей, рассмотрены роль познавательной деятельности в становлении счётной деятельности, значение нарушения пространственных представлений в возникновении дискалькулии у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Предложена схема развития пространственных представлений у рассматриваемой категории детей на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Ключевые слова: дискалькулия, пространственные представления, нарушения психического развития.

The article presents the analysis of literature on dyscalculia of children. The role of cognitive activities in the formation of calculating ones, violation of spatial representations in the occurrence of dyscalculia of children with mental development delay (learning difficulties) is discussed. A scheme for the development of spatial representations for this category of children is suggested. It can be used in the classroom for the formation of elementary mathematical presentations.

Keywords: dyscalculia; spatial representation; mental development delay.

Одной из главных проблем дошкольного воспитания является подготовка ребёнка в предстоящему обучению в школе. Решение данной проблемы включает два направления, которые реализуются в ходе обучения и воспитания в дошкольном учреждении. Первое предусматривает ознакомление детей с окружающим миром, расширение их кругозора, формирование представлений о процессах и явлениях, происходящих в обществе, а также умений и навыков по овладению предметным миром; второе — развитие у ребёнка психических функций (восприятия, памяти, мышления, речи и воображения), подготовку его познавательной деятельности к усвоению элементарных понятий и овладению программным материалом I класса.

Оценить преобладающее влияние на развитие детей дошкольного возраста определённого направления из двух представленных достаточно трудно, так как в результате ослабления внимания педагога к любому из них окажется неполноценной основа усвоения школьных знаний, могут возникнуть трудности в процессе формирования различных учебных навыков.

Важную роль в формировании элементарных математических представлений в дошкольном возрасте, обеспечении успешности дальнейшего школьного обучения играют навыки счёта. Овладение понятием числа — основным понятием математики — позволяет человеку выполнять счётные операции, формирование которых происходит в онтогенезе достаточно сложный путь (Ж. Пиже, 1955, 1956; П. Я. Гальперин, 1959; Н. А. Менчинская, 1955; В. В. Давыдов, 1957; Н. И. Непомнящая, 1958 и др.).

Для обозначения нарушения счётных операций в научной литературе используются термины «акалькулия» и «дискалькулия».

Акалькулия (а + лат. *calculo* — считать) — невозможность производить счёт, выполнять счётные операции при сохранении речи. В зарубежных источниках данное нарушение рассматривается как неспособность выполнять простые математические вычисления (сложение, вычитание, умножение и деление); потеря этой способности при её наличии в прошлом [1].

Дискалькулия (dis + лат. calculo — считать) дефинируется как частичное нарушение способности производить арифметические действия [2]; как трудности выполнения простых математических операций, которые возникают в результате поражения теменной доли мозга [1]. В Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра *дискалькулии* — нарушения в овладении счётной деятельностью — определяются как специфические нарушения счётных навыков, обнаруживаемые на начальной стадии обучения счёту [3].

Дискалькулия у детей представляет собой специфическое, сложное и стойкое нарушение в овладении операциями, которое отрицательно влияет на школьную адаптацию ребёнка, становление его личности, а в целом — на формирование культуры познания математики [4]. В ряде зарубежных источников понятие «приобретённая дискалькулия» рассматривается как неспособность понимать числа при возможности хорошо владеть другими областями математики (B. Butterworth, 2011); как нарушение математических способностей (S. Askenazi, A. Henik, 2010; D. Szucs, A. Devine, F. Soltesz, A. Nobes, F. Gabriel, 2013).

В качестве симптоматики дискалькулии (нарушений счётных операций) у детей выделяются:

- недостаточное овладение математическим словарём;
- неправильное называние чисел;
- неточное представление о графической структуре цифр;
- механическое воспроизведение порядка следования чисел;
- трудности в определении места числа в ряду натуральных чисел;
- недостаточное знание состава числа;
- трудности усвоения правил образования числа;
- трудности установления отношения числа к соседним числам;
- несформированность количественных отношений чисел;
- элементарный способ выполнения арифметических действий (дети опираются не на правила, а на внешние действия, используют «ручной» способ выполнения);
- преимущественно конкретный характер мыслительных операций [4].

Для определения сущности дискалькулии и причин, приводящих к её появлению, необходимо обратиться к анализу процесса формирования счётных операций у детей.

Счёт — это деятельность с присущими всякой деятельности признаками: наличием цели, средства (операция сосчитывания) и результата (в виде итогового числа как показателя определённого класса множеств) [5]. Психологическая сложность счётной деятельности обусловлена необходимостью оперировать отвлечёнными понятиями, отражающими взаимоотношения вещей реальной действительности [4].

Формирование понятия числа происходит в процессе познания количественных отношений окружающих предметов и развития способности абстрагировать эти отношения от остальных свойств предметов (Г. С. Костюк, 1988).

А. М. Леушина [5] обозначила шесть этапов развития счётной деятельности у детей. Первые два рассматриваются ею как подготовительные (дочисловые).

Первый этап характеризуется ознакомлением детей со структурой множества. Основные способы ознакомления — выделение отдельных элементов в множестве и составление множества из отдельных элементов. На данном этапе дети учатся сравнивать контрастные множества по принципу «много и один».

В исследованиях Г. С. Костюка отмечается, что уже в раннем детстве дети начинают замечать изменения во множестве предметов, являющихся объектом их деятельности, например исчезновение игрушки из числа тех, с которыми они только что играли. Кроме того, в ходе предметной деятельности в речи детей появляются слова «много», «мало», «меньше», «больше», «ещё» [6, с. 173—174].

Однако на данном этапе основную роль при воспроизведении заданного количества объектов играет форма их размещения в пространстве; количественные отношения не абстрагируются от пространственной формы. На восприятие множеств оказывают влияние различные качественно-пространственные факторы (Н. А. Менчинская, А. М. Леушина, Г. С. Костюк и др.). Когда в практической деятельности ребёнок сталкивается с необходимостью учитывать другие свойства объектов (две группы объектов равны в

количественном отношении, но отличаются друг от друга по форме и цвету), то в процессе общения со взрослым у него наступает осознание количественных отношений объектов [6, с. 179—180].

На первом этапе ребёнок воспринимает совокупность элементов как множество только при их пространственной близости и схожести качественных показателей. Он неспособен оценивать множество поэлементно. Эта возможность появляется у ребёнка на втором этапе.

Второй этап начинается с организации специальных занятий по математике. Дети овладевают множеством путём сравнения смежных множеств поэлементно путём накладывания и прикладывания. Данные способы выполнения заданий используются последовательно и позволяют ребёнку постепенно овладеть счётом.

По мнению А. М. Леушиной, основное внимание надо уделять способу приложения, так как в этом случае дети учатся дифференцировать пространственные отношения между всеми элементами множества, точно воспринимают их количество как при линейном расположении, так и в виде числовой фигуры [5].

На данном этапе ребёнок получает возможность воспринимать совокупность элементов как множество, абстрагируясь от их пространственной близости и качественных показателей. Однако это происходит только в процессе выполнения заданий на поэлементное сравнение, что позволяет перейти к последовательному счёту элементов множества и выделению общего количества элементов в каждом множестве.

На *третьем этапе* при сопоставлении элементов сравниваемых множеств включается последовательное называние слов-числительных. Дети более точно соотносят числительное с каждым элементом множества независимо от формы его расположения и качества его элементов, дифференцируют итог счёта и процесс счёта, что весьма важно для данного этапа.

Четвёртый этап характеризуется ознакомлением детей с отношениями между смежными числами натурального ряда. Результатом является понимание основного принципа натурального ряда: у каждого числа своё место, каждое последующее число на единицу

больше предыдущего и, наоборот, каждое предыдущее — на единицу меньше последующего.

Пятый этап рассматривается как заключительный на дошкольном этапе обучения. Формируется уяснение счёта группами по 2, по 3, по 5. В итоге ребёнок «подводится» к постижению десятичной системы счисления.

Шестой этап развития счётной деятельности характерен для обучения в I классе. Дети овладевают счётом десятками и подходят к элементарному усвоению основ десятичной системы счисления.

Выделение этих этапов позволяет получить представление о том, каким образом происходит формирование счётной деятельности и как строить работу с ребёнком при наличии у него определённых трудностей.

В процессе развивающейся счётной деятельности у детей «формируется целый ряд понятий, а также возникает и развивается новый вид деятельности — измерение. Пользуясь сначала счётом отдельных предметов, затем групп, измеряя ту или иную длину различными условными мерками, а затем общепринятыми мерами (метром, сантиметром); измеряя жидкие и сыпучие тела сначала условными мерками (стаканом, ложкой и др.), а затем эталонами (литр, килограмм и др.); измеряя температуру воды, воздуха градусами; измеряя длительность и текучесть времени часами, минутами и т. д., дети осваивают понятие числа, которое развивается, расширяется, поднимается до всё большей абстракции» [5].

Анализ этапов позволил определить важность пространственного фактора с самого начала формирования счётной деятельности. А. Р. Лурия [7] указывал, что на первых этапах развития ребёнка представление числа и счётные операции носят наглядно-действенный характер и предполагают размещение пересчитываемых элементов во внешнем пространственном поле. Постепенно эти операции сворачиваются, переходят во внутренний план и заменяются наглядно-образным, а затем и отвлечённым арифметическим мышлением. Но и на этих стадиях представление числа и счётные операции продолжают сохранять пространственные компоненты. Овладев десятичной системой, ребёнок ещё долго про-

должна располагать её элементы в известной пространственной схеме, в которой отдельные числа занимают своё место.

А. Р. Лурия подчёркивал, что «та значительная роль, которую продолжает играть пространственный фактор в представлении числа и операциях счёта, заставляет предполагать, что нарушения пространственных синтезов, возникающие вследствие поражения теменно-затылочных систем мозга, должны сопровождаться нарушениями в числовых и счётных операциях» [7].

На роль пространственного фактора при формировании понятия числа и функции счёта у детей указывали также Л. С. Цветкова, Р. И. Лалаева и другие. Р. И. Лалаева (2005) отмечает также связь формирования и развития функции счёта с речью, которая выступает, с одной стороны, как средство выражения этой сложной системы знания, а с другой — как организатор деятельности счёта.

А. Гермаковска, Ю. Г. Демьянов, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и другие считают, что в основе дискалькулии лежит несформированность ряда речевых и неречевых психических функций: системное нарушение речи, несформированность фонематических функций, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, расстройства чтения и письма. Это приводит к трудностям овладения математическими понятиями, математическим словарём, нарушениям в восприятии текста задачи, к неправильной записи примеров и задач [7, с. 25].

А. А. Люблинская (1958) указывает на зависимость формирования счётной деятельности от уровня мышления. При неравномерности развития анализа и синтеза в I классе дети знают знаки арифметических действий, но допускают ошибки при списывании примеров, произвольно меняя последовательность знаков и нарушая арифметический смысл примера. При этом анализ не сопровождается синтезом, связанным с пониманием целостной структуры арифметической операции. Значение роли мышления в процессе обучения счётных операций отмечала и Н. А. Менчинская [9, с. 97].

Понятие числа формируется на стыке нескольких психических процессов, их взаимодействия и взаимовлияния: зрительно-пространственного и сомато-

пространственного восприятия, на основе которых формируются представление и ощущения схемы тела; ощущение и понимание «левого» и «правого»; речи, организующей, регулирующей и номинативной её функций; мышления — наглядно-образной и вербально-логической его форм. Каждый психический процесс вносит своё специфическое в этот вид интеллектуальной деятельности (Л. С. Цветкова) [4].

Таким образом, представленный анализ позволяет говорить о важности формирования познавательной деятельности для становления счётных операций. Счётная деятельность формируется в процессе интериоризации внешних практических действий с предметами во внутренний умственный план. Поэтому на начальных этапах её формирования большое значение имеют восприятие, особенно его высшие уровни (целенаправленное обследование, выделение свойств и характеристик), наглядно-действенное мышление. Здесь мы поддерживаем точку зрения А. М. Леушиной, так как работа с множествами на начальных этапах счётной деятельности опирается на практическую деятельность, но с учётом качественных характеристик самих множеств, анализом каждого элемента множества. В последующем в деятельность включается наглядно-образное мышление. Ребёнок воспроизводит множество путём прикладывания, то есть создания на основе воспринимаемого множества схемы расположения его элементов и воссоздаёт её в практической деятельности с учётом пространственных характеристик. К концу дошкольного возраста восприятие продолжает участвовать в счётной деятельности в виде пространственного фактора и появляется необходимость наличия элементов словесно-логического мышления для абстрагирования от конкретной ситуации счёта и подготовки перехода указанной деятельности в умственный план.

Данный анализ позволяет говорить о важности развития познавательных процессов у детей в дошкольном возрасте для формирования у них счётной деятельности и их полноценной подготовки к усвоению научных математических знаний. Однако к самому процессу формирования счётных операций также предъявляются определённые требования. Так,

А. М. Леушина [5] полагает, что на протяжении всего дошкольного возраста у детей следует формировать представление о множестве как структурно-целостном единстве, а также учить чётко воспринимать отдельные элементы, образующие множество. Нет необходимости спешить обучать детей счёту с помощью слов-числительных. Без усвоения сущности сравнения множеств запоминание порядка слов-числительных у детей происходит только на основе речедвигательных ассоциаций и не приводит к глубокому пониманию значения числа. Значительно важнее научить ребёнка приёмам поэлементного сравнения двух множеств, установления соответствия между их элементами. Как утверждает Г. С. Костюк [6], это приводит к зарождению понимания количественной одинаковости одного множества с другим. С раннего возраста следует развивать восприятие формы, цвета, величины предметов, учить детей группировать предметы на основе соответствующих свойств, целенаправленно обучать приёмам наложения и приложения при сравнении множеств. Ребёнок овладевает умением сравнивать два множества поэлементно, располагая при этом элементы в ряд, а не в виде замкнутой фигуры. Очень важно, чтобы дети могли абстрагироваться от пространственного расположения элементов во множестве. Для этого два сравниваемых множества должны обладать разными качественными характеристиками. В среднем и старшем дошкольном возрасте целесообразно формировать умения производить различные операции с множествами, сравнивать множества, обладающие разными качественными признаками, видеть равенство и неравенство множеств как практически (вне счёта), так и обучая счёту с помощью слов-числительных.

Так как возможность считать представляет собой интеграцию нескольких когнитивных навыков, человек с дискалькулией испытывает трудности во всех следующих четырёх областях:

- понимание того, что представляет собой каждое число, и немедленная регистрация в сознании этого значения;
- понимание значения числа по отношению к другим числам (сравнение);

- запоминание расположения ряда чисел;
- ассоциация цифрового обозначения числа с его именем, которое говорится в устной форме [10].

Представляется важной связь формирования понятия о счёте и счётных операциях с пространственными представлениями ребёнка. Особую значимость таковая приобретает при наличии у него низкого уровня пространственных представлений, что может рассматриваться как фактор риска возникновения в дальнейшем дискалькулии. Исходя из этого целями нашего исследования являются анализ пространственных представлений как основы возникновения дискалькулии у детей дошкольного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и определение возможностей профилактики её появления.

К моменту окончания дошкольного учреждения дети с нарушениями психофизического развития (трудностями в обучении) характеризуются низким уровнем пространственных представлений (Е. С. Слепович, Т. Д. Марцинковская, О. В. Защирина, З. М. Дунаева, С. Г. Шевченко и др.). Ориентировка в направлениях пространства осуществляется ими на уровне практических действий, затруднено восприятие перевёрнутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации (Е. С. Слепович и др.). Отмечаются трудности выполнения практико-ориентированных действий при определении длины и высоты предъявляемых объектов (Т. В. Лисовская). Значительными являются трудности в восприятии и словесном обозначении пространственных отношений между предметами.

Дошкольники с нарушениями психического развития испытывают сложности при ориентировке на листе бумаги. Они не могут расположить предмет в заданном месте на листе (что является отличием от показателей нормативного развития), при выполнении графических заданий пропускают строчки и клеточки (О. В. Защирина). В связи с низким уровнем ориентировки в пространстве, его восприятия у дошкольников данной категории имеются нарушения в употреблении слов, обозначающих пространственные соотношения (*впереди, сзади, между, перед, около, за* и т. д.). Вместо

них дети используют наречия *там, здесь, сюда* и др.

Низкий уровень пространственных представлений у детей с нарушениями психического развития создаёт неполноценную основу для формирования математических знаний в I классе, в частности для усвоения понятия числа и счётных операций, что обуславливает возникновение дискалькулии.

Продуктивный путь профилактики появления дискалькулии у учащихся с нарушениями психического развития, на наш взгляд, — это своевременное и полноценное формирование пространственных представлений ещё в дошкольном возрасте. При этом для построения и проведения коррекционной работы целесообразно опираться на следующие принципы: учёта преемственности между дошкольным и начальным образованием; отказа от использования абстрактных знаков и символов в процессе обучения дошкольников; единства сознания и деятельности; использования на занятиях информационных средств для повышения мотивации детей; закрепления материала путём включения его в разные формы перцептивной и практической деятельности. Все перечисленные принципы могут быть реализованы при разработке и использовании цикла занятий по формированию элементарных математических представлений.

Организация цикла занятий по формированию пространственных представлений у детей с нарушениями психического развития предполагает повышение результативности протекания всех компонентов деятельности. В целях повышения успешности *мотивационно-целевого компонента* на занятиях используются яркий, красочный наглядный и практический материал, рабочие тетради с развивающими играми и заданиями. Каждая новая тема сопровождается коррекционно-развивающей видеосказкой с участием героев сказок и предметов окружающего мира, раскрывающей основное содержание темы. *Для повышения результативности операционного компонента* занятия организуются в разных формах деятельности с разным материалом. Это необходимо для преодоления диффузности, конкретности образов-представлений, формирования умений использовать усвоенные знания.

На первом этапе развиваются пространственные представления (о форме, величине, сравнении фигур и предметов), целостный образ предмета и умения ориентироваться в схеме собственного тела и его положения по отношению к предметам в процессе практической деятельности с геометрическими фигурами и предметами. Совершенствуется умение ориентироваться на наглядном уровне, по словесной инструкции и на основе собственных словесных обозначений. Занятия сопровождаются просмотром коррекционно-развивающей видеосказки.

На втором этапе дети овладевают умением осуществлять зрительно-моторную координацию применительно к ориентировке на листе бумаги на материале геометрических фигур с последующим включением их в разные формы деятельности (элементы рисования, графические задания в математических прописях и др.).

На третьем этапе ребёнок приобретает способность ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу. Для подготовки к усвоению математических символов и знаков предлагаются задания на сравнение предметов и множеств в практической деятельности, на ориентировку в планах и схемах, задания в математических тетрадях и компьютерные задания (разработанные в Power Point). Каждый этап организуется с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий, начиная с практических умений, переходя к словесному обозначению и заканчивая развитием ориентировки на основе использования только зрительного анализатора, зрительных форм ориентировки. Для повышения результативности *контрольно-оценочного компонента деятельности* используются математические и геометрические тетради, практикуется получение детьми карточек и наклеек в тетрадях.

Формирование пространственных характеристик для подготовки к усвоению математических знаний, на наш взгляд, должно осуществляться на материале как предметов определённых лексических тем (для обеспечения преемственности с другими разделами программы), так и на материале изображений предметов и геометрических фигур (для развития знаково-символической дея-

тельности). Такой подход освобождает ребёнка от оперирования абстрактными знаками и символами, но в то же время позволяет подготовить к их усвоению и сформировать представление о количестве (один — много), умение сравнивать (больше — меньше, выше — ниже, первый, последний и т. д.).

Таким образом, можно говорить о том, что неправильное построение процесса обучения счётным операциям, несоблюдение последовательности формирования счётной деятельности, недостаточное развитие познавательных процессов могут стать причинами возникновения дискалькулии у учащихся в начальной школе. Профилактику появления данного нарушения необходимо начинать ещё в раннем возрасте в начале обучения элемен-

тарным математическим представлениям. Средствами этой работы должны выступать игры и упражнения, предполагающие обучение оперированию множествами с учётом их качественных характеристик. Условием формирования счётной деятельности и профилактики дискалькулии у детей с нарушениями психического развития является проведение целенаправленно организованного цикла занятий по развитию пространственных представлений при усвоении элементарных математических представлений в дошкольном возрасте. Соблюдение всего вышеперечисленного позволит обеспечить полноценную подготовку к усвоению счётной деятельности и изучению математических представлений в I классе.

Список цитированных источников

1. Medical dictionary [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com>. — Дата доступа : 11.05.2014.
2. Словарь логопеда // Школьный логопед [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://logoped18.ru/termin/slovar-logopeda-bukva-a-1.php>. — Дата доступа : 10.05.2014.
3. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://mkb-10.com>. — Дата доступа : 14.02.2014.
4. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения : нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М. : Юристъ, 1997. — 256 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.pedlib.ru. — Дата доступа : 12.01.2014.
5. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. — М. : Просвещение, 1974. — 368 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.pedlib.ru. — Дата доступа : 15.03.2014.
6. Костюк, Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.
7. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их поражения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1962. — 432 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.koob.ru. — Дата доступа : 10.01.2013.
8. Лалаева, Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция : учеб-метод. пособие / Р. И. Лалаева, И. Гермаковска. — СПб. : Издательство «Союз», 2005. — 176 с.
9. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
10. Акалькулия и Дискалькулия [Электронный ресурс] // Медицинский портал Казани. — Режим доступа : <http://kazandocctor.ru>. — Дата доступа : 10.05.2014.

Материал поступил в редакцию 05.08.2014.

Специфика структурно-функциональной экспертизы информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Обучение грамоте»

О. И. Тиринова,

ведущий научный сотрудник
лаборатории начального образования
Национального института образования
кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматриваются критерии и показатели структурно-функциональной экспертизы информационно-образовательных ресурсов по учебному предмету «Обучение грамоте» (общедидактический и частнопредметный аспекты).

Ключевые слова: информационно-образовательный ресурс, экспертиза, критерий, показатель, учебный предмет «Обучение грамоте».

The article examines criteria and indicators of structural and functional expertise of information and educational resources in the academic subject «Learning to write» (general didactic and subject specific aspects).

Keywords: information and educational resources, expertise, criterion, indicator, academic subject «Learning to write».

В соответствии с действующим нормативным документом Министерства образования Республики Беларусь от 24.11.2009 «Порядок создания электронных средств обучения для учреждений образования Республики Беларусь» педагогическая экспертиза информационно-образовательных ресурсов выявляет соответствие электронного средства обучения дидактическим и методическим требованиям, даёт оценку его педагогических и методических свойств и ценности для организации образовательного процесса [1].

Структурно-функциональная экспертиза должна определить (оценить) возможность достижения высокого обучающего эффекта при использовании информационно-образовательных ресурсов (ИОР) в образовательном процессе.

При организации и проведении структурно-функциональной экспертизы ИОР для учебных предметов I ступени общего среднего образования необходимо учитывать:

- специфику предметного содержания;
- специфику способов организации учебной деятельности учащихся средствами ИОР;
- возрастные особенности младших школьников;
- закономерности формирования общеучебных и специальных (предметных) навыков и умений.

В ходе структурно-функциональной экспертизы ИОР эксперт определяет вид контрольно-обучающей программы, взятой за основу разработчиком информационно-образовательных ресурсов. Контрольно-обучающие программы, моделирующие действия педагога и обучающегося в ИОР, делятся на следующие виды:

программы прямого управления (**линейные**) — моделируют пояснительно-иллюстративный характер обучения; программы циклические (**разветвлённые**) — моделируют проблемный характер обучения и личностно-деятельностный подход к обучению [2, с. 104].

Контрольно-обучающие программы строятся с использованием различных видов контроля (пошаговый, этапный, итоговый), но в основе функционирования данных программ лежит **пошаговый контроль**, позволяющий строить их таким образом, чтобы изучение следующей темы (вопроса) осуществлялось только при достаточном полном усвоении предыдущего материала.

Специфику ИОР определяют варианты его использования — **on-line** или **off-line**. Во втором случае ИОР, как правило, записывается на CD и выдаётся обучаемым. Возможно размещение ИОР на сайте в Интернете в виде архивного файла (файлов) для последующего копирования пользователем.

Структура ИОР может быть блочной. В качестве примера рассмотрим назначение основных модулей блочной структуры ЭСО, представленных в работе О. В. Виштак [3]. В структуре мультимедийного учебного пособия исследователь выделяет три блока: вводный, типовой и заключительный.

Вводный блок включает:

- модули *целеполагания и предварительного ознакомления* обучаемого с изучаемой предметной областью, предназначенные для создания мотивационной готовности учащихся к самостоятельной работе с мультимедийным учебным пособием и постановки задач, направленных на овладение знаниями и умениями;
- модуль *справочной системы*, который содержит систему навигации, позволяющую осуществлять перемещение по гиперссылочному учебному пособию как по обычной книге, а также методические рекомендации по работе с ЭСО.

Типовой блок содержит:

- модуль *определения уровня подготовленности обучающегося*, обеспечивающий реализацию индивидуального подхода: в зависимости от результатов входного контроля можно осуществлять коррекцию знаний, переходить на другой уровень сложности изучаемого материала;
- модуль *теоретических знаний с практическими заданиями*: учащимся предлагается теоретический материал по изучаемому материалу с практическими заданиями, способствующими закреплению полученной информации и усвоенных знаний;
- модуль *иллюстративно-демонстративного материала*, предназначенный для иллюстрации в динамике изучаемых объектов и процессов, содержит различные материалы: рисунки, схемы, видео- и аудиозаписи, компьютерные модели;
- модуль *контроля знаний*, выполняющий функции контроля и закрепления полученной информации, применения усвоенных знаний.

Заключительный блок включает:

- модуль *гlossария*, который содержит терминологический словарь-справочник для облегчения усвоения изучаемого материала;
- модуль *рекомендуемой литературы и полезных ссылок в сети Интернет*, включающий библиографический указатель обязательной литературы и литературы для дополнительного изучения, а также полезные ссылки на сайты, на которых достаточно грамотно и доступно рассматриваются вопросы изучаемой темы;
- модуль *системы заочного консультирования* (если предусмотрена работа с мультимедийным учебным пособием в Глобальной или локальной сети) выполняет функцию обратной связи учащегося с учителем, состоит из системы регистрации обучающихся, работающих с электронным пособием, и странички вопросов и ответов для заочного консультирования с учителем [3].

Предложенную структуру содержания электронного учебного пособия можно считать достаточно условной. В зависимости от особенностей учебного материала она может быть дополнена другими модулями.

Функциональные свойства ИОР предоставляют образовательному процессу широкий спектр возможностей, среди которых выделим наиболее актуальные для I ступени среднего образования:

- усиление обучающего эффекта за счёт интерактивности, мобильности и вариативности учебного материала, создания условий для активизации самостоятельной поисковой деятельности обучающегося;
- обеспечение выбора индивидуальной траектории обучения за счёт возможности воспринимать информацию блоками (модулями) в индивидуальном темпе с возвратом при необходимости к какому-либо фрагменту, при этом электронная программа индивидуально контролирует и выдаёт результат деятельности ученика;
- повышение качества обучения за счёт объединения процессов изучения, закрепления и контроля усвоения учебного материала, коррекции пробелов в знаниях учащихся, при этом анализ уровня усвоения и подбор коррекционных заданий происходят автоматически;
- повышение мотивационной стороны обучения за счёт сочетания учебной и игровой составляющих ИОР.

В работе Н. Ф. Талызиной [4] подчёркивается, что применение в образовательном процессе автоматизированных систем оправдано только в том случае, если это приводит к повышению эффективности обучения, хотя бы по одному из следующих **критериев**:

- 1) повышение мотивационно-эмоциональной стороны обучения;
- 2) повышение качества обучения;
- 3) сокращение затрат времени обучаемого и обучающего на изучение данного предмета (вопроса);
- 4) уменьшение финансовых затрат на обучение.

Исследователи В. В. Персианов и Е. И. Логвинова в качестве **критериев** эффективности электронного образовательного ресурса (ЭОР) рассматривают:

- педагогическую целесообразность использования ЭОР в образовательном процессе;
- научность содержания ресурса, предъявление научно достоверных сведений, объективных научных фактов, теорий, законов;
- доступность предъявляемого учебного ресурса средствами ИКТ данному контингенту обучаемых, соответствие ранее приобретённому опыту в целях предотвращения интеллектуальных и физических перегрузок обучаемого;
- повышение информационной ёмкости обучения за счёт использования альтернативных источников, уплотнения и структурирования учебной информации, перевода её в активно функционирующий ресурс;
- осуществление индивидуализации обучения в условиях коллективного обучения (возможность выбора индивидуального маршрута, темпа, уровня сложности, режима работы, ориентированных на индивидуальные психофизиологические, интеллектуальные, мотивационные особенности обучаемого);
- сочетание групповых и индивидуальных форм обучения в зависимости от задач, содержания и методов;
- развитие коммуникативных способностей обучаемого в результате осуществления совместной учебной деятельности [5].

Для оценки функциональных возможностей ИОР важными критериями являются дидактическая проработанность и обеспечение многослойности и многоуровневости изложения с учётом применяемых гипертекстовых ссылок. При этом проверяются степень структурированности учебного материала, много-

уровневость и многослойность его изложения, продуманность гипертекстовых ссылок. Недостаточно структурированный материал не позволяет выбрать несколько уровней изложения. Излишне сложное (неоправданное) дробление материала приводит к существенным пробелам знаний в случае «не захода» обучающегося в гиперссылку при самостоятельном изучении материала [6].

Общие требования к ИОР выражены в **общедидактических принципах**.

Принцип научности. С помощью компьютерных средств должны предъявляться научно достоверные сведения, объективные научные факты, теории, законы.

Принцип доступности. Предъявляемый учебный материал, формы и методы организации учебной деятельности учащихся должны соответствовать уровню подготовки учащихся и их возрастным особенностям.

Принцип адаптивности. В ИОР должна быть предусмотрена возможность индивидуального подхода к обучающимся.

Принцип систематичности и последовательности. ИОР должны обеспечивать усвоение учащимися системы понятий, фактов и способов деятельности в их логической связи.

Принцип сознательности обучения. ИОР должны обеспечивать осознанное усвоение учащимися учебного материала. Использование в образовательном процессе ИОР возможно лишь при чётком понимании учащимся конкретных целей и задач учебной деятельности.

Принцип активности обучения. Применение ИОР в образовательном процессе должно ориентироваться на высокую отдачу и напряжение сил самого обучающегося, предусматривать самостоятельные действия учащихся. ИОР должны непрерывно поддерживать обратную связь.

Принцип наглядности обучения. Использование возможностей мультимедийных технологий подготовки обучающегося и демонстрационного материалов на основе использования разных сред (статической и динамической графики, анимации, аудиосред, сред моделирования и др.) позволяет значительно повысить наглядность изучаемых объектов, процессов, явлений. Вместе с тем непродуманное применение и излишество мультимедийных эффектов оформления обучающего материала могут привести не к улучшению качества подготовленного содержания, а к снижению качества его восприятия и усвоения [7].

При выделении критериев и показателей структурно-функциональной экспертизы ИОР по учебному предмету «Обучение грамоте»

будем учитывать два аспекта — общедидактический и частнопредметный.

Критерии и показатели структурно-функциональной экспертизы ИОР по обучению грамоте (общедидактический аспект)

Критерий: структурная целостность контрольно-обучающей программы, лежащей в основе построения ИОР.

Показатели:

- реализация в ИОР программы прямого управления (*линейной*), моделирующей пояснительно-иллюстративный характер обучения;
- реализация в ИОР циклической программы (*разветвлённой*), моделирующей проблемный характер обучения.

Критерий: обеспечение объективного контроля знаний, умений и навыков учащихся.

Показатели:

- наличие пошагового контроля;
- наличие этапного контроля;
- наличие итогового контроля.

Критерий: обеспечение вариативности использования ИОР в образовательном процессе.

Показатели:

- возможность работы on-line;
- возможность работы off-line.

Критерий: ориентированность на разных участников образовательного процесса (адресность ИОР).

Показатели:

- предназначено для использования педагогом;
- предназначено для использования учащимися;
- предназначено для использования педагогом и учащимися.

Критерий: многофункциональность ИОР.

Показатели:

- возможность использования на уроке обучения грамоте;
- возможность использования на факультативных занятиях по обучению грамоте;
- возможность использования на стимулирующих занятиях по обучению грамоте;
- возможность использования на поддерживающих занятиях по обучению грамоте;
- возможность использования дома для закрепления знаний, отработки умений и навыков.

Критерий: повышение информационной ёмкости обучения.

Показатели:

- использование альтернативных источников информации (словари, справочники, дополнительная учебная литература);

- уплотнение и структурирование учебной информации;
- перевод учебной информации в активно функционирующий ресурс.

Критерий: дидактическая проработанность ИОР и обеспечение многослойности и многоуровневости изложения с учётом применяемых гипертекстовых ссылок.

Показатели:

- степень структурированности учебного материала, многоуровневость и многослойность его изложения;
- продуманность гипертекстовых ссылок;
- качество интерфейса и навигации (наличие режима помощи; наличие всплывающих подсказок к экранным кнопкам и др.).

Специфика учебного предмета «Обучение грамоте» отражается в частнодидактическом аспекте структурно-функциональной экспертизы ИОР.

Критерии и показатели структурно-функциональной экспертизы ИОР по обучению грамоте (частнодидактический аспект)

Критерий: направленность ИОР на достижение целей обучения грамоте.

Показатели:

- формирование базовых знаний, умений и навыков чтения и письма, общеучебных умений и навыков;
- развитие основных видов устной и письменной речи;
- воспитание культуры общения, нравственно-этических качеств, эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности.

Критерий: реализация в ИОР задачи развития фонематического слуха учащихся.

Показатели:

- формирование в процессе использования ИОР умений различать и выделять отдельные звуки в слове и слоге;
- формирование в процессе использования ИОР умения устанавливать последовательность звуков в слове.

Критерий: реализация в ИОР задачи формирования правильного произношения звуков родного языка.

Показатели:

- наличие в ИОР образца правильного произношения звуков русского языка;
- наличие заданий для индивидуальной отработки правильной артикуляции звуков русского языка по образцу, данному в ИОР.

Критерий: реализация в ИОР задачи усвоения букв русского алфавита и развитие

умения соотносить их с соответствующими звуками.

Показатели:

- формирование представления о букве как условном знаке обозначения звука на письме;
- соответствие порядка введения букв в ИОР последовательности их изучения по букварю А. К. Клышки или букварю Н. А. Сторожевой;
- наличие заданий для самостоятельного выполнения учащимися звукобуквенного анализа слов.

Критерий: реализация в ИОР задачи обучения первоначальному чтению.

Показатели:

- обучение чтению прямого слога на основе приёма чтения по аналогии (в соответствии с букварём А. К. Клышки) или с ориентиром на гласный (в соответствии с букварём Н. А. Сторожевой);
- отработка чтения слогов различной структуры (СГ, ГС, СГС, СГСС, ССГ, ССГС, СССГС и др.);
- отработка целостного чтения слов, состоящих из одного слога (мак, нос, рак) или двух слогов (мама, река, лиса);
- подготовка к переходу от плавного слогового чтения к целостному чтению многосложных слов с опорой на ударный слог;
- ориентир на осознанное и правильное чтение слов, коротких предложений и небольших текстов.

Критерий: реализация в ИОР задачи обучения первоначальному письму.

Показатели:

- наличие в ИОР образца правильной осанки учащегося;
- наличие заданий для самостоятельного обозначения на письме звука буквой (набор с клавиатуры);
- формирование умения выделять зрительные элементы букв (позлементный анализ печатных и письменных букв);
- моделирование печатных и письменных букв из готовых элементов;
- практическое знакомство с правилами оформления предложения на письме: в начале предложения пишется большая буква, в конце предложения ставится точка (восклицательный или вопросительный знак), слова в предложении пишутся отдельно;
- практическое знакомство с правилами написания большой буквы в именах людей, кличках животных, названиях городов и деревень;
- пошаговое выполнение алгоритма списывания слов, предложений;

- пошаговое выполнение алгоритма записи слова под диктовку.

Критерий: реализация в ИОР задачи развития интереса к чтению как средству познания, формирования читательского кругозора.

Показатели:

- интерактивное чтение-рассматривание детской книги;
- чтение небольших художественных произведений (стихов, песен, загадок, сказок и рассказов) с опорой на иллюстрации из детских книг;
- наличие в ИОР учебных заданий, требующих обращения к детской книге;
- формирование умения правильно называть книгу, прочитывая заглавие и фамилию автора.

Критерий: реализация в ИОР задачи развития связной устной речи учащихся.

Показатели:

- наличие в ИОР заданий на пересказ прочитанного текста по вопросам или картинному плану;
- наличие заданий на составление рассказа по картинке или серии картинок, объединённых общим сюжетом;
- наличие заданий на дополнение сюжета: самостоятельное придумывание событий, предшествующих изображённому на рисунке (описанным в произведении) или последующих;
- рисование с помощью учителя словесных картин.

Критерий: реализация в ИОР задачи формирования умений учебной деятельности.

Показатели:

- организация полноценной учебной деятельности учащихся на основе использования ИОР в процессе обучения грамоте: принятие учебной задачи, моделирование выделенных отношений, освоение общего способа действия, его применение в процессе решения частных задач, самоконтроль и самооценка;
- целенаправленная поэтапная отработка учебных действий учащихся, связанных с решением учебных задач (достижение коэффициента усвоения, равного уровню 0,7).

Критерий: реализация в ИОР звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте.

Показатели:

- за основу обучения берётся звук;
- звуки выделяются из слов путём анализа, далее следует синтез (составление слов, предложений);

- буквы вводятся как графические знаки для обозначения звуков;
- единицей чтения является слог (принцип позиционного чтения);
- первичное чтение — осознанное (тексты близки и понятны детям);
- развиваются мышление, языковое чутьё (аналитико-синтетические упражнения, наблюдение за языковыми понятиями).

Критерий: возможность организации взаимодействия «ученик — ученик — компьютер».

Показатели:

- наличие заданий на чтение диалогов по ролям (на материале учебных заданий ИОР);
- возможность организовать учебный диалог после выполнения учебных заданий ИОР с предоставлением учащимся права высказать своё отношение к прочитанному произведению или выполненному заданию.

Критерий: активный характер деятельности обучающихся при использовании ИОР в процессе обучения грамоте.

Показатели:

- наличие интерактивных элементов ИОР, обеспечивающих активное усвоение учебного материала;
- возможность самостоятельно моделировать изучаемые явления и процессы (самостоятельное построение звуковых схем слов, письмо слов, предложений, текстов (набор с клавиатуры), чтение, конструирование букв, составление слов по заданной модели и др.).

Критерий: обеспечение выбора индивидуальной траектории обучения.

Показатели:

- дифференциация заданий по степени подготовленности учащихся: для читающих учеников; для учащихся, знающих отдельные буквы, но умеющих читать; для учащихся, которые все буквы усваивают по букварю;
- дифференциация заданий по уровню трудности;
- возможность воспринимать информацию блоками (модулями) в индивидуальном темпе с возвратом при необходимости к какому-либо фрагменту;
- автоматический анализ уровня усвоения учебного материала и индивидуальный подбор коррекционных заданий;
- возможность выбора индивидуального маршрута, темпа, уровня сложности, режима работы, ориентированных на индивидуальные психофизиологические, интеллектуальные, мотивационные особенности обучаемого.

Рекомендуемая шкала измерения — от 0 до 3:

0 — ИОР не обеспечивает решения данной задачи;

1 — частично обеспечивает;

2 — в основном обеспечивает;

3 — полностью обеспечивает.

Опора на рассмотренные критерии и показатели при осуществлении структурно-функциональной экспертизы ИОР позволит провести качественный анализ его работоспособности, проверить чёткость выполнения всех заявленных функций, определить возможность достижения высокого обучающего эффекта при использовании ИОР в образовательном процессе.

Список цитированных источников

1. Порядок создания электронных средств обучения для учреждений образования Республики Беларусь (от 24.11.2009) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : du.gov.by/sm.aspx?guid=37123. — Дата доступа : 27.03.2013.
2. Красильникова, В. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие / В. А. Красильникова ; Оренбургский гос. ун-т. — 2-е изд., перераб. и доп. — Оренбург : ОГУ, 2012.
3. Виштак, О. В. Критерии создания электронных учебных материалов / О. В. Виштак // Педагогика. — 2003. — № 8. — С. 19—22.
4. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : МГУ, 1984.
5. Персианов, В. В. Характеристика электронного образовательного ресурса // Информационные системы и сети / В. В. Персианов, Е. И. Логвинова. — Тула : Сервер ТГПУ им. Л. Н. Толстого [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.tspu.ru/res/informat/sist_seti_fmo/lekci/lekcii-10.html. — Дата доступа : 20.06.2013.
6. Методика экспертной оценки цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://do.gendocs.ru/docs/index-193510.html?page=3>. — Дата доступа : 27.03.2013.
7. Красильникова, В. А. Концепция компьютерной технологии обучения / В. А. Красильникова ; Оренбургский гос. ун-т. — Оренбург : ОГУ, 2008.

Материал поступил в редакцию 07.07.2014.

Модельно-технологические характеристики использования информационно-образовательных ресурсов общего среднего образования: профориентационный аспект

Е. А. Бельницкая,

методист высшей категории управления мониторинга качества образования Национального института образования

Статья посвящается вопросам профориентации учащихся, являющейся важным условием профессионального самоопределения личности, средствами учебных предметов. Автором предложены условия и направления эффективного использования информационно-образовательных ресурсов общего среднего образования в профориентационном аспекте на трёх уровнях рассмотрения: макроуровень (информационное общество), мезоуровень (открытая образовательная среда) и микроуровень (личность учащегося).

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение учащихся, информационно-образовательные ресурсы.

The article is dedicated to students' career guidance which is an important condition for professional self-determination, by means of academic subjects. The author suggests conditions and directions of the effective use of information and educational resources of general secondary education in the career-oriented aspect to consider at three levels: macro level (information society), meso level (open educational environment) and micro level (student's personality).

Keywords: career guidance, professional self-determination of students, information and educational resources.

В условиях информационного общества всё большую актуальность приобретает пересмотр требований, предъявляемых к обучению и профориентации учащихся. Развитие науки и техники обуславливает потребность общества в высококвалифицированных специалистах новых профессий. Современные учащиеся целеустремлённы и прагматичны, ориентированы преимущественно на совокупность методов, позволяющую получать учебную информацию одновременно по различным каналам восприятия (визуально, аудиально, эмоционально), при этом быстро рефлексируя её [1]. Одной из важнейших целей информатизации системы образования Республики Беларусь является формирование личности, адаптированной к жизни в информационном обществе [2]. В связи с этим возникает необходимость усиления практико-ориентированной направленности обучения, формирования профессионального самоопределения обучающихся, перехода от знаниевой к компетентностной модели будущих специалистов.

В системе общего среднего образования путями решения указанных проблем могут быть:

- организация профильного обучения и допрофильной подготовки учащихся;
- изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне;
- системный подход к организации факультативных занятий;
- ранняя профессиональная ориентация учащихся средствами учебных предметов.

Профориентация учащихся средствами учебных предметов в отличие от других путей предполагает максимально полный охват учащихся всех ступеней и уровней общего среднего образования, начиная с младших классов. Необходимость ранней профориентации учащихся средствами учебных предметов и некоторые направления её реализации отражены в Методических рекомендациях Министерства образования о проведении профориентационной работы [3].

Наличие профориентационно значимого компонента содержания общего среднего образования обеспечивается требованиями нормативных документов (Образовательный стандарт, учебные программы) [4]. Поэтому информационно-образовательные ресурсы (ИОР) общего среднего образования, в том числе электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), разрабатываемые на базе платформы MOODLE в Национальном институте образования в 2013—2015 годах, имеют профориентационный потенциал, который может и должен реализовываться в образовательном процессе.

Однако вопросы эффективности использования ИОР, включая ЭУМК, в профориентационном аспекте изучены недостаточно. Отдельные публикации, как правило, посвящены педагогическому опыту в данном направлении, разрабатываемым

электронным учебно-методическим комплексам и учебным программам с акцентированным профориентационным содержанием [5—8].

Контур эффективного использования ИОР общего среднего образования в профориентационном аспекте можно задать с помощью модельно-технологических характеристик: условий, направлений, механизмов, организационных форм.

При этом следует учитывать, что профориентация является важным условием профессионального самоопределения учащихся, которое детерминировано: объективными макрофакторами социокультурного поля, природной среды и техносферы, мезофакторами пространства профессионального самоопределения в учебно-познавательной деятельности учащихся, то есть внешними детерминантами (рисунк); и внутренними детерминантами самоопределяющейся личности — объективными (задатки, состояние здоровья, психофизиологические, анатомо-морфологические особенности) и субъективными (тип мотивации профессионально-самоопределения, субъектный опыт, самооценка, уровни учебных достижений, притязаний, развития личностных качеств, в том числе профессионально значимых, ценностные ориентации, личностные смыслы, образ профессионального будущего) микрофакторами.



Рисунок — Система внешних детерминант профессионального самоопределения учащихся

Поэтому нам представляется целесообразным рассматривать модельно-технологические характеристики использования ИОР на трёх уровнях:

- 1) *макроуровень* (информационное общество);
- 2) *мезоуровень* (открытая образовательная среда);
- 3) *микроуровень* (личность учащегося).

Рассмотрим условия и направления использования информационно-образовательных ресурсов общего среднего образования в профориентационном аспекте.

1. Макроуровень. Информационное общество.

Социально-экономические условия.

Направления использования ИОР в русле модернизации системы профориентации в Республике Беларусь.

В современных социально-экономических условиях, обусловленных внедрением новых информационных технологий во все сферы трудовой деятельности, инновационным развитием экономики, информатизации образования, требуется модернизация сложившейся системы профориентации обучающихся.

Пути модернизации включают: разработку электронных контентов профориентационной направленности, новых подходов к профориентации в условиях постиндустриальной экономики и общества; обновление системы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся.

Учитывая государственную политику, нацеленную на улучшение и расширение системы подготовки рабочих и специалистов среднего звена, востребованных на рынке труда, *важными направлениями* профориентационной работы в учреждениях общего среднего образования являются: ориентация учащихся на поступление в учреждения профессионально-технического и среднего специального образования; повышение престижа рабочих профессий в обществе для формирования устойчивой профессиональной направленности, психологической готовности к деятельности в условиях рыночных отношений, мотивации каждого учащегося к профессиональной деятельности. Это позволит привлечь молодёжь к поступлению в учреждения профессионально-технического и среднего специального образования, что будет способствовать вос-

полнению трудовых ресурсов и решению проблемы нехватки рабочих кадров в стране [3].

2. Мезоуровень. Открытая образовательная среда.

Технические, организационные, методические условия использования ИОР в открытой образовательной среде учреждения образования.

Направления использования ИОР в образовательном процессе.

Одним из важнейших условий использования информационно-образовательных ресурсов является создание в учреждении общего среднего образования (УО) информационной образовательной среды, предусматривающей соответствующее техническое оснащение (наличие компьютерного или мобильного класса, компьютеров и проекторов в учебных классах, обеспеченность учащихся индивидуальными электронными устройствами, широкополосный доступ в Интернет и т. д.).

Применению информационно-образовательных ресурсов в профориентационном аспекте должны предшествовать такие организационные мероприятия, как:

- определение роли и места использования ИОР в календарно-тематическом планировании;
- внесение в расписание учебных занятий графика применения ИОР, в том числе с использованием компьютерного класса УО;
- обеспечение педагогов соответствующей методической литературой, пособиями, дидактическими материалами;
- проведение семинаров, мастер-классов для педагогов, организация обмена опытом по вопросам использования ИОР на учебных занятиях и во внеурочное время, применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Профориентация учащихся с использованием информационно-образовательных ресурсов предусматривает соблюдение следующих методических условий:

- определение роли, места, времени использования профориентационного компонента ИОР в структуре учебного занятия;
- акцентирование внимания учащихся на профориентационном материале в содержании ИОР;

- компетентностная интерпретация содержания и требований к результатам учебной деятельности учащихся;
- реализация прикладной направленности учебного материала на основе межпредметных связей, профориентационной функции содержания ИОР в различных видах учебной деятельности (деловая игра, дискуссия, экскурсия, проектная деятельность и т. п.);
- контекстное обучение с учётом региональных условий и востребованности рабочих профессий.

При соблюдении вышеуказанных условий процесс обучения с использованием ИОР будет способствовать знакомству учащихся с различными профессиями, раскрытию социальных, экономических и психологических сторон профессий; формированию позитивного отношения к труду в сфере материального производства и к профессиям, в которых ощущается острая необходимость в данном регионе.

Профориентационный потенциал различных учебных предметов содержит широкий спектр информации о мире профессий.

Языки и литература. Языкознание, литературоведение. Журналистика. Библиотечное ведение. Перевод. Логопедия. Литературная критика. Редактор, корректор, литработник. Преподавание языка и литературы. Делопроизводство. Философия. Политология. Научный референт. Литературное художественное творчество: писатель, поэт, сценарист.

Математика. Математика и её специализации. Программирование. Экономика. Бухгалтерский учёт. Статистика. Вычислительная техника. Астрономия. Инженерные специальности. Строительство. Геодезия. Мелиорация. Землеустройство. Смежные области физики, химии и биологии. Научная работа и преподавание.

Физика. Специальности: механика, электроника, радиоэлектроника. Фототехнология. Связь. Энергетика. Авиация. Космонавтика. Научная работа и преподавание. Экология. Фотодело.

Химия. Химия и специальности химической промышленности. Технологии пищевой промышленности. Фармация. Бытовое обслуживание: оператор химчистки, парикмахер. Полиграфия. Медицина. Экология. Научная работа и преподавание.

Биология. Биология и её специализа-

ции. Биохимия. Биофизика. Агрономия. Медицина. Ветеринария. Психофизиология. Экология. Ландшафтное проектирование и архитектура. Фитодизайн. Научная работа и преподавание.

География. География и её специализации. Геология. Транспорт. Лесоводство. Горное дело. Торфяное производство. Геодезия и картография. Краеведение. Туризм. Экскурсоведение. Политическая работа. Внешнеэкономическая деятельность. Дипломатическая работа. Научная работа и преподавание.

История. История и её специализации. Архивная работа. Правоведение. Экономика. Социология. Философия. Психология. Журналистика. Библиотечное ведение. Литературная работа. Научная работа и преподавание.

Общими направлениями использования ИОР общего среднего образования в профориентационном аспекте являются:

- 1) реализация идей дифференциации обучения с учётом образовательных запросов учащихся;
- 2) установление и реализация взаимосвязи учебных предметов с профессиональной средой (взаимодействие с организациями и предприятиями различных отраслей экономики; сотрудничество с учреждениями образования, центрами занятости, профессиональной ориентации);
- 3) компетентностно ориентированный образовательный процесс, развитие профессионально важных компетенций учащихся (особенно на III ступени общего среднего образования), необходимых для дальнейшего развития конкурентоспособности и профессиональной мобильности личности в современных условиях.

Специфика использования ИОР в профориентационном аспекте на различных уровнях и ступенях общего среднего образования определяется как онтогенетическими особенностями развития определённых возрастных категорий учащихся, так и доступностью для восприятия и усвоения учащимися различных форм психолого-педагогических воздействий.

Так, на I ступени общего среднего образования главным направлением использования ИОР являются раскрытие важности и необходимости труда для общества, показ силы и красоты труда, формирование у учащихся положительного отноше-

ния к труду, потребности быть полезным людям.

На II ступени общего среднего образования — формирование у учащихся убеждений в престижности различных профессий, в том числе рабочих, позитивного образа человека труда.

На III ступени общего среднего образования к наиболее значимым направлениям использования ИОР в профориентационном аспекте относятся: организация освоения социального и личностного смысла различных сфер профессиональной деятельности; обеспечение пространства выбора возможного применения своих сил и способностей, сферы профессиональной деятельности; включение обучающихся в моделируемую будущую профессиональную деятельность.

Кроме того, с учётом нормативно-правового поля и возрастных особенностей учащихся возможны различные пути реализации профориентационного компонента информационно-образовательных ресурсов:

на уроке;

на лабораторных, практических работах;

на экскурсиях (подготовка материалов, составление отчёта);

в самостоятельной работе учащихся (подготовка домашних заданий, в исследовательской, проектной деятельности и т. д.);

во внеклассной работе (недели учебных предметов, Неделя профориентации, тематические вечера и т. п.).

3. Микроуровень. Личность учащегося.

Психолого-педагогические условия использования ИОР.

Направления использования ИОР для повышения результатов учебной деятельности учащихся, формирования у них профессионального самоопределения и личностных качеств.

Эффективное использование информационно-образовательных ресурсов на данном уровне предполагает соблюдение следующих психолого-педагогических условий:

- индивидуализацию образовательного процесса;
- учёт принципов активности, доступности, систематичности и последовательности, преемственности, наглядности, связи теории с практикой;
- расширение сектора самостоятельной работы учащихся;

- активную реализацию деятельностного компонента содержания;
- педагогическую поддержку учебно-познавательной деятельности каждого обучающегося (помощь в планировании учебной деятельности, консультации по содержанию учебного материала и учебной деятельности, оценочные суждения о её результатах, создание ситуации успеха как важного стимула учебного труда);
- включение обучающихся в субъект-субъектные взаимодействия друг с другом (взаимное обучение, развитие у обучающихся коммуникативных качеств, умений работать в команде) и учителем.

При этом важно определить и учитывать возможности различных компонентов ИОР. В основе психолого-педагогической модели УМК (по А. В. Соловову) лежит условное разделение совокупности усваиваемых знаний, умений, навыков на две части: артикулируемую и неартикулируемую. *Артикулируемая* часть представлена в виде информации с помощью компонентов декларативного типа. *Неартикулируемая* часть представляет собой различные формы личностного опыта (умения, навыки). Последние могут быть сформированы в ходе самостоятельной деятельности учащихся по решению учебных задач при поддержке компонентов процедурного типа [9].

По дидактическому и профориентационному назначению компоненты ИОР общего среднего образования (в соответствии с этапами познавательной деятельности) можно объединить в четыре группы, в которых роль и значимость активных элементов учебной деятельности возрастают (*таблица*).

Использование всех рассмотренных групп может быть затруднено в силу возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся, что необходимо учитывать при применении информационно-образовательных ресурсов в образовательном процессе. Однако в целом использование ИОР должно быть максимально направлено на развитие у учащихся специальных умений, навыков, способов деятельности, ИКТ-компетентности, интеллектуально творческого потенциала; формирование личностных качеств (в том числе профессионально

Таблица — Дидактическое и профориентационное назначение компонентов ИОР общего среднего образования

Группа компонентов ИОР	Тип инструментальных средств	Инструментальные средства	Дидактический потенциал	Профориентационный потенциал
1	Декларативный	Текстовая информация, аудио- и видеоматериалы	Первоначальное знакомство с учебным материалом	Профинформация, выбор дополнительного учебного материала
2		Тестовые компьютерные системы	Обобщение, систематизация и контроль знаний	Выбор учебного материала и режимов учебной работы
3	Процедурный	Тренажёры, виртуальные лаборатории, модели изучаемых объектов, процессов с дидактической поддержкой	Формирование и развитие специальных и общеучебных умений, навыков, способов деятельности (реализация практической части учебной программы)	Формирование и развитие профессионально ориентированных умений, навыков, способов деятельности (реализация контекстного обучения, решение ситуационных задач)
4		Прикладные программы	Развитие специальных умений, навыков, способов деятельности, ИКТ-компетентности (решение творческих задач, проектная, исследовательская деятельность учащихся)	Развитие профессионально ориентированных умений, навыков, способов деятельности. Формирование личностных качеств, готовности к осуществлению осознанного выбора и принятия решений (квазипрофессиональная деятельность учащихся с опорой на личный опыт учащихся)

значимых), готовности к осуществлению осознанного выбора и принятию решений.

Для подготовки ответственного, самостоятельного, целеустремлённого выпускника, способного к эффективному жизненному и профессиональному самоопределению, изучение учащимися учебных предметов должно иметь не только психолого-педагогическую, но и профессионально ориентированную стратегию и осуществляться в системе моделируемых отношений: «педагог — обучающийся — будущая сфера профессиональной деятельности».

Стимулирование образовательной деятельности профориентационной направленности связано с усилением влияния образовательного процесса на психологические аспекты изменения отношения личности к профессиональным ожиданиям на различных образовательно-возрастных этапах. Поэтому при реализации стимулирующих функций соответствующей образовательной деятельности рекомендуется опираться на особенности профессиональных ожиданий учащихся различных образовательно-возрастных групп (по Н. С. Пряжникову), которые характеризуют мысленные представления обуча-

ющихся о своих возможных успехах в будущей профессиональной деятельности, об отношении с коллегами, профессиональными группами [3].

Видение смысла изучения учебного предмета в контексте своей будущей профессиональной деятельности и самопредставление об этом будущем выступают в качестве субъективных внутренних детерминант, управляющих процессом учёбы и организующих приобретаемые зна-

ния в контексте образа системы своего профессионального будущего.

Следовательно, использование информационно-образовательных ресурсов даст возможность не только предоставить учащимся определённую сумму знаний по учебным предметам, но и повысить их мотивированность к применению знаний в различных видах учебно-познавательной деятельности в контексте представлений о своей будущей профессии.

Список цитированных источников

1. Аркусова, И. В. Преподаватель и компьютер : сотрудничество или соперничество (конкуренция)? / И. В. Аркусова // Веснік адукацыі. — 2014. — № 5. — С. 7—15.
2. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=437693>.
3. Методические рекомендации Министерства образования Республики Беларусь о проведении профориентационной работы в учреждениях дошкольного, общего среднего, специального, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования в 2012/2013 учебном году [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://edu.gov.by/main.aspx?guid=17971>.
4. Сайт Национального института образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.adu.by>.
5. Колесников, А. А. Организация профориентационного обучения в рамках профильного курса иностранного языка (процессуальный аспект) / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.flsmozaika.ru/>.
6. Бельницкая, Е. А. Профориентационный компонент в структуре и содержании электронного учебно-методического комплекса по химии для IX класса / Е. А. Бельницкая // Біялогія і хімія. — 2013. — № 10. — С. 35—39.
7. Информатика (10—11 классы). Аннотация к учебному курсу информатики для 10—11 классов с использованием учебно-методического комплекса Н. Д. Угриновича «Информатика и ИКТ. Общеобразовательный профиль. 10—11 классы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://kirov-school27.ucoz.ru/annotacii13-14/inform10-11.docx>.
8. Фидрик, Н. И. Использование электронных средств обучения профориентационной направленности / Н. И. Фидрик // Адукацыя і выхаванне. — 2011. — № 10. — С. 52—54.
9. Соловов, А. В. Дидактический анализ проблематики электронного обучения / А. В. Соловов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://lttf.ieee.org/icalt2002/proceedings/t504_icalt146_End.pdf.

Материал поступил в редакцию 27.06.2014.

Методологические основания актуализации христианских ценностей в среднем образовании: историко-педагогический генезис

М. Ф. Пухальская,
научный сотрудник лаборатории
проблем воспитания личности
Национального института
образования

Статья посвящена проблеме актуализации христианских ценностей как части общечеловеческих в теории и практике среднего образования в историко-педагогическом генезисе. Показана трансформация христианских ценностей в подходах, содержании и методах образования и воспитания, в теории и практике педагогики. Проработанный теоретический материал является методологическим основанием для актуализации христианских ценностей, их общечеловеческой составляющей в среднем образовании.

Ключевые слова: ценность, христианство, нравственность, образование.

The article is devoted to the actualization of Christian values as part of universal human ones in the theory and practice of secondary education in the historical and pedagogical genesis. The transformation of Christian values is shown in approaches, content and methods of education and upbringing in the theory and practice of teaching. The researched theoretical material is a methodological basis for the actualization of Christian values, their universal human component in secondary education.

Keywords: value, Christianity, morality, education.

Образовательно-воспитательные парадигмы во все времена опирались на общечеловеческий нравственно-эстетический идеал. Исходя из его принципов, прогнозировалась система образования: цель, подходы и содержание.

Ведущиеся поиски путей усовершенствования педагогической теории и практики на современном этапе развития общества характеризуются усиленным вниманием к *актуализации общечеловеческого идеала* в педагогическом процессе (на осн. ист. [1]).

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь определяет общечеловеческие и национальные ценности основным базисом современного воспитания (на осн. ист. [2]).

Понятие «общечеловеческие ценности» — понятие гибкое. Некоторые ценности, приобретая характер глобально значимой проблемы, становятся общечеловеческими. К общечеловеческим ценностям относят такие как человек, свобода, духовность, образование, труд, мир, семья, образование и ряд других. Соглашаясь с исследователем М. А. Станциц, мы также опираемся на утверждение В. П. Тугаринова о том, что классификация ценностей подвижна [3]. Как составляющее общечеловеческих ценностей выступают христианские ценности. Актуализация христианских ценностей в образовательном процессе в историко-педагогическом ракурсе западно-европейского, российского и белорусского образования является традиционной. На Беларуси христианские традиции в практике образования имели глубокие корни ещё с первых веков. Патриархальные христианские традиции сохранились в семейном воспитании, в общеобразовательных учреждениях воспитание тоже главным образом строилось на этих традициях, поэтому на территории Беларуси широкое распространение в различные временные периоды получили братские школы, церковно-приходские школы, иезуитские коллегии и т. п.

Современные образовательные парадигмы (лично-развивающая, культурологическая, аксиологи-

ческая и пр.), на наш взгляд, актуализируют нравственно-эстетический общечеловеческий образовательный идеал, а это предполагает усиленное внимание к нравственному потенциалу христианства в современном образовательном процессе.

Начиная с эпохи Средневековья мировоззренческие, философские, этические аспекты христианского вероучения, в том числе в развитии личности, раскрывали Августин Великий, Ф. Аквинский, Б. Спиноза, Я. А. Коменский, Д. Локк, И. Кант, И. В. Ф. Гегель, Ф. Д. Э. Шлейермахер, М. Вебер, Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, В. В. Зеньковский, С. Н. Булгаков, С. Л. Франк, Л. Н. Толстой, А. Швейцер, Э. Фромм и другие.

На современном этапе проблему актуализации христианских ценностей в образовании поднимали и поднимают западные учёные: итальянский философ Б. Кроче; украинский философ В. Малахов; российские учёные-педагоги Д. И. Никандров, П. А. Гагаев, К. Г. Ильич, Н. В. Кудрявая, А. В. Морозов, Д. В. Чернелевский и другие. Среди белорусских учёных — педагоги: К. В. Гавриловец, В. Н. Наумчик, М. А. Станциц, А. В. Торхова, А. А. Павильч и другие; религиоведы, культурологи и философы: А. И. Осипов, И. П. Корзун, М. Ф. Печенко, Н. А. Севостьянова и другие; психологи: С. В. Решетников, Л. В. Финкевич и другие.

Так, профессор В. Н. Наумчик рассматривает десять заповедей Моисея как моральный закон и основу педагогической этики (на осн. ист. [4]). М. А. Станциц этическую систему христианства определяет как систему милосердия и сострадания (на осн. ист. [5]). М. Ф. Печенко, А. И. Осипов анализируют приоритет христианских ценностей в образовательном процессе при формировании нравственного развития личности на основе православной духовности [6, с. 158–162]. Доктор педагогических наук, профессор К. В. Гавриловец актуализирует понятие «духовность» и возможность её религиозного содержания (на осн. ист. [7]) и т. д.

Некоторые авторы говорят о значении христианских ценностей, христианской культуры в формировании личности. И. П. Корзун предлагает христианские ценности как средство для решения глобальных проблем современности [8, с. 104–111]. В. А. Салеев, А. С. Лаптёнок считают христианские ценности неотъемлемой частью культуры [8–12].

В посткоммунистических странах вопросы внедрения в образовательный процесс христианских ценностей актуализировались сравнительно недавно. И поэтому исследователи проблем христианской морали, в том числе и в педагогическом контексте, не имеют достаточной теоретической базы.

До настоящего времени, несмотря на существующие нормативные документы, проблема актуализации христианских ценностей в среднем образовании не была предметом самостоятельного целостного исследования. Изучение вопросов внедрения данных ценностей в систему образования является актуальным, что, безусловно, будет способствовать развитию культуры и науки.

Христианство, получившее распространение в эпоху Средневековья, предложило новый взгляд *на человека, на ребёнка и на межличностные отношения*. Поэтому, начиная со Средневековья, общечеловеческий идеал в европейских странах, в том числе в России и Беларуси, приобретает окраску христианского. Учёный начала XX века П. Ф. Каптерев отождествлял христианские ценности с общечеловеческими и связывал данный феномен с общечеловеческим идеалом образования в Европе и России (на осн. ист. [13]).

Христианские ценности как часть общечеловеческих видоизменялись в *ментальности и культуре, морали, нормах нравственности* в странах, принявших христианство. В образовании христианские ценности в историко-педагогическом генезе трансформировались и отражались в *целях, подходах, методах, содержании* и пр. в зависимости от *внутренних и внешних социальных и духовных факторов*, влияющих на развитие педагогической мысли, теории, практики и всей системы образования.

С учётом вышесказанного мы формулируем *первое методологическое основание* актуализации христианских ценностей в среднем образовании.

Специфика социальных и духовных факторов (термин «духовные факторы», по В. А. Салееву) **обусловлена временем, эпохой и историко-национальными особенностями развития государства** и имеет следующую характеристику:

внешние факторы:

политический строй государства;
идеология государства;
экономическое развитие государства;
исторические особенности развития государства;
развитие науки;
философские течения;
полицультурные и межгосударственные связи;
межконфессиональные отношения;
государственная политика в области образования;
духовно-нравственное состояние общества и молодёжи;
взаимосвязь в воспитании молодого поколения основных социальных институтов: семьи, учреждений образования, государства, Церкви и общественной мысли;

внутренние факторы:

мобильность образования в соответствии с духом времени, основными проблемами, запросами общества и духовно-нравственного развития личности;
гармония и баланс при традиционных и новых подходах к педагогическим явлениям и педагогическим реалиям;
личность педагога.

Социальные и духовные факторы выделены и определены на основе архивных материалов, материалов периодической педагогической печати, законодательных актов и правительственных документов, первоисточников начала XX века, историко-педагогических трудов.

Внешние и внутренние факторы в историко-педагогическом генезисе оказывали как позитивное, так и негативное влияние на развитие педагогики и всего образования в целом, поэтому актуализация христианских ценностей в педагогической теории и образовательной практике не всегда соответствовала **исторической модели актуализации христианства**.

Историческую периодизацию актуализации христианских ценностей в учебно-воспитательном процессе в деятельности выдающихся личностей мы представили следующим образом:

VIII—XIII века: В. де Бове, Ф. Новарский, Дж. Доминичи, В. Мономах, в Беларуси — К. Туровский, Е. Полоцкая;

XIV—XVI века: В. де Фильтре, Р. Агрикола, Ф. Меланхтон, Я. Вифлинг, И. Штурман, в Беларуси — С. Будный, Ф. Скорина, Я. Л. Намысловский;

XVII—XVIII века: В. Ратке, Я. А. Коменский, А. Г. Франке, С. Полоцкий, в Беларуси — Л. Зизаний;

XVIII—XIX века: И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герберт, Ф. А. В. Дистервег, К. Д. Ушинский, Н. Д. Пирогов и другие, в Беларуси — Г. Конисский;

XIX — начало XX века: Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, М. М. Рубинштейн, М. Монтессори, Э. Кей, Ф. Ферстер и другие, в Беларуси — К. Норбут, Ф. Бохвиц и другие (на осн. ист. [13—19] и пр.).

Актуализация христианских ценностей в системе образования имеет свои корни в глубокой древности с момента укоренения христианской религии и исходит из позиций об отношении христианства к язычеству. Первая позиция базировалась на идеях Тертуллиана (III в.) и Иеронима (ум. 420 г.), отвергая «всякую связь христианства с язычеством и поэтому всякую возможность воспользоваться истинному христианину чем-либо из языческой культуры» [18, с. 15—16]. Воспитание и содержание всего образования основывались только на вере в Бога и Евангельских истинах, обучении религиозным догмам, отрицая культуру других народов. По П. Ф. Каптереву, под влиянием представителей первого (западного) направления сформировалось богословское направление в педагогике, которое пропагандировало: «Христианство есть религии и религиозное воспитание, самое наилучшее» [18, с. 15—16]. П. Ф. Каптерев утверждает, что своё активное распространение данное направление получило на Руси в период Средневековья, называя в истории педагогики этот период церковной педагогией (на осн. ист. [19]), исходя из степени влияния Церкви на систему образования.

Вторая позиция основывалась на идеях Климента Александрийского и Оригена (II и III вв.) о том, «что Бог подготавливал род человеческий ко пришествию икупителя двояким путём: божественного откровения и естественного развития разума» [18, с. 17]. Первый путь присущ евреям, а второй — всем, поэтому «языче-

ская философия и наука не представляют чего-либо противоположного христианству, а подготавливают к нему» [18, с. 17]. Взгляды второго направления (восточного) стали преобладающими над учениями отцов западной Церкви и получили широкое распространение в педагогике и системе образования, во взглядах русских религиозных философов П. А. Флоренского, С. Н. Булгакова, И. А. Ильина и других.

Начиная с эпохи Возрождения, эпохи Реформации, появляется новое направление — христианский гуманизм, который провозглашал рационализацию мышления и реализацию человека на основе христианского вероучения. Данный феномен отражается на системе среднего образования, его содержании, подходах, характере актуализации христианских ценностей. Территория Беларуси в XVI веке находилась под влиянием идей Реформации, поэтому данное явление оказало существенное влияние на развитие среднего образования. Свою роль сыграло и распространение в период Речи Посполитой католицизма на Беларуси.

Вегания эпохи французского Просвещения повлияли на возникновение понятия «светскость» образования, которое первоначально имело характер общественной направленности системы среднего образования и воспитания, на основе христианской религии, христианского мировоззрения. Кроме этого, в Российской империи и на территории Беларуси определённую роль сыграли также освободительные движения (1861 г.). Появившиеся социалистические течения, впоследствии коммунистическое мировоззрение, внесли свою лепту в теорию и практику педагогики, содержание образования и методологию воспитания. В период 20—80-х годов XX века преобладает атеистическое мировоззрение, которое отрицает существование религии как таковой, лишает человека права на свободу вероисповедания, Церковь как социальный институт имеет позицию изоляции, отторжения и преследования со стороны государства. Хотя, безусловно, нравственные ценности христианства как часть общечеловеческих трансформировались во взглядах и практике работы педагогов-новаторов и нашли своё отражение в народной педагогике, педагогике сотрудничества, однако присутствовали в теории

и практике общего среднего образования опосредованно. В посткоммунистических странах вопросы внедрения в образовательный процесс христианских ценностей актуализировались сравнительно недавно.

Вторым методологическим основанием актуализации христианских ценностей в среднем образовании является исторически сложившаяся (начиная с эпохи Средневековья до 1917 г.) модель актуализации христианства в содержании среднего образования и методологии воспитания на территории Российской империи и Беларуси, которую мы представили в следующем виде:

- *основное содержание образования* — формирование, развитие, возвращение и поддержка духовности;
- *понятие «духовность»* сопоставлялось с «христианской нравственностью» и имело религиозный характер (по С. Л. Савиной) [17, с. 120—121]);
- *идеал образования* носит христианско-центричный характер;
- *цель формирования ребёнка* — воспитание в нём морального долга и религиозного послушания (А. Дистервег, Э. Роттердамский);
- *цель воспитания* — достичь духовного совершенства; формирование христианско-религиозного сознания;
- *основные задачи воспитания*: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание); управление собой (нравственное воспитание); стремление к Богу (религиозное воспитание) (Я. А. Коменский);
- *основной подход воспитания* — видеть в ребёнке «образ и подобие Божье» (Августин Великий, Я. А. Коменский и др.); отношение к педагогической практике как «богоудному делу»;
- *содержание образования и воспитания* носило рациональный характер (Ф. Меланхтон, И. Штурман); ориентировалось на библейские принципы и законы; на возвращение общей культуры (И. Герберт); трудолюбия; религиозного послушания; морального долга, уважения к отцу и матери, любви к себе, к Родине, к труду и т. д., обоснование прав индивида и человеческого достоинства (К. Янсений, Р. Декарт, Б. Паскаль, А. Арно, П. Николь и др.); на про-

буждение в ребёнке религиозного чувства (пиетисты, педагоги и философы начала XX века); религиозное воспитание как неотъемлемый аспект духовно-нравственного воспитания (П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, К. Н. Вентцель и др.); воспитание самосознания в духе добра, справедливости, гуманности, религиозной терпимости, солидарности и человечности (А. Дистервег); развитие креативности; духовное самосовершенствование (И. А. Ильин, В. В. Зеньковский, Н. О. Лосский, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков и др.). Все эти идеи были развиты в философской и психолого-педагогической мысли начала XX века (Н. Розанов, Ф. Ферстер, Э. Кей, Н. Бердяев и др.);

- большое значение придавалось *примеру учителя*, образу «учителя праведности» (эпоха Средневековья, Я. А. Коменский, А. Г. Франке, И. Песталоцци и др.);
- создание соответствующей *атмосферы любви, доверия, радушия*;
- *методы и формы*: чтение Библии, приобщение к молитве, как средство использовалось общение с людьми (Ж. Ж. Руссо), методы и формы, направленные на активность и инициативу ребёнка (Ж. Ж. Руссо, в начале XX века эти идеи были поддержаны представителями свободного воспитания (К. Н. Вентцель и др.)); большое значение придавалось семье (И. Песталоцци); воспитывающее обучение, построенное на интересах ребёнка (И. Герберт) и т. д.;
- *модель воспитанника*: ответственная личность, «знающий все вещи, владыка всех вещей и самого себя, чтобы он себя и всё возводил к христианскому Богу — источнику всех вещей» (Я. Коменский); самосовершенствование как необходимый атрибут в воспитании человека (И. А. Ильин), развитая воля к индивидуальному совершенствованию (И. А. Ильин), духовно-нравственный характер: совесть, милосердие, дисциплинированность, правосознание и другие предпосылки к его самоопределению (И. А. Ильин) (на осн. ист. [17; 18; 20—24] и пр.).

Анализ научной литературы позволил выделить **три методологических посы-**

ла актуализации христианских ценностей в среднем образовании:

христианский идеал;
христианскую этику;
христианскую гуманность.

Бесспорно, по своей сути данный механизм имеет религиозную основу. Исходя из социокультурных условий развития современного общего среднего образования, мы акцентируем внимание на общечеловеческой составляющей вышеуказанных посылов.

Актуализация христианских ценностей в образовании в историко-педагогическом ракурсе показывает, что:

- незыблемыми остаются христианский идеал порядочности, чуткости и уважения к себе и другим, стремление к духовному очищению, благочестию, трудолюбию, внимание к нуждам других, приоритет ценности человека и ценности ребёнка, искренность отношений и т. п.;
- основная цель образования заключается в стремлении заложить у воспитанников фундамент общей культуры, где большую роль в личностном развитии играет христианская этика, которая актуализирует нравственный потенциал христианства и одновременно предполагает право человека быть носителем религиозной культуры;
- христианская гуманность выступает как мировоззренческая основа воспитания.

Данные методологические послы являются **основополагающими** при актуализации христианских ценностей в современном образовании.

Четвёртое методологическое основание. В историко-педагогическом развитии содержание христианских ценностей — основа построения образовательно-воспитательного процесса в среднем образовании.

Исходя из типов взаимодействия государства и Церкви, мы даём следующую классификацию христианских ценностей:

- *теоцентристские ценности* (Бог, Троица, Святой Дух, молитва, исповедь, спасение и пр.), то есть все библейские и церковные ценности, контекстуально предполагающие трансцендентную связь с христианским Абсолютом (на осн. ист. [25]);
- *нравственные ценности* — сострада-

ние, долготерпение, кротость, воздержание, совершенствование и т. д. (на осн. ист. [25]);

- *жизненные ценности* — любовь, милосердие, вера, надежда, дружба, радость, благодарность, ответственность и т. п. (на осн. ист. [25]).

Теоцентристская составляющая в среднем образовании на протяжении историко-педагогического генезиса и трансформации не всегда является приоритетом актуализации христианских ценностей, что обусловлено типом взаимодействия таких социальных институтов, как государство и Церковь. В историческом развитии мы выделяем следующие типы взаимодействия государства и Церкви: *растворяемый взаимопроникаемый тип, интеграция, изоляция, сотрудничество* и пр.

Для раскрытия проблемы актуализации христианских ценностей в среднем образовании мы опирались на идеи *философской антропологии*, в частности о понимании места и роли человека в познании и практическом преобразовании социальной действительности; на идеи *экзистенциализма* о существовании индивидуальной жизни человека, наполненной переживаниями и отношениями его с миром, а также об обеспечении становления системы экзистенциальных ценностей как основы обретения смысла человеческой жизни, устремлённой к вечным идеалам добра, красоты и истины, о рассматривании духовности как основополагающем способе существования человека; на идею *религиозной философии*, связанную с пониманием человека как духовного существа, основанную на интеграции разума и веры; на идею *христианской антропологии*, рассматривая цель жизни человека как совершенствование себя в направлении высших сил, а также в возможности понимания земного бытия человека, из которого принципиально неустранимо моральное измерение, имеющее глубинные онтологические основания, такие, например, как совершенство и любовь Творца, богоподобие и греховность человека; на идею *аксиологии* о рассматривании личности как ищущей абсолютных ценностей духовности (по П. А. Гагаеву [16]); на идею *этической аксиологии* о понимании нравственной ценности как абсолютной; на идею *гносеологии* о возможности наличия интуитивно-религиозного типа мыш-

ления (по П. А. Гагаеву [16]); на идею *онтологии* о понимании сущности бытия той или иной педагогической реальности как некоего отдельного целостно-культурно-исторического типа общности (по П. А. Гагаеву [16]); на идеи *педагогической антропологии* о рассматривании человека и ребёнка как основных социокультурных ценностей, на взгляд на воспитание как основное содержание педагогического процесса (по В. И. Максакковой [22]); на основные положения *гуманистической педагогики*, в которой цель воспитания видится как освоение общечеловеческих ценностей, а педагогическая задача заключается в поиске способов соединения в душе ребёнка свободы с добром, духовно-нравственного совершенствования. Также мы учитывали идеи *христианской педагогики* о возвращении «образа и подобия Божия» в ребёнке; основополагающие идеи *гуманистической психологии* о свободной реализации своих возможностей, способностей к саморазвитию; *концепцию личностно-ориентированного образования* — личность выступает как социально-деятельностная структура; *концепцию воспитания ребёнка как человека культуры*.

С целью определения потенциала христианских ценностей, их роли для современной системы образования, выявления их сущности, содержания и классификации представляет первостепенный интерес философская интерпретация построения *теории ценности*, а именно того её уровня, который называется **аксиология** (по М. А. Станциц [3, с. 13]). Мы опирались на идеи и методологические послылки философской теории ценностей (М. С. Каган [26]), исходили из методологических посылок *философии культуры* (В. Ж. Келле [27], В. А. Салеев [12]), из *идей ценностей жизни и культуры* (В. П. Тугаринов [3]).

При исследовании были использованы мировоззренческие, философские, педагогические и психологические аспекты актуализации христианской религии в образовании в трудах (первоисточники) Я. А. Коменского, В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, М. М. Рубинштейна, К. Н. Вентцеля и других [13; 18–21; 24]; исследования историко-педагогического характера при анализе положений теории и практики среднего образования с актуализацией христианских ценностей

А. И. Пискунова, В. М. Кларина, В. М. Петрова, С. Л. Савиной, Н. Н. Барковой, Т. С. Стецкой, С. В. Снопковской, П. А. Гагаева, Е. Л. Евдокимовой, М. С. Крота и других.

Мы опирались на философские, этические, педагогические и психологические аспекты идей о развитии личности с актуализацией христианских ценностей в работах И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, Ф. Д. Э. Шлейермахера, Н. А. Бердяева, Н. О. Лосского, С. Н. Булгакова, С. Л. Франка, Я. А. Коменского, А. Дисстервега, И. Ф. Герберта, В. В. Зеньковского, У. Джемса, Э. Кей, Ф. Ферстера, М. Монтессори, П. Ф. Каптерева, С. И. Гессена, Л. Н. Толстого, М. М. Рубинштейна и других; на философские, этические, педагогические и психологические учения о развитии и воспитании личности при разработке рекомендаций по реализации нравственности христианства в образовательной практике: М. С. Кагана, В. Ж. Келле, В. П. Тугаринова, В. А. Салеева, А. С. Лаптёнка, Д. И. Никандрова, Е. В. Бондаревской, В. В. Краевского, К. В. Гавриловец, М. Ф. Печенко, М. А. Станчиц, Л. И. Божович, Д. М. Узнадзе, В. М. Мяснищева, И. С. Марьенко, Н. И. Ващенко, И. П. Корзуна, А. А. Гусейнова, Н. В. Наумчика, Г. И. Подпорина, В. В. Давыдова, Л. С. Выготского, А. Маслоу, Д. С. Лихачёва, Т. И. Власовой и других, а также на фундаментальные исследования в области педагогики, психологии и философии современных авторов: М. А. Можейко, Е. В. Петушковой, В. А. Слостёнина, И. Ф. Исаева, В. Т. Кабуша, М. П. Гурьяновой, В. П. Борисенкова и других.

Философский уровень методологии представлен:

диалектическим подходом, который предполагает для всех социальных феноменов характер противоположностей. Согласно дихотомиям И. Канта, одно и то же явление может иметь и позитивную и негативную окраску. Поэтому историко-педагогические процессы, в том числе и актуализация христианских ценностей в теории и практике образования, имеют негативные и положительные характеристики и оценку;

аксиологическим подходом философии культуры (М. С. Каган, В. А. Салеев);

гуманистическим подходом философии образования (Т. Н. Буйко);

антропологическим подходом философской антропологии (И. Кант, И. В. Ф. Гегель);

антропологическим подходом христианской антропологии мыслителей начала XX века (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, Н. О. Лосский, И. А. Ильин, Г. В. Флоровский, П. А. Флоренский и др.).

Общенаучная методология представлена *системным подходом*. «Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учёт всесторонних связей и развития» [1, с. 83]. Данный подход позволяет выстраивать модели и концепции актуализации христианских ценностей в образовательном процессе.

Общенаучный уровень представлен *поликультурным подходом* при изучении в историческом процессе актуализации христианских ценностей в зависимости от различной конфессиональной принадлежности; *антропологическим подходом педагогической антропологии; культурологическим подходом; междисциплинарным подходом*.

Антропологический подход включает системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учёт при построении и осуществлении педагогического процесса (К. Д. Ушинский). Возвращение современной педагогики к антропологическому подходу является условием интеграции педагогики с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией человека и другими науками [1, с. 91].

При определении **конкретно-научного методологического уровня** мы исходили из принципов педагогики и конкретно-научных самостоятельных методологических подходов: целостного, личностного, полисубъектного, культурологического, этнопедагогического, средового, историографического.

Целостный подход. По В. А. Слостёнину, И. Ф. Исаеву, Е. Н. Шиянову: «Все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние всё же всегда остаётся за её социальной стороной — мировоззрением и направленностью, выражающими потребно-

сти, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается её направленность, которая рассматривается как ядро, духовный центр личности» [1, с. 84].

Личностный подход предполагает опору в воспитании на индивидуальное личностное развитие.

Полисубъектный (диалогический) подход. В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов считают, что необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития [1, с. 87]. В интериндивидуальном аспекте личность рассматривается как система характерных для неё отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы (А. В. Петровский) [1, с. 88]. «Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики» [1, с. 88].

Культурологический подход с точки зрения педагогики имеет, по мнению В. А. Слостёнина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова, три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И. Ф. Исаев). Аксиологический аспект предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Технологический аспект связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задаёт социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, её ценностных типологических особенностей и результатов (Н. Р. Ставская, Э. И. Комарова, И. И. Бульчѳв). Личностно-творческий аспект культурологического подхода позволяет рассматривать индивида как носителя культуры, который не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в неё нечто принципиально новое, то есть становится субъектом исторического творчества (К. А. Абульханова-Славская) (на основ. ист. [1]).

При определении актуализации христианских ценностей в общем среднем

образовании современности мы исходили из позиций культурологического подхода по В. В. Караковскому, Е. В. Бондаревской о воспитании «человека культуры».

Этнопедагогический подход предусматривает единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. Национальная культура придаёт специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. В связи с этим задача педагогов состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой — максимально использовать её возможности (на основ. ист. [1, с. 90]).

Историографический подход позволяет на основе исторического анализа и оценки делать определённые выводы относительно современности.

Средовой подход определяет влияние среды на развитие личности учащегося. Согласно данному подходу актуализация христианских ценностей в семье, учреждениях общего среднего образования, воскресных школах происходит по-разному.

Соответственно *духовно-ориентированной парадигме воспитания* (по Т. И. Власовой) о совместном решении ежедневных проблем воспитанника и воспитателя и наполнении жизни подлинным смыслом человеческого бытия, опираемся на *светский подход* к формированию духовности. Данный подход предполагает обеспечение становления системы экзистенциальных ценностей как основы обретения смысла человеческой жизни, устремлённой к вечным идеалам добра, красоты и истины. Эти ценности играют трансцендентную роль, выражая бесконечность человеческого существования (на осн. ист. [28, с. 40]).

Таким образом, методология актуализации христианских ценностей в среднем образовании в трансформации и историко-педагогическом генезисе имеет четыре основания.

1. Специфика социальных и духовных факторов обусловлена временем, эпохой и историко-национальными особенностями развития государства и имеет следующую характеристику:

внешние факторы: политический строй государства; идеология госу-

дарства; экономическое развитие государства; исторические особенности развития государства; развитие науки; философские течения; поликультурные и межгосударственные связи; межконфессиональные отношения; государственная политика в области образования; духовно-нравственное состояние общества и молодёжи; взаимосвязь в воспитании молодого поколения основных социальных институтов: семьи, учреждений образования, государства, Церкви и общественной мысли;

внутренние факторы: мобильность образования в соответствии с духом времени, основными проблемами, запросами общества и духовно-нравственного развития личности; гармония и баланс при традиционных и новых походах к педагогическим явлениям и педагогическим реалиям; личность педагога.

Влияние внешних и внутренних факторов носит как позитивный, так и негативный характер.

2. Исторически сложившаяся (начиная с эпохи Средневековья до 1917 г.) модель актуализации христианства в содержании среднего образования и методологии воспитания имеет следующий вид:

- основное содержание образования — формирование, развитие, возвращение и поддержка духовности;
- понятие «духовность» сопоставлялось с «христианской нравственностью» и носило религиозный характер (по С. Л. Савиной);
- идеал образования имеет христианско-центричный характер;
- цель формирования ребёнка — воспитание в нём морального долга и религиозного послушания (А. Дистервег, Э. Роттердамский);
- цель воспитания — достичь духовного совершенства; формирование христианско-религиозного сознания;
- основные задачи воспитания: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание); управление собой (нравственное воспитание); стремление к Богу (религиозное воспитание) (Я. Коменский);
- основной подход воспитания — видеть в ребёнке «образ и подобие

Божье» (Августин, Я. Коменский и др.); отношение к педагогической практике как «богоугодному делу»;

- содержание образования и воспитания носило рациональный характер (Ф. Меланхтон, И. Штурман); ориентировалось на библейские принципы и законы; на возвращение общей культуры, трудолюбия, религиозного послушания, морального долга, уважения к отцу и матери, любви к себе, к Родине, к труду и т. д., обоснование прав индивида и человеческого достоинства (К. Янсений, Р. Декарт, Б. Паскаль и др.); на пробуждение в ребёнке религиозного чувства (М. М. Рубинштейн, пиетисты, педагоги и философы начала XX века); религиозное воспитание как неотъемлемый аспект духовно-нравственного воспитания (П. Ф. Каптерев и др.); воспитание самосознания в духе добра, справедливости, гуманности, религиозной терпимости, солидарности и человечности (А. Дистервег); развитие креативности (Н. А. Бердяев); духовное самосовершенствование (И. А. Ильин, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков и др.);
- большое значение придавалось *примеру учителя*, образу «учителя праведности» (Я. Коменский, А. Франке, И. Песталоцци и др.);
- создание соответствующей атмосферы любви, доверия, радушия;
- методы и формы: чтение Библии, общение к молитве, как средство использовалось общение с людьми (Ж. Ж. Руссо), методы и формы, направленные на активность и инициативу ребёнка (Ж. Ж. Руссо, К. Н. Вентцель и др.); большое значение придавалось семье (И. Песталоцци); воспитывающее обучение, построенное на интересах ребёнка (И. Герберт) и т. д.;
- модель воспитанника: ответственная личность, «знающий все вещи, владыка всех вещей и самого себя, чтобы он себя и всё возводил к христианскому Богу — источнику всех вещей» (Я. А. Коменский); самосовершенствование как необходимый атрибут в воспитании человека (И. А. Ильин), развитая воля к индивидуальному совершенствованию (И. А. Ильин), духовно-нравственный характер:

совесть, милосердие, дисциплинированность, правосознание и другие предпосылки к его самоопределению (И. А. Ильин).

3. Три методологических посыла являются основополагающими в актуализации христианских ценностей в современном образовании:

- христианский идеал;
- христианская этика;
- христианская гуманность.

4. В историко-педагогическом развитии содержание христианских ценностей — основа построения образовательно-воспитательного процесса.

Исходя из типов взаимодействия государства и Церкви, можно дать следующую классификацию христианских ценностей:

теоцентристские ценности, то есть все библейские и церковные ценности, контекстуально предполагающие

трансцендентную связь с христианским Абсолютом;

нравственные ценности — сострадание, долготерпение, кротость, воздержание, совершенствование и др.;

жизненные ценности — любовь, милосердие, вера, надежда, дружба, радость, благодарность, мотивы поведения, ценность человеческой жизни, ответственность и т. п.

Теоцентристская составляющая в среднем образовании на протяжении историко-педагогического генезиса и трансформации не всегда является приоритетом актуализации христианских ценностей. В силу сказанного в течение развития истории **государство и Церковь** как социальные институты имеют различные типы взаимодействия: *растворяемый взаимопроницаемый тип, интеграция, изоляция, сотрудничество* и пр.

Список цитированных источников

1. Слостёнин, В. А. Педагогика / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М., 2001. — 576 с.
2. Концепция воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. — 2007. — № 2. — С. 3—19.
3. Станчиц, М. А. Этическое образование и воспитание в процессе нравственного развития школьников / М. А. Станчиц. — Минск : НИО, 2001. — 216 с.
4. Наумчик, В. Н. Этика педагога : учеб.-метод. пособие / В. Н. Наумчик, Е. А. Савченко. — Минск : Універсітэцкае, 1999. — 216 с.
5. Станчиц, М. А. Этика милосердия : пособие для учителей и воспитателей / М. А. Станчиц. — Минск : Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. — 116 с.
6. Традиции православной духовности в нравственном воспитании и предупреждении семейного неблагополучия : сб. докл. X Свято-Евфросиньевских чтений (11—15 нояб. 2008 г., Минск) / сост. : А. И. Осипов, А. В. Бройко, А. А. Ананенко. — Минск : Пачатковая школа, 2008. — 200 с.
7. Гавриловец, К. В. Духовность личности и её развитие в образовательном процессе / К. В. Гавриловец // Проблемы выхавання. — 2006. — № 6. — С. 3—7.
8. Культура. Хрысціянства. Адукацыя : зб. навук. прац / пад рэд. В. А. Салеева. — Мінск : НІА, 2003. — 168 с.
9. Лаптёнок, А. С. Идея универсальности морали в христианстве / А. С. Лаптёнок // Культура. Хрысціянства. Адукацыя : зб. навук. прац / пад рэд. В. А. Салеева. — Мінск : НІА, 2003. — С. 85—94.
10. Лаптёнок, А. С. Подготовка старшеклассников к жизни в поликультурном мире / А. С. Лаптёнок, Е. И. Луговцова, А. А. Павильч. — Минск : НИО, 2012. — 200 с.
11. Салеев, В. А. Эстетизация воспитывающей среды в духовном становлении личности / В. А. Салеев, М. Ф. Пухальская // Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования. Серия 4. Воспитание детей и учащейся молодёжи. — Минск : НИО, 2010. — Вып. 3 : Социально-философские и педагогические аспекты. — С. 121—127.
12. Салеев, В. А. Личность в духовной культуре и культура личности / В. А. Салеев // Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования. Серия 1. Гуманитарное образование. — Минск, 2008. — Вып. 2 : Методики, технологии. — С. 23—32.

13. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогика, её главные идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. — 2-е изд., доп. — С.-П. : Книжный склад «Земля», Невский 55, 1914. — 212 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : elib.gnpbu.ru/kapterev_novaya-russkaya-pedagogiya_1914/90,64fs,1.
14. Антология педагогической мысли христианского средневековья. — М. : АО АСПЕКТ «ПРЕСС», 1994. — Т. II.
15. Асвета і педагогічная думка на Беларусі : са старажытнасці да пачатку ХХ ст. : бібліягр. паказ : у 2 ч. / пад рэд. : С. В. Снапкоўскай (адк. рэд), Г. Р. Сянькевіч, С. І. Паўловіч, М. Р. Марчанкі. — Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 1995. — Ч. 1. — 172 с. ; Ч. 2. — 205 с.
16. Гагаев, П. А. Культурно-исторический аспект развития отечественных философско-педагогических учений XVII—XX веков : автореф. дис. ... докт. пед. наук / П. А. Гагаев. — Волгоград, 2000. — 23 с.
17. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. — 512 с.
18. Каптерев, П. Ф. Значение христианства в постановке первоначального воспитания и христианские теории / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Типолитограф. Б. М. Вольфа, 1905. — 32 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : e-heritage.ru/ras/view/publication/general/html?id=43535384.
19. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1915.
20. Вентцель, К. Н. Общий очерк учения о нравственности / К. Н. Вентцель // Вестник воспитания. — 1902. — № 8. — С. 1—31.
21. Вентцель, К. Н. Общий очерк учения о нравственности / К. Н. Вентцель // Вестник воспитания. — 1902. — № 9. — С. 73—95.
22. Максакова, В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. пед. учеб. зав. / В. И. Максакова. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
23. Пухальская, М. Ф. Духовно-нравственное воспитание в современных социокультурных условиях / М. Ф. Пухальская // Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования / ред. кол. : А. С. Лаптенок (пред.) [и др.]. — Минск : НИО, 2007. — Вып. 1 : Концептуальные основания. — С. 178—197.
24. Рубинштейн, М. М. Религиозное воспитание / М. М. Рубинштейн // Вестник воспитания. — 1913. — № 1. — С. 75—123.
25. Библия : книги священного Писания Ветхого и Нового Завета / канонические в русск. перев. с параллельными местами и словарями. — М. : Российское Библейское общество, 2000. — 310 с.
26. Каган, М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. — СПб. : ТООТК «Петрополис», 1997.
27. Келле, В. Ж. Интеллектуальная и духовная составляющая культуры / В. Ж. Келле // Вопросы философии. — 2005. — № 10. — С. 38—54.
28. Власова, Т. И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике / Т. И. Власова // Педагогика. — 2006. — № 10. — С. 36—42.

Материал поступил в редакцию 06.02.2014.

Определение подходов к подготовке участника олимпиады по программированию

А. А. Буславский,

старший преподаватель кафедры
естественнонаучных дисциплин и
информатики
Минского областного института
образования,
аспирант
Национального института
образования

Рассматривается процесс подготовки школьников к участию в Международной олимпиаде по информатике. Приводится описание требований к содержанию и типам олимпиадных заданий. Разработана методика по формированию области знаний учащихся, которая позволила создать эффективную программу подготовки участника олимпиады.

Ключевые слова: информатика, олимпиада по информатике, учебная программа, область знаний.

The process of student training for the International Olympiad in Informatics is considered in the article. The requirements to types and content of competition tasks are provided. The methods forming students' knowledge areas are developed. This research made it possible to create an effective training schedule for participants of the Olympiad in Informatics.

Keywords: Informatics, Olympiad in Informatics, syllabus, knowledge area.

Введение.

Олимпиада по информатике является моделью работы специалиста информационных технологий в неординарных условиях. Ограничены временные ресурсы, объёмы оперативной и постоянной памяти, необходимо в краткие сроки по условию задачи сформировать математическую модель (техническое задание), реализовать её и проверить на работоспособность. При отсутствии возможности решить все задачи необходимо грамотно расставить приоритеты и выбрать способы решения. Таким образом, участие в олимпиаде по информатике позволяет определить возможности (способности) будущего специалиста информационных технологий, деятельность которого связана с программированием. Для успешного участия необходимы развитие математического, логического и алгоритмического мышления, владение языком программирования, умения описывать алгоритм на языке программирования, находить и исправлять ошибки, знание стандартных алгоритмов.

Получить необходимые знания, умения и навыки для успешного участия в соревнованиях по программированию, одной из форм которых является олимпиада по информатике, можно и самостоятельно. Более эффективным методом является подготовка под руководством тренера, в качестве которого чаще всего выступает учитель информатики. Обучение включает формирование знаний и выработку умений и навыков. Использование форм проведения занятий осуществляется по усмотрению и выбору тренера. Главная его задача — формирование образовательной траектории участника (порядок изучения тем, степень погружения в тему, тренировка умений и наработка навыков, текущий и итоговый контроль). Временной фактор является существенным, поэтому важно определить оптимальные пути для скорейшего достижения цели (выбрать области знаний, форму занятий и методы контроля).

1. Содержание олимпиады по информатике.

В мировом сообществе олимпиада по информатике ассоциируется с олимпиадой по программированию. Это же происходит и в Республике Беларусь. В настоящее время в нашей стране олимпиада по информатике подразделяется на 4 внутренних этапа: 1) на уровне учреждения образования; 2) на уровне района (города); 3) на уровне области; 4) на уровне республики. Пятым – внешним – этапом является Международная олимпиада по информатике (The International Olympiad in Informatics, или IOI). На содержание знаниевой компоненты соревнования по информатике в Республике Беларусь главным образом повлияло содержание самого значимого этапа – международного.

Основным документом для формирования заданий указанного соревнования является Учебная программа Международной олимпиады по информатике (The International Olympiad in Informatics Syllabus). Версию учебной программы за 2013 год далее будем обозначать IOI Syllabus 2013 [1]. В ней подробно описываются области знаний с указанием того, насколько каждая из них важна для результативности участия. Под *областью знаний* понимается совокупность концепций, терминов и операций, необходимых для осуществления деятельности специалиста в этой области. Представляет интерес структурированный по областям знаний список тем, который приводится в IOI Syllabus 2013:

Математика:

AG – Арифметика и Геометрия,
DS – Дискретные Структуры,
Другие области математики.

Информатика, базовые темы:

PF – Фундаментальное программирование,

AL – Алгоритмы и Сложность алгоритмов.

Информатика, дополнительные темы:

AR – Архитектура и Устройство,
OS – Операционные системы,
NC – Ориентированные на сеть Вычисления (т. н. «облачные» вычисления),
PL – Языки программирования,
HC – Человеко-машинное взаимодействие,
GV – Графика и Визуализация,

IS – Интеллектуальные Системы,
IM – Управление информацией,
SP – Социальные и Профессиональные проблемы,

CN – Вычислительная Наука,
SE – Разработка программного обеспечения,

CL – Компьютерная грамотность.

Несмотря на то что отдельные олимпиады более низкого уровня могут включать только часть тем из перечисленных выше, рекомендуется осуществлять подготовку участника по всем темам.

Олимпиадное задание по информатике для школьника предполагает написание алгоритма и реализацию его на одном из допущенных языков программирования. Задание чаще всего включает название, текст (который может содержать пояснения и пробные тесты), обзорный лист (оценка частичных решений). Жюри также обычно получает набор тестов с указанием их стоимости (количеством баллов при прохождении), авторское решение и пояснение к решению. *Тестом* в контексте олимпиады по информатике называют набор входных данных с инструментами для проверки правильности решения участника.

В настоящее время используются **3 типа заданий.**

Классическая (стандартная) задача предполагает наличие одного или нескольких входных файлов, на основании которых программа участника должна сформировать выходной файл, придерживаясь ограничений на формат вывода, использование времени и памяти.

Задача с использованием библиотеки (интерактивная) предусматривает использование подпрограмм этой библиотеки. Участник знает только спецификацию подпрограмм (описание параметров и назначение) и, возможно, имён некоторых глобальных переменных (констант). Данный тип заданий не предполагает прямую работу с файлами – она осуществляется подпрограммами библиотеки.

Задача с открытыми тестами отличается тем, что участник получает набор входных тестов, на которые он должен любым способом сформировать набор выходных тестов. Некоторые выходные тесты можно сформировать вручную, для получения остальных необходимо создать программы. Участник сдаёт только папку с файлами выходных тестов.

Перечисленные задачи могут использоваться как для контроля, так и для тренировки умений и навыков в процессе подготовки.

2. Подготовка участника олимпиады по информатике.

Прежде всего необходимо отметить, что выбранные области знаний передаются участнику в виде упорядоченной системы, которая может быть представлена структурой данных «Ориентированный граф». Помимо знаний, формируются сопутствующие знания и умения. При этом важны начальный уровень ученика и цель подготовки. Богатый опыт подготовки участника олимпиады к Международной олимпиаде по информатике представлен В. М. Кирюхиным [2, с. 32–34]. Следует отметить, что нередко тренер сталкивается с необходимостью начинать обучение с решения задач низкого уровня, с недостаточной мотивацией, подготовкой, неоднородностью по составу группы обучаемых. Это затрудняет вывод универсальной учебной программы. Тем не менее остаются актуальными основные шаги обучения: изложение материала (передача знаний), закрепление (тренировка умений и навыков), контроль качества усвоения (предварительный, текущий и итоговый).

Представляется целесообразным разделить подготовку на последовательные этапы (шаги). Такой вид обучения называется программированным [3, с. 514]. Традиционные его недочёты (недостаточная самостоятельность, большие затраты времени, затруднение получения знаний за пределами изучаемого в рамках курса, отсутствие групповой работы, игнорирование достижений психологии) могут быть скомпенсированы гибкой системой интерактивного выбора (формирования) шагов в зависимости от результатов контроля, а также сопровождением тренером процесса обучения на всех этапах. Сохраняются такие достоинства метода, как уверенное освоение небольших шагов, изменение скорости обучения по выбору ученика (преподавателя), высокая результативность, развитие логического и алгоритмического мышления, возможность применения информационных технологий для автоматизации части процесса обучения (например, контроля).

Подготовка участника олимпиады по информатике подразумевает формирование

- логического, алгоритмического и аналитического мышления;
- математического мышления и знаний математики;
- базы знаний основных алгоритмов и методов алгоритмизации;
- умений: выбрать и использовать структуры данных для решения задачи; реализовать алгоритм на языке программирования; отлаживать и тестировать программу; оценивать сложность и распределять время на решение задач.

Всё вышеперечисленное необходимо для построения математической модели задачи, обоснования правильности и оптимальности выбранного алгоритма, реализации его на языке программирования и проверки правильности программы, построения тактики и стратегии достижения успешного результата на олимпиаде.

Логическое и алгоритмическое мышление традиционно начинают развивать с младшего школьного возраста на уроках математики и факультативных занятиях; математическое и аналитическое формируется преимущественно при изучении предмета «Математика» в течение всего времени обучения в школе. В рамках предмета «Информатика» даются основные представления о типах алгоритмов, простых структур данных (строка, массив) и реализации простых алгоритмов с помощью одного из языков программирования. Так как объём и сроки обучения не соответствуют потребностям участника олимпиады, то подготовка проводится в рамках факультативных занятий или в виде самообразования (возможно, с наличием индивидуального тренера). Существующие факультативы чаще всего направлены либо на изучение языка программирования, либо на изучение алгоритмов.

В литературе приводятся различные подходы при разработке программы подготовки участников олимпиады по информатике [2, с. 31–38]. Мы предлагаем вариант метода с ориентацией на программирование [4].

На первом этапе подготовки осуществляется изучение структур данных и конструкций языка программирования (на примере языка Pascal). При этом рассмат-

ривается задача, алгоритм решения которой применяет изучаемый объект. Решение каждой задачи может использоваться при решении последующих задач.

Второй этап подготовки заключается в изучении методов алгоритмизации и наиболее известных алгоритмов по перечисленным ниже темам, выбранным нами в результате анализа заданий олимпиад по информатике различных уровней за последние 8 лет, и программы IOI Syllabus 2013:

Целочисленная арифметика:

- выделение цифр числа,
- определение простоты числа,
- разложение числа на простые множители,
- нахождение НОД и НОК,
- решето Эратосфена,
- системы счисления,
- длинная арифметика,
- признаки делимости на 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 64,
- побитовое представление числа.

Перебор:

- полный перебор,
- перебор с отсечениями,
- перебор с возвратом.

Поиск и сортировка:

- последовательный поиск,
- поиск делением пополам,
- поиск минимального и максимального элементов в массиве,
- сортировки, основанные на сравнениях (обменом, выбором, вставкой),
- быстрая сортировка,
- сортировка подсчетом,
- черпачная сортировка,
- сортировка слиянием.

Комбинаторика:

- объекты (перестановка, размещение, сочетание),
- объекты с повторениями,
- генерация объектов.

Структуры данных:

- стек,
- очередь,
- куча,
- список.

Рекуррентные соотношения:

- рекурсия,
- динамическое программирование,
- примеры (факториал, число Фибоначчи, ханойские башни),
- максимальная подпоследовательность,
- максимальная подстрока,
- задача о рюкзаке.

Теории графов:

- базовые понятия теории графов,
- представление графов в памяти компьютера,
- построение минимального остовного дерева (Прима, Краскала),
- проверка связности, компоненты связности,
- кратчайший путь в графе (в ширину, Дейкстра, Флойда),
- топологическая сортировка,
- Эйлеров и Гамильтонов циклы (пути) в графе,
- нахождение максимального паросочетания,
- нахождение максимального потока в графе.

Геометрия на плоскости:

- декартова и полярная системы координат,
- точки (расстояние),
- уравнения прямой по 2 точкам (3 вида),
- прямые (точка пересечения, параллельность и перпендикулярность),
- положение точки относительно прямой,
- угол между прямыми,
- отрезки (середины, пересечение, расстояние),
- многоугольник (принадлежность точки, взаимное расположение),
- площадь многоугольника,
- окружность,
- выпуклая оболочка.

При построении программы обучения предполагалось изучение каждого из этапов в течение одного года (2 часа в неделю) начиная с VII класса. При изменении количества времени на обучение до 4 часов в неделю либо при активной самостоятельной работе учащихся оба этапа могут быть изучены за один год. При снижении возраста учащихся необходимо корректировать набор изучаемых алгоритмов (например, исключить уравнение прямой). Предполагаемое количество учеников в группе – 12 (стандартное количество рабочих мест в школьном компьютерном классе).

Содержание программы обучения основано на принципах системности и последовательности. Каждый шаг состоит из лекции и набора задач для отработки умений и навыков. В конце каждой темы рекомендуется организовать итоговый контроль в виде решения одной или не-

скольких задач. Тема может быть представлена как вершина ориентированного графа, связи которого задают порядок изучения тем. Проведя топологическую сортировку, можно выстроить темы в последовательность для изучения. При наличии вариантов возможно подключение других критериев для сортировки (так, например, тему «Геометрия на плоскости» можно изучать практически в любом месте курса, и её положение, как правило, обусловлено отсутствием задач этой тематики на первых этапах олимпиады по информатике). В течение курса предусматривается проведение тренировочных олимпиад, в состав заданий которых предлагается включить задачи 2-го этапа Республиканской олимпиады по программированию (с 2006 г. по 2013 г.) [5].

Несмотря на то что данный курс явно изучает только алгоритмы (AL) и программирование (PF), остальные темы (и способности) неявно присутствуют на всех этапах обучения. Так, например, отладка и тестирование начинают использоваться с самых первых занятий для нахождения и корректировки ошибок программы, логическое и алгоритмическое мыш-

ление – для построения и анализа алгоритмов решения задач и т.д.

Заключение.

В ходе проведённого исследования были определены области знаний, необходимые участнику олимпиады по информатике, дана классификация олимпиадных задач, основных алгоритмов, используемых для их решения. Описанный метод обучения рассчитан на 1–2 года обучения (в зависимости от интенсивности занятий, начального уровня и возраста участника). Курс прошёл апробацию в различных учреждениях образования как программа факультатива, использовался в качестве программы подготовки участников заключительного этапа Республиканской олимпиады Республики Беларусь. Эффективность курса подтверждается победами учащихся, обученных по данной программе.

Материал статьи может быть полезен участникам олимпиады по информатике, учителям информатики общеобразовательных учреждений.

Список цитированных источников

1. The International Olympiad in Informatics Syllabus / Tom Verhoeff (Technische Universiteit Eindhoven, The Netherlands, t.verhoeff at tue.nl), Gyula Horvath (University of Szeged, Hungary, horvath at inf.u-szeged.hu), Krzysztof Diks (Warsaw University, Poland, diks at mimuw.edu.pl), Gordon Cormack [Electronic resource]. — 2013. — Mode of access : <http://people.ksp.sk/~misof/oi-syllabus/oi-syllabus.pdf>. — Date of access : 01.09.2013.
2. Кирюхин, В. М. Информатика: всероссийские олимпиады / В. М. Кирюхин. — М. : Просвещение, 2008. — Вып. 1. — 220 с. : ил. — (Пять колец).
3. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 567 с.
4. Буславский, А. А. Начальный уровень обучения программированию на языке Pascal : учеб.-метод. пособие / А. А. Буславский. — Минск : Минский областной ИПКиПРРиСО, 2003. — 72 с.
5. Радион, В. С. Сборник задач районных олимпиад по информатике: с тестами и решениями / В. С. Радион, А. А. Буславский. — Минск : Белорусская ассоциация «Конкурс», 2014. — 272 с.

Материал поступил в редакцию 27.06.2014.

Опыт реализации профильного обучения в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь

Г. В. Пальчик,
доктор педагогических наук,
доцент

В статье проанализирован опыт реализации профильного обучения в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь, приведены результаты мониторинговых исследований и экспериментальной апробации организационно-содержательной структуры допрофильной подготовки и профильного обучения на уровне региональных систем образования, а также содержательно-технологической модели III ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: общее среднее образование, дифференцированное обучение, допрофильная подготовка, профильное обучение.

The article analyzes the experience of implementation of profile education in institutions of general secondary education in the Republic of Belarus. The results of the monitoring studies and experimental approbation of the organizational content structure of pre-profile and profile education at the level of regional education systems, as well as the content-technological model of stage III of general secondary education are given.

Keywords: general secondary education, differentiated education, pre-profile education, profile education.

В отечественной образовательной практике идеи дифференцированного обучения реализовывались, начиная с 60-х годов XX столетия. Этапами развития дифференцированного обучения в Беларуси в этот исторический период являлись: создание школ и классов с углублённым изучением отдельных учебных предметов; специализированных спортивных и музыкальных школ; учебных заведений нового типа (гимназии, лицеи); учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации, в которых учащиеся осваивали различные рабочие профессии; введение в учебные планы учреждений образования факультативов.

Идеи дифференцированного обучения были ключевыми в обновлении содержания и структуры формируемой общеобразовательной школы в 1998—2008 годах. Реализация допрофильной подготовки на II ступени и профильного обучения на III ступени общего среднего образования в указанный период была связана с введением 12-летнего общего среднего образования. В 2004 году в ходе проведённых в Национальном институте образования научно-исследовательских работ была подготовлена Концепция профильного обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (XI—XII классы), которая предусматривала построение содержания образования на основе профильной дифференциации, позволяющей более полно учитывать как интересы и способности учащихся, так и потребности общества и государства в формировании социально активной и творческой личности [1].

Предложенная в Концепции модель построения профильного обучения учитывала национальные образовательные традиции, накопленный опыт организации дифференцированного обучения учащихся, условия социально-экономического развития страны, интересы и запросы учащихся и их родителей.

Профильное обучение на III ступени общего среднего образования рассматривалось как целостная система общеобразовательной профессионально ориентированной подготовки учащихся, обеспечивающая на основе дифференциации обучения получение учащимися качественного общего среднего образования, формирование их готовности к осознанному профессиональному самоопределению, дальнейшему продолжению образования и трудовой деятельности.

Основной целью введения профильного обучения являлось обеспечение должного уровня общеобразовательной подготовки выпускников, более полного удовлетворения их образовательных запросов, готовности к продолжению образования в системе профессионального образования по избранному или смежному профилю; преемственности в содержании, методах и формах обучения в учреждениях общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования.

Введение профильного обучения предполагало изучение учебных предметов на базовом, повышенном и углублённом уровнях, структурирование содержания образования и организацию образовательного процесса в соответствии с конкретными профилями обучения.

Согласно разработанной Концепции профильного обучения в Республике Беларусь на III ступени общего среднего образования выделялись следующие профили обучения: физико-математический, химико-биологический, филологический, историко-обществоведческий, естественно-географический, информатико-математический, художественно-эстетический, физкультурно-спортивный, технологический. Выделенная номенклатура профилей не исключала возможности их дополнения и конкретизации с учётом образовательных запросов учащихся и их родителей, возможностей учреждений образования. При этом в учреждениях общего среднего образования сохранялись общеобразовательные классы для учащихся, которые не определились с выбором профиля обучения.

В ходе дальнейших научных исследований предлагались также и другие подходы к определению номенклатуры профилей обучения в учреждениях общего среднего образования, в том числе определение четырёх *основных* направлений профильного обучения (гуманитарный, филологический, технологический, естественнонаучный), в рамках которых была предоставлена возможность осуществлять широкую внутрипрофильную специализацию. То есть учащиеся самостоятельно выбирали комбинацию предметов для изучения на повышенном и углублённом уровнях в соответствии со своими образовательными запросами и возможностями учреждения образования.

В структуре содержания профильного обучения выделялись учебные предметы, которые изучались на базовом, повышенном и углублённом уровнях. Для каждого про-

филя обучения определялись два—три обязательные профильные учебные предметы. Важным компонентом профильного обучения являлись факультативные занятия и курсы по выбору, которые были направлены на углубление изучения профильных предметов, отдельных учебных предметов, изучаемых на базовом уровне; пропедевтику изучения учебных предметов, относящихся к сфере будущей профессиональной деятельности; удовлетворение познавательных интересов и образовательных запросов учащихся, не связанных с профилем обучения. На их проведение отводились учебные часы, финансируемые из бюджета.

Профильному обучению на III ступени общего среднего образования предшествовала допрофильная подготовка в базовой школе. Содержательную основу допрофильной подготовки составляли факультативные занятия, курсы по выбору, учебные предметы, изучаемые на повышенном и углублённом уровнях за счёт часов компонента учреждения образования, финансируемых из бюджетных средств. Неотъемлемыми компонентами в системе допрофильной подготовки являлись профориентационная работа с учащимися и психолого-педагогическое сопровождение их профессионального самоопределения.

Концепция профильного обучения предусматривала различные варианты организации профильного обучения, обусловленные сложившимися традициями и опытом организации дифференцированного обучения учащихся в учреждениях образования сельской и городской местности, возможностями общеобразовательных учреждений и региональной образовательной системы:

- 1) внутришкольная организация профильного обучения предусматривала возможность открытия в учреждении образования классов одного или нескольких профилей, организацию мультипрофильного обучения;
- 2) межшкольная организация профильного обучения предусматривала привлечение образовательных ресурсов различных учреждений образования, выделение в регионе опорных учреждений образования, на базе которых создавались профильные классы;
- 3) организация профильного обучения в школах и классах с углублённым изучением отдельных учебных предметов, гимназиях;
- 4) организация профильного обучения в гимназиях, школах и классах художественно-эстетической направленности;

- 5) организация профильного обучения в условиях взаимодействия общеобразовательных учреждений и учреждений внешкольного воспитания и обучения;
- 6) организация профильного обучения в условиях взаимодействия общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования;
- 7) организация профильного обучения в лицеях высших учебных заведений, лицеях районного, городского и областного подчинения, в том числе и в профессиональных лицеях;
- 8) организация профильного обучения в интегрированных структурах типа средняя школа-колледж, гимназия-колледж и в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования.

Профильное обучение как система обучения учащихся на III ступени общего среднего образования было нормативно закреплено в Законе Республики Беларусь «Об общем среднем образовании» (2006 г.) [2]. При этом возможность реализации профильного обучения на старшей ступени общего среднего образования представлялась всем видам учреждений общего среднего образования.

Нормативно-правовые, содержательные, организационные и управленческие аспекты организации допрофильной подготовки учащихся на II ступени и профильного обучения на III ступени общего среднего образования разрабатывались в рамках комплексных научных исследований и апробировались в ходе проведения республиканских экспериментов и мониторинга [3].

Масштабный эксперимент по апробации организационно-содержательной структуры допрофильной подготовки и профильного обучения на уровне региональных систем образования проводился в 2005—2007 годах на базе учреждений образования Калининского района Гомельской области, Ленинского района г. Гродно, Глубокского района Витебской области. Во время эксперимента были апробированы Типовой учебный план для III ступени общего среднего образования, составленный на основе традиционного и блочно-модульного подходов; различные варианты организации профильного обучения (внутришкольная, межшкольная, организация профильного обучения в учреждениях образования нового типа, во взаимодействии школ с учреждениями профессионального образования, в интегрированных структурах типа

средняя школа-колледж, гимназия-колледж); механизм формирования профильных классов; условия перехода учащихся из класса с одним профилем обучения в другой.

В ходе данного эксперимента была подтверждена необходимость:

- разработки целостной региональной системы профильного обучения, в рамках которой с учётом ресурсных возможностей оптимизируется сеть учебных заведений;
- установления взаимодействия учреждений общего среднего образования с учреждениями профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, дополнительного образования детей и молодёжи;
- формирования банка данных о наиболее востребованных профилях обучения, факультативных занятиях; разработки районных программ по профориентации учащихся во взаимодействии с центрами профессиональной ориентации молодёжи;
- формирования банка данных о ресурсных возможностях школ и региона в целом (кадровых, материально-технических, финансовых, учебно-методических).

Эксперимент по апробации содержательной-технологической модели старшей ступени средней школы проводился в 2003—2008 годах на базе лицея БГУ, лицея № 2 г. Минска, лицея БНТУ, Минского государственного областного лицея, лицея № 1 г. Бреста, лицея № 1 г. Барановичи, лицея Государственного учреждения высшего профессионального образования «Белорусско-Российский университет», ГОУ «Лицей при ГИИ МЧС» г. Гомеля. Были разработаны и апробированы учебные программы по учебным предметам для III ступени общего среднего образования, учебные программы курсов по выбору; реализован системный подход, обеспечивающий оптимальное сочетание урочной и внеурочной образовательной деятельности учащихся на основе их диагностико-коррекционной психологической поддержки.

В ходе эксперимента подтвердили эффективность учебные планы, разработанные на основе блочно-модульного подхода. Применение данного подхода к изучению непрофильных учебных предметов позволило сократить количество одновременно изучаемых учебных предметов, «разгрузить» учащихся, компактно изучить небольшие по объёму учебные курсы, что благоприятно отразилось на качестве образования учащихся лицеев.

Профильное обучение на III ступени общего среднего образования активно поддерживалось учащимися, их родителями и педагогами. Мнение участников образовательного процесса о различных аспектах организации профильного обучения в общеобразовательных учреждениях изучалось в ходе республиканского мониторинга качества общего среднего образования в 2004—2008 годах.

В частности, анализ результатов мониторинговых исследований показал, что преобладающее большинство респондентов (учащихся, их родителей, педагогов) положительно относятся к введению профильного обучения на III ступени общего среднего образования и высоко оценивают его социальную значимость. Так, например, по результатам социологического опроса, проведённого в феврале 2008 года на базе 32 общеобразовательных учреждений республики:

- от 90 % до 98 % респондентов «положительно» и «скорее положительно» оценивали введение профильного обучения на III ступени общего среднего образования;
- в среднем 80 % респондентов считали, что введение профильного обучения на III ступени общего среднего образования позволит обеспечить более полное удовлетворение образовательных запросов учащихся;
- мнение о том, что профильное обучение будет способствовать более качественной подготовке школьников к продолжению образования в вузах и ссузах, разделяли от 77 % до 92 % респондентов;
- с тем, что профильное обучение будет способствовать социальной защищённости учащихся технологического профиля на рынке труда в результате овладения ими квалификацией рабочего, согласились от 65 % до 79 % респондентов.

Около 80 % участников мониторинговых исследований поддерживали модель организации профильного обучения, предложенную в проекте Концепции профильного обучения для 12-летней школы, и высказывались за

- существование в системе профильного обучения традиционных общеобразовательных классов;
- предоставление учащимся возможности переходить из класса с одним профилем обучения в класс с другим профилем обучения, из класса с профильным обучением в общеобразовательный класс и наоборот;
- необходимость психолого-педагогической поддержки учащихся в профес-

сиональном самоопределении, проведение в школе системной профориентационной работы.

Проведённые республиканские эксперименты и мониторинговые исследования позволили определить основные условия, показатели и механизмы организации дифференцированного обучения на III ступени общего среднего образования, которые могут быть реализованы и на современном этапе развития общего среднего образования.

В частности, к условиям организации профильного обучения можно отнести:

- учёт образовательных запросов учащихся и их родителей;
- кадровый потенциал учебного заведения;
- комплектование профильных классов с учётом желания учащихся и их родителей, уровня знаний учащихся по профильным предметам;
- наличие инвариантного и вариативного компонентов содержания образования; профессиональную направленность вариативного компонента содержания образования.

Эффективность профильного обучения оценивается по следующим показателям: уровень профессионального самоопределения учащихся; уровень удовлетворения образовательных запросов учащихся и их родителей; уровень реализации жизненных планов учащихся.

К механизмам организации профильного обучения, подтвердившим свою эффективность в отечественном опыте организации профильного обучения, относятся:

- психолого-педагогическое сопровождение и диагностика профессиональных интересов, намерений и образовательных запросов учащихся, повышение квалификации педагогов;
- конкурсный отбор учащихся в профильные классы, определение рейтинга выпускника базовой школы, использование «портфолио» учащегося;
- «гибкие» учебные планы, создание УМК по инвариантному и вариативному компонентам содержания образования;
- оценка эффективности профильного обучения посредством проведения анкетирования, создания банка данных о выпускниках (трудоустройство, реализация жизненных планов).

В ходе республиканских экспериментов и мониторинговых исследований был выявлен ряд проблем, связанных с внедрением профильного обучения в массовую образовательную практику, учёт которых также необходим для того, чтобы не повторить имев-

ших место ошибок и недостатков в организации профильного обучения, в частности:

- формирование неверного мнения о форсированном и обязательном переходе всех учреждений общего среднего образования на профильное обучение, что приводило к формальному созданию профилей без наличия соответствующих материально-технических, учебно-методических и кадровых условий;
- недостаточное понимание роли и значимости, недооценка допрофильной подготовки в базовой школе. Как следствие учащиеся оказывались не подготовленными к выбору профиля обучения на III ступени общего среднего образования, их зачисление в профильные классы осуществлялось по формальным признакам;
- недостаточно эффективная организация профориентационной работы с учащимися на II ступени общего среднего образования, что не позволяло сформировать у учащихся профессиональные интересы, которые являются важным условием осознанного выбора профиля обучения на III ступени общего среднего образования (по результатам социологического опроса только 20 % руководителей школ и столько же педагогов отметили, что у выпускников базовой школы профессиональные интересы сформированы хорошо);
- отсутствие независимой аттестации на II ступени общего среднего образования не позволяло объективно распределять учащихся по каналам получения образования в системе общего среднего и профессионально-технического образования.

Комплексно и системно необходимые условия для организации профильного обучения в большей мере были обеспечены в гимназиях, лицеях, отдельных учреждениях образования вида «средняя школа». При переходе на 11-летнее общее среднее образование в 2008/2009 учебном году возможность осуществлять

дифференцированное обучение на III ступени общего среднего образования была закреплена за гимназиями и лицеями, что нашло отражение в Типовом учебном плане для этих учреждений образования.

В целях реализации права граждан Республики Беларусь на получение образования с учётом их индивидуальных потребностей, способностей и запросов Министерство образования Республики Беларусь рекомендовало, начиная с 2013/2014 учебного года, в X классах средних школ организовать изучение на повышенном уровне отдельных учебных предметов, сгруппированных по направлениям (физико-математическое, химико-биологическое, филологическое, обществоведческое), путём использования учебных часов, установленных Типовым учебным планом средней школы на изучение учебных предметов и проведение факультативных занятий. При этом были определены соответствующие условия, при которых возможна организация образовательного процесса с изучением учебных предметов на повышенном уровне соответствующего направления в средней школе.

Таким образом, анализ отечественного опыта реализации профильного обучения показывает, что на всех этапах развития национальной системы образования идеи дифференциации и индивидуализации обучения были востребованы и положительно воспринимались участниками образовательного процесса. Вместе с тем недостаточное внимание к созданию условий для внедрения профильного обучения в массовую образовательную практику не способствовало эффективности его развития во всех видах учреждений общего среднего образования. Поэтому отмеченные в ходе проведенного анализа успехи и имевшие место недостатки необходимо должным образом осмыслить и принять во внимание при разработке в контексте компетентностного подхода содержательных, процессуальных, организационно-управленческих основ, моделей, условий и механизмов организации допрофильной подготовки на II ступени и профильного обучения на III ступени общего среднего образования с учётом потенциала информационно-образовательной среды.

Список цитированных источников

1. Концепция профильного обучения в учреждениях общего и среднего образования // Школьные технологии. — 2002. — № 4.
2. Закон Республики Беларусь «Об общем среднем образовании»; Программа развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007—2016 гг.; Образовательный стандарт «Общее среднее образование: основные нормативы и требования». — Минск: НИО, 2007. — 120 с.
3. Пальчик, Г. В. Организационно-педагогические основы профильного обучения / Г. В. Пальчик. — Минск: НИО, 2007. — 248 с.

Материал поступил в редакцию 31.07.2014.

Навучанне беларускай мове ў пачатковых класах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі ва ўмовах пераходу на адзіныя змест і вучэбна-метадычнае забеспячэнне

І. І. Паўлоўскі,

загадчык лабараторыі пачатковай адукацыі
Нацыянальнага інстытута адукацыі
доктар педагагічных навук, дацэнт

Обосновываются и раскрываются возможности перехода на обучение белорусскому языку, русскому языку, белорусскому чтению и русскому чтению на I ступени общего среднего образования по единому учебно-методическому обеспечению. Важнейшими условиями при этом являются разработка единого содержания и методических подходов языкового и литературного образования учащихся. Реализация данной научной идеи позволит обеспечить преемственность обучения на I и II ступенях общего среднего образования.

Ключевые слова: единое учебно-методическое обеспечение, белорусский язык, русский язык, белорусское чтение, русское чтение.

Opportunities of switching to study the Belarusian and Russian languages, Belarusian and Russian reading at level I of general secondary education under a unified educational and methodological support are substantiated and disclosed. The most important conditions for this are the development of a unified content and methodological approaches of linguistic and literary education of pupils. The implementation of this scientific idea will ensure the continuity of teaching at levels I and II of general secondary education.

Keywords: unified educational and methodological support, Belarusian language, Russian language, Belarusian reading, Russian reading.

Навучанне беларускай мове на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі не толькі вырашае адукацыйныя задачы, але і фарміруе культурны патэнцыял асобы. Але галоўная асаблівасць засваення беларускай мовы звязана з забеспячэннем важнейшых жыццядзейнасных патрэбнасцей вучняў, сярод якіх вызначаюцца:

- *каштоўнасна-сэнсавая*, звязаная з успрыманнем беларускай мовы, здольнасцю бачыць яе каштоўнасную вартасць, разумець сэнсавую сутнасць гэтай з'явы рэчаіснасці, асэнсоўваць праяўленне беларускай мовы як роднай у жыцці чалавека;
- *агульнакультурная*, якая раскрывае ролю беларускай мовы ў развіцці культурнай сферы грамадства, паказвае асаблівасці яе праяўлення ў духоўна-маральных якасцях асобы, ва ўзаемаадносінах паміж людзьмі;
- *вучэбна-пазнавальная*, якая вызначаецца колам моўных уменняў і навыкаў вучняў, неабходных для вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, а таксама прадметам беларускай мовы як аб'ектам пазнання;
- *інфармацыйная*, якая дазваляе ўжываць сродкі беларускай мовы для пошуку, аналізу і выкарыстання вучэбнай інфармацыі, якая змяшчаецца ў розных крыніцах;
- *камунікатыўная*, якая прадугледжвае веданне беларускай мовы як сродку зносін, спосабу ўзаемадзеяння з людзьмі, наладжвання з імі ўзаемаадносін, кантактаў, а таксама для работы ў калектыве, выканання сацыяльных роляў.

Авалоданне вуснай і пісьмовай формамі беларускай мовы, яе літаратурнымі нормамі на ўсіх узроўнях моўнай сістэмы, уключаючы вымаўленчы, лексічны і граматычны, не толькі вызначае кірункі моўнай адукацыі вучняў, але і дазваляе ўздзейнічаць на гэты працэс, садзейнічаць рэальнаму, мэтанакіраванаму развіццю рэцэптыўных і прадуктыўных моўных дзеянняў.

На I ступені агульнай сярэдняй адукацыі Рэспублікі Беларусь вывучаюцца беларуская і руская мовы не толькі як вучэбныя прадметы, але і як сродкі навучання. Беларуская і руская мовы павінны мець роўны статус у забеспячэнні моўнай адукацыі вучняў. Праблема заключаецца ў тым, што беларуская мова ў розных тыпах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі выкладаецца па-рознаму ў залежнасці ад мовы навучання і мае рознае вучэбна-метадычнае забеспячэнне, хаця мэта навучання практычна адна і тая ж — незалежна ад мовы навучання вучні павінны авалодаць беларускай мовай як сродкам зносінаў. На сённяшні дзень вучэбны прадмет «Беларуская мова» ў школах з беларускай мовай навучання мае статус асноўнага, а ў школах з рускай мовай навучання — другога.

Відавочна, што сітуацыя з моўнай адукацыяй на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі патрабуе неадкладнага вырашэння, каб падняць на патрэбны ўзровень навучанне беларускай мове, а таксама забяспечыць пераёмнасць моўнай адукацыі, улічваючы, што старшая ступень ужо перайшла на адзіныя змест і вучэбна-метадычнае забеспячэнне навучання беларускай мове.

Пры вывучэнні стану праблемы навучання беларускай мове на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі было выяўлена, што з моманту навучання другой мове ў школах Беларусі (1938 г.), пачынаючы з II класа, беларуская мова ў школах з рускай мовай навучання выкладаецца як другая. Уводзіліся розныя нацыянальныя праграмы і падручнікі па беларускай мове для школ з беларускай і рускай мовамі навучання, якія прадстаўлялі розны змест і розныя падыходы да навучання беларускай мове.

Прынцыповыя адрозненні ў першую чаргу датычаць зместавага боку навучання, калі беларуская мова як другая прапануецца для вывучэння на рэпрадуктыў-

ным узроўні. У гэтым выпадку вучні могуць авалодаць толькі рэцэптыўнымі (або пасіўнымі) моўнымі дзеяннямі — слуханнем і чытаннем. Такія пасіўныя моўныя дзеянні не могуць забяспечваць патрэбнасці вучняў у каштоўнасна-сэнсавай, вучэбна-пазнавальнай, агульнакультурнай і іншай дзейнасці, больш таго, рэпрадуктыўная дзейнасць не забяспечвае акт зносінаў, а толькі ўспрыманне і разуменне мовы. Для забеспячэння зносінаў на беларускай мове патрэбны перш за ўсё прадуктыўныя дзеянні — гаварэнне і пісьмо. Уменні слухаць і чытаць — значыць адэкватна разумець змест вуснай і пісьмовай мовы, а ўменні гаварыць і пісаць — значыць найлепшым чынам выказваць свае думкі і пачуцці. Гэтыя чатыры віды моўных дзеянняў неабходныя чалавеку і ў вучобе, і ў працы, і ў сям'і, і ў розных жыццёвых сітуацыях.

Адзначаныя функцыянальныя адрозненні ў змесце і падыходах да навучання беларускай мове ў розных тыпах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі павінны быць пераадолены не толькі дзеля абгрунтавання вучэбнага прадмета «Беларуская мова», дзеля навуковай прынцыповасці яго апісання, але і дзеля вырашэння практычных задач навучання беларускай мове.

Існуючыя змест і вучэбна-метадычнае забеспячэнне навучання беларускай мове як другой не задавальняюць патрабаванням вучэбнага прадмета, які забяспечвае фарміраванне актыўных моўных уменняў і навыкаў вучняў. Неабходна перайсці на адзіны змест навучання беларускай мове, аснову якога складаюць функцыянальныя ўласцівасці моўных адзінак — тэксту, сказа, слова і гука.

З 1993 года дзейнічаюць нацыянальныя праграмы і вучэбна-метадычнае забеспячэнне навучання беларускай мове для розных тыпаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі, арыентаваных на вырашэнне практычна аднолькавых мэт і задач, якія звязаны з авалоданнем вуснай і пісьмовай формамі беларускай мовы як сродкам зносінаў. Аднак і цяпер пакуль не вырашана пытанне аб пераходзе на адзіныя змест і вучэбна-метадычнае забеспячэнне навучання беларускай мове ў I—IV класах.

Пераход на адзіныя змест і вучэбна-метадычнае забеспячэнне навучання беларускай мове на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі патрабуе стварэння на-

вуковага абгрунтавання і адпаведнай нарматыўна-рэгулюючай базы, якая ўжо дзейнічае ў выглядзе адзінай канцэпцыі і адукацыйнага стандарту вучэбнага прадмета «Беларуская мова». Але рознае вучэбна-метадычнае забеспячэнне не дазваляе дабівацца высокіх вынікаў навучання беларускай мове ў I—IV класах.

Пры распрацоўцы зместу і вучэбна-метадычнага забеспячэння па беларускай мове для ўсіх тыпаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі ўлічваюцца адзінства і цэласнасць кампанентаў вучэбнага прадмета, які ўключае:

- мэты і задачы моўнай адукацыі вучняў;
- зместавыя лініі і вучэбныя элементы беларускай мовы;
- аб'ём і структуру зместу вучэбнага матэрыялу;
- падыходы да навучання беларускай мове;
- асноўныя патрабаванні да ўзроўню падрыхтоўкі вучняў.

Асноўнымі зыходнымі палажэннямі адзінства навучання беларускай мове ва ўсіх установах агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляюцца:

1. Беларуская мова як адзіны вучэбны прадмет на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі выконвае адукацыйную, выхаваўчую і развіццёвую ролю ў фарміраванні асобы.

2. Адзінства зместу і падыходаў да навучання беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі забеспечвае пазнаваўча-адукацыйныя, функцыянальна-дзейнасныя і культурна-каштоўнасныя патрэбнасці вучняў.

3. Авалоданне формамі вуснай і пісьмовай мовы, раскрыццё заканамернасцей ужывання беларускай мовы на вымаўленчым, лексічным і граматычным узроўнях складаюць асноўныя кірункі моўнай адукацыі ў пачатковых класах, якія забеспечваюць яе зместавую і працэсуальную цэласнасць.

4. Адзіны змест навучання беларускай мове ўключае звесткі аб сутнасці і ўжыванні адзінак мовы (гукаў, марфем, слоў, словазлучэнняў, сказаў, тэкстаў), аб іх функцыянальнай ролі ў працэсе фарміравання і выказвання думкі.

5. Адзінства навучання беларускай мове ў розных тыпах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі прадугледжвае вырашэнне комплексных задач моўнай адукацыі вуч-

няў, накіраваных на дасягненне вымаўленчай чысціні, лексічнага багацця, граматычнай упарадкаванасці, дарэчнасці ўжывання моўных сродкаў, выразнасці і лагічнасці выказвання думак і пачуццяў.

6. Адзінства зместу і методыкі навучання беларускай мове забяспечваецца суадноснасцю моўных з'яў і фактаў з рэчаіснасцю: у мове няма нічога такога, што б не мела свайго адлюстравання ў рэальнасці, мова ўяўляе сабой сістэму прыёмаў мыслення, сістэму пазнання, сістэму стварэння эстэтычных і маральных прадуктаў.

7. Інтэгрыруючай асновай адзінства і цэласнасці беларускай мовы як вучэбнага прадмета з'яўляецца яе статус роднай мовы, які змяшчае культурны патэнцыял, абумоўлены нацыянальным мысленнем і каштоўнасцямі, самабытнасцю існавання і асаблівасцямі праяўлення беларускай мовы ў жыцці людзей. Значнасць мовы як культурнай з'явы рэчаіснасці асабліва праяўляецца тады, калі моўная дзейнасць звязваецца з творчым вопытам, пошукам новых шляхоў і сродкаў раскрыцця свету, пазнання жыцця, чалавека. Родная мова сваімі сродкамі вызначае шляхі засваення і абагульнення самага важнага і істотнага для людзей. Родная мова імкнецца адшукаць, вынайсці новыя формы і сродкі, якімі можна перадаць усе з'явы рэчаіснасці. Галоўнае, каб роднай мовай валодалі ўсе.

8. Вывучэнне беларускай мовы як роднай у значнай ступені накіравана на выказанне нямоўнага зместу, агульнага сэнсу. Хутчэй за ўсё культуралагічны аспект мовы адносіцца да плана зместу, бо справа не столькі ў прыёмах выказвання, выкарыстанні моўных сродкаў, колькі ў змесце выказвання, г. зн. у сукупнасці заключаных у элементах мовы лексічных і граматычных значэнняў. Зместам роднай мовы з'яўляецца тое, што створана ёю, што мае матэрыяльнае выражэнне.

9. Пры рэалізацыі адзінства працэсу навучання беларускай мове ў пачатковых класах неабходна абапірацца на магчымасці сучаснага моўна-адукацыйнага асяроддзя, якое ўстанаўлівае сувязі паміж знешнімі матэрыяльнымі паказчыкамі значных элементаў мовы і фактамі нямоўнай рэчаіснасці.

У моўна-адукацыйным асяроддзі адбываецца ўзаемадзеянне беларускай мовы, навучальнага працэсу і сацыякультурнага ася-

роддзя. Кожны з гэтых аб'ектаў прадстаўляе свой узровень:

- на ўзроўні беларускай мовы прадстаўляецца змест навучання;
- на ўзроўні навучальнага працэсу вызначаюцца формы, спосабы і сродкі навучання;
- на сацыякультурным узроўні ставяцца патрабаванні да моўнай асобы.

10. Сітуацыя функцыянавання блізкароднаснага руска-беларускага двухмоўя, абумоўленага падабенствам фанетычнага, лексічнага і граматычнага ладу моў, з аднаго боку, садзейнічае агульнаму разуменню другой мовы, а з другога — патрабуе ад носьбіта мовы размежавання моўных сродкаў, агульнага культуралагічнага сэнсу выказвання. У дадзеным выпадку варта сказаць пра ролю другой блізкароднаснай мовы як стымуляючага фактару ў пошуках новых значэнняў у розных культурамोўных сітуацыях. Неабходна пераасэнсаваць культуралагічную сутнасць блізкароднаснай мовы, традыцыйна звязаную толькі з матэрыяльнымі яе паказчыкамі, і паставіць яе ў больш шырокі кантэкст, які датычыць ролі семантычных структур у фарміраванні камунікатыўнай культуры вучняў.

11. Моўна-камунікатыўную культуру малодшых школьнікаў варта суадносіць не толькі са знешнім праяўленнем беларускай мовы, але і з унутраным зместам паняццёвых яе элементаў, якія выкарыстоўваюцца для вырашэння камунікатыўных задач. Для беларускай мовы як роднай характэрны паняццёва-эквівалентныя ўтварэнні, якія ўзнікаюць у працэсе моўнай камунікацыі на аснове адэкватнага адлюстравання грамадска-культурных значэнняў. Зместавы бок роднай мовы выходзіць за межы ўнутрымоўных значэнняў, што вызначае надзейнасць беларускамоўнай камунікацыі ў пэўных умовах.

12. Звычайна не абмяркоўваецца пытанне аб камунікатыўнай вартасці і эфектыўнасці беларускай мовы, але праблема адзінства падыходаў да навучання беларускай мове змушае звярнуць на гэта ўвагу. Беларуская мова як родная вызначаецца значнасцю і дастатковасцю яе семантычнай сістэмы для захоўвання і перадачы інфармацыі, класіфікацыйнай характарыстыкі, узроўнем складанасці і развіцця катэгорый, ступенню нарманнасці і кадыфікацыі, трываласцю моўных традыцый і інш. Патрабуе дэталёвай рас-

працоўкі праблема абсалютнага і адноснага прагрэсу ў развіцці моўна-камунікатыўнай культуры асобы на аснове адзінства зместу і форм навучання.

13. Авалоданне вучнямі беларускай літаратурнай мовай у розных тыпах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца кантралюемым працэсам, пры якім ідзе засваенне ўсяго багацця моўных форм. Беларуская мова выконвае шырокія функцыі сродку зносін (знешняя ўніверсалацыя); яна адкладвае ў сабе, у сваім плане зместу і часткова плане выражэння нацыянальную спецыфіку (унутраная ўніверсалацыя). Развіццё моўна-камунікатыўнай культуры вучняў будзе паспяховым, калі ісці па шляху ўспрымання, засваення ў яе формах культурных дасягненняў беларускага народа.

Адзіны вучэбны прадмет «Беларуская мова» для ўсіх устаноў агульнай сярэдняй адукацыі перш за ўсё практыка-арыентаваны, што забяспечвае моўную дзейнасць вучняў ва ўсіх яе праяўленнях. У той жа час акцэнтаецца ўвага на высокамастацкіх асаблівасцях беларускай мовы, лепшых яе ўзорах, якія дазваляюць выходзіць вучняў моўную культуру вучняў, вучыць іх правільна, дакладна і выразна перадаваць свае думкі, веды, пачуцці. Разам з тым адзінства і паўната зместу навучання беларускай мове разлічаны на цэласнасць успрымання моўнай рэчаіснасці, развіццё мыслення, забяспечваючы тым самым базу для фарміравання моўных уменняў і навыкаў вучняў.

Навучанне беларускай мове ў пачатковых класах накіравана на найбольш поўнае і ўсебаковае авалоданне вучнямі яе патэнцыяльнымі магчымасцямі, багаццем і разнастайнасцю сродкаў фарміравання і выказвання думак і пачуццяў, у сувязі з чым вызначаюцца асноўныя зместавыя арыенціры:

- на развіццё вуснай і пісьмовай мовы вучняў у сувязі з рэцэптыўнымі і прадуктыўнымі моўнымі дзеяннямі, назіраннем над моўнай рэчаіснасцю і лепшымі ўзорамі моўна-культурных прадуктаў;
- на фарміраванне моўных уменняў і навыкаў, якія праяўляюцца ў розных жыццёвых сітуацыях, пачынаючы ад успрымання формы і сэнсу выказвання і заканчваючы стварэннем моўных твораў;

- на авалоданне гукавым і граматычным ладам беларускай мовы, літаратурнай нормай, арфаграфіяй і пунктуацыяй, узбагачэнне слоўнікавага запаса вучняў сродкамі выразнасці беларускай мовы;
- на вывучэнне і засваенне моўных паняццяў па фанетыцы, лексіцы, граматыцы, якія даюць уяўленне пра сістэму беларускай мовы.

Усе гэтыя задачы вырашаюцца ў комплексе адзінага курса беларускай мовы для пачатковых класаў. Канкрэтызуюцца яны адзінай праграмай для ўсіх устаноў агульнай сярэдняй адукацыі, якая з'яўляецца дзяржаўным дакументам, што вызначае састаў і структуру зместу навучання беларускай мове ў пачатковых класах:

- агульныя звесткі аб беларускай мове, формах яе існавання і сферах ужывання;
- веды аб сістэме моўных адзінак і заканамернасцях іх функцыянавання;
- моўныя і агульнавучэбныя ўменні і навыкі;
- камунікатыўныя ўменні і навыкі;
- уменні і навыкі ў розных відах моўнай дзейнасці;
- уменне выкарыстоўваць лексічныя, граматычныя і выразныя сродкі беларускай мовы пры стварэнні ўласных выказванняў;
- веды аб культурнай і эстэтычнай самакаштоўнасці беларускай мовы.

Заканамернасці засваення роднай мовы выкарыстоўваюцца ў якасці агульнай метадалогіі працэсу навучання беларускай мове ў пачатковых класах, якой абумоўліваюцца «цэласнасць і адзінства прадмета пазнання ў складанай сістэме рэчаіснасці» [1, с. 5]. Такі метадалагічны падыход вызначаецца перш за ўсё асаблівасцямі праяўлення беларускай мовы, а таксама імкненнем да ўспрымання яе форм і зместу. Моўныя дзеянні — гэта складаныя камбінацыі лінгвістычных і экстралінгвістычных частак, якія з'яўляюцца асновай фарміравання моўных здольнасцей (Л. С. Выгоцкі, А. Р. Лурыя, А. А. Лявонцьеў і інш.).

У даследаваннях па агульнай тэорыі пазнання сістэм адзначаецца, што аснову навуковых ведаў складае цэласнае ўспрыманне з'яў рэчаіснасці і яе частак ва ўзаемадзеянні [2]. Па пытанні суадносін разумення сістэмы мовы і практычнай моўнай дзейнасці ў сучасным мовазнаўстве

існуюць розныя погляды. Адны адрозніваюць гэтыя паняцці, знаходзячы агульнаметадалагічныя і лінгвістычныя падставы, напрыклад: сістэма сродкаў зносін — рэалізацыя гэтай сістэмы, сістэма лінгвістычных адзінак — іх паслядоўнасць у акце зносін і г. д. (Л. Р. Зіндэр, Т. П. Ломцеў, А. І. Жырмунскі і інш.). Другія ж вучоныя атаясамліваюць паняцці «мова» і «маўленне» (У. М. Жырмунскі, Г. В. Калшанскі), трэція даследчыкі (А. М. Галкіна-Федарук, В. М. Ярцава) не супрацьпастаўляюць і не атаясамліваюць гэтыя паняцці, а вызначаюць іх як два бакі адной з'явы, якія характарызуюцца ўзаемадапаўняльнымі і ўзаемазвязанымі ўласцівасцямі.

Адзіныя змест і формы навучання беларускай мове ў пачатковых класах вызначаюцца з улікам тэорыі пазнання сістэм, лінгвістычнай тэорыі і асаблівасцей дзіцячага ўспрымання і ўяўлення пра сістэму элементаў мовы як з'явы рэчаіснасці. Разуменне значэнняў моўных элементаў, якія маюць статус знака, закладваецца ў аснову зместу пачатковага навучання беларускай мове. Асноўныя кірункі адзінага навучання беларускай мове былі вызначаны на падставе агульнаметадычных палажэнняў [3—6], зыходзячы з якіх можна растлумачыць эфектыўнасць сістэмы навучання беларускай мове.

Такім чынам, адзіны працэс навучання беларускай мове мае складаную структуру і шматузроўневую арганізацыю. Як пазнавальнаму працэсу яму ўласцівы некаторыя важнейшыя асаблівасці. Па-першае, сістэмнае апісанне беларускай мовы мае цэласную структуру, г. зн. усе элементы сістэмы ўзроўняў навучання і ўся сістэма ў цэлым маюць агульную мэту — фарміраванне моўнай культуры вучня, якой падпарадкоўваюцца прыватныя мэты, звязаныя з засваеннем заканамернасцей функцыянавання беларускай мовы, засваеннем моўных паняццяў, развіццём моўных уменняў і навыкаў і інш. Па-другое, змены ў саставе або ў структуры вучэбнага матэрыялу, перамяшчэнні ўзроўняў вывучэння ўплываюць на аб'ектыўны характар працэсу навучання беларускай мове ў пачатковых класах. Так, напрыклад, вывучэнне мовы як сістэмы «чыстых адносін» (гласематыка) у адрыве ад матэрыяльнай субстанцыі або перамяшчэнне на першы план адносін і залежнасцей элементаў сістэмы мовы на першапачатковым этапе навучання мове не дазваля-

юць выдзеліць сэнсавыя і функцыянальныя яе прыметы. Пры адсутнасці вопыту, г. зн. успрымання сэнсавых і функцыянальных характарыстык прадмета, фармальныя прыметы не маюць асновы, а таму і не могуць даць чакаемых вынікаў навучання. Моўны вопыт павінен папярэднічаць засваенню фармальных прымет. Адзінства і паўната працэсу навучання беларускай мове адпавядаюць узроўневаму і сістэмнаму яе засваенню, вызначаюць шляхі моўнай адукацыі вучняў. Па-трэцяе, функцыянаванне складанай шматузроўневай сістэмы навучання беларускай мове патрабуе навукова абгрунтаванай пастаноўкі задач — вучэбных, прыкладных, фундаментальных і інш. У школьным навучанні да вучэбнага прадмета прад'яўляюцца агульнадыдактычныя і метадычныя патрабаванні, якія вызначаюцца як адукацыйныя, развіццёвыя і выхаваўчыя. Улік дадзенай

акалічнасці дае падставы для разгляду беларускай мовы як цэласнага вучэбнага прадмета на пачатковым узроўні навучання.

Асэнсаванне тэарэтычных і метадалагічных праблем навучання беларускай мове ва ўсіх установах агульнай сярэдняй адукацыі абумоўлівае погляды на мову як з'яву рэчаіснасці і праблемы, звязаныя з яе засваеннем. Вынікі даследаванняў у гэтай галіне, у сваю чаргу, могуць высветліць многія гнэсеалагічныя пытанні аб ролі моўных фактаў і сістэм у фарміраванні светапогляду вучняў. Праблема значэння моўнай рэчаіснасці належыць асаблівай роля. Яе вырашэнню ў лінгвістыцы і методыцы навучання мове адведзена цэнтральнае месца. Праблема моўнага значэння і моўнай адукацыі ёсць лінгвістычная праблема, да таго ж найважнейшая з метадычных праблем.

Спіс цытаваных крыніц

1. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. — М. : Просвещение, 1973. — 160 с.
2. Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова. — М. : Просвещение, 1990. — 147 с.
3. Міцкевіч, К. Методыка роднае мовы / К. Міцкевіч. — Менск : Дзярж. выд-ва Беларусі, 1926. — 139 с.
4. Замоцін, І. Метадычныя пытанні выкладання мовы і літаратуры ў II—III канцэнтрах : матэрыял для завоч. прапрацоўкі / І. Замоцін. — Мінск : Выд-ва АН БССР, 1934. — 92 с.
5. Подгайский, Л. П. Система обучения родному языку в начальных классах белорусских школ : Грамматика, правописание, развитие речи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. П. Подгайский ; Моск. обл. пед. ин-т. — М., 1979. — 48 с.
6. Паўлоўскі, І. І. Моўная адукацыя малодшых школьнікаў / І. І. Паўлоўскі. — Мінск : НІА, 1998. — 190 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 09.06.2014.

Теоретическое обоснование электронного учебно-методического комплекса «Ребёнок и общество» для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

Е. М. Калинина,
ведущий научный сотрудник
лаборатории специального образования
Национального института образования
кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы содержания учебно-методического комплекса «Ребёнок и общество» для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Данный комплекс представлен в контексте личностно ориентированного обучения и воспитания, обеспечивающего первичную социализацию детей с интеллектуальной недостаточностью. Раскрывается структура УМК «Ребёнок и общество», указаны психолого-педагогические основы, позволяющие организовать работу педагога с детьми данной категории.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, интеллектуальная недостаточность, личностно ориентированное обучение и воспитание, первичная социализация, коррекционно-образовательная работа.

The article deals with psychological and pedagogical foundations of the content of educational and methodological complex «Child and Society» for preschool children with intellectual disabilities (mental retardation). This complex is presented in the context of personality-oriented education and upbringing providing primary socialization of children with intellectual disabilities. The structure of the educational and methodological complex «Child and Society» is revealed. Psychological and pedagogical foundations that allow the teacher to organize the work with children of this category are given.

Keywords: electronic educational and methodological complex, intellectual disabilities, personality-oriented education and upbringing, primary socialization, correctional and educational work.

Реализация Кодекса Республики Беларусь об образовании, использование электронных образовательных ресурсов в системе образования обусловили обновление содержания современного дошкольного воспитания и обучения детей на основе личностно ориентированного педагогического процесса.

Современные медиатехнологии успешно внедряются в дошкольные учреждения, повышая тем самым уровень обучения и воспитания детей. Информатизация образовательной работы — это комплексный, многоплановый, ресурсоёмкий процесс, в котором участвуют дети, педагоги и родители.

Основными направлениями данного процесса являются: создание единого информационного образовательного пространства ДООУ; использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе; разработка интегрированных занятий; проектная деятельность; активное использование Интернета. По сравнению с традиционными формами обучения дошкольников работа с использованием компьютера обладает рядом преимуществ: информация предъясняется на экране в игровой форме, вызывая у детей огромный интерес; ребёнок воспринимает образный тип информации, понятный и доступный в дошкольном возрасте; внимание детей привлекается движением, звуком, мультипликацией, стимулируя познавательную активность; используются различные варианты поощрения при правильном решении учебных задач; ребёнку предостав-

ляются: возможность индивидуализации обучения, «право выбора» пути решения задачи и самостоятельного регулирования темпа и количества решаемых игровых обучающих задач, возможность приобрести уверенность в себе в процессе работы за компьютером; поощряется моделирование жизненных ситуаций, которые трудно воспринимать в повседневной жизни (например, салют, полводье; неожиданные и необычные эффекты). Несомненным плюсом является отсутствие отрицательных эмоционально окрашенных оценок деятельности детей в случае, если допущены ошибки; компьютер «терпелив», подсказывает путь их исправления.

В процессе коррекционно-образовательной работы с ребёнком с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) важно добиться максимально возможного снижения уровня зависимости от посторонней помощи, повышения уровня самостоятельности, адаптации к окружающей социальной и природной среде, овладения опытом здоровой, безопасной жизни. Необходимо обеспечение выбора индивидуализированного образовательного компонента в соответствии с потребностями и способностями личности. Методическими особенностями в коррекционно-педагогической работе являются следующие. Любая учебная задача для ребёнка с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) должна отрабатываться по схеме: от предметных (материализованных) действий на уровне наглядно-действенного к действиям с картинками (буквами) на уровне наглядно-образного мышления, а от них — к работе с компьютером на уровне виртуальных действий. Причём работа на всех уровнях должна проводиться с использованием одних и тех же предметов или их изображений. Важно не пропустить этапа соотнесения реального предмета с его изображением путём прикладывания одного к другому, рисования реального предмета (например, яблока), использования его фотографий и др. К основным методическим приёмам можно отнести: приём совместных действий, затем по подражанию, далее по образцу и, наконец, по словесной инструкции.

Грамотное использование компьютера в коррекционном процессе, как отмечают учителя-дефектологи, способствует активизации мышления (операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, категоризации, сериации), развитию моторики рук, внимания и памяти ребёнка, координации «глаз—рука».

Для работы с детьми с особенностями психофизического развития до 12 лет ИКТ используются только в виде комплексов, включающих:

- трёхмерные аксессуары — для работы на уровне наглядно-практического мышления;
- карточки с плоскостными изображениями, иллюстрациями — для работы на уровне наглядно-образного мышления;
- софт (программное обеспечение) — для закрепления полученных знаний и умений на виртуальном (абстрактно-логическом) уровне с применением компьютера.

Необходимы предельная чёткость и простота графики изображений, составляющих видеоряд программы, и однотонность и незашумлённость фона; наличие обратной связи объекта и субъекта (компьютер реагирует на качество выполнения задания в той или иной форме, например подбадривающих реплик); отсутствие лимита времени на выполнение заданий и возможность многократных повторов учебных действий; учёт гигиенических требований, основное из которых: ребёнок находится у компьютера не более 20 минут, не чаще чем 2 раза в неделю.

В процессе общения с детьми по модели личностно ориентированного педагогического процесса реализуется принцип: «не рядом, не над, а вместе». Это способствует развитию доверия ребёнка с функциональными ограничениями к миру, стимулированию возникновения чувства радости существования, обеспечению психического здоровья, формированию личности и личностной культуры в целом, развитию индивидуальности ребёнка. Построение учебного процесса на основе электронных образовательных ресурсов обуславливает создание таких психолого-педагогических условий, которые способствуют не только личностному росту, но и формированию социальной компетенции воспитанников. Данная задача реализуется при трёх необходимых условиях: во-первых, при организации индивидуального и дифференцированного коррекционно направленного учебного процесса; во-вторых, при построении таких отношений педагога и ребёнка, в которых последний из пассивного участника процесса становится активным; в-третьих, при достижении обратной связи в совместной деятельности взрослого и ребёнка (ребёнка и ребёнка) на основе гибкости, динамичности психолого-педагогического сопровождения.

Поставив перед собой задачу обеспечения максимально возможной социализации ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, специалисты и родители ориентируются на необходимость и достаточность содержательного и операционального компонентов индивидуальной коррекционно-развивающей поддержки с использованием электронного образовательного модуля. Акцент делается на трансформацию целеполагания в процессе воспитания и диагностичность психолого-педагогического анализа достижений и трудностей ребёнка. Весь педагогический процесс организуется с учётом ближайших и перспективных целей, с опорой на уровень актуального и ближайшего развития ребёнка. Вопрос «Как учить?» в настоящее время звучит не менее актуально, чем вопрос «Чему учить?». Ответы на эти вопросы будут существенно отличаться применительно к детям дошкольного возраста, имеющим разную структуру нарушений психического и (или) физического развития.

Новое современное понимание социализации личности связано с развитием её способности выходить за рамки социальной и природной адаптации и совершенствовать окружающую действительность, изменяясь при этом (В. П. Пархоменко, В. В. Шарапов и др.). Основными составляющими образованности современной личности признаны: функциональная грамотность; владение знаниями основ наук, системой рациональных способов деятельности, обеспечивающих самореализацию личности, её индивидуальную позицию и личную ответственность.

Недоразвитие познавательной деятельности, отклонения в эмоционально-волевой сфере, нарушения опорно-двигательного аппарата, отдельных анализаторов значительно ограничивают возможности ребёнка в адекватном отражении, осмыслении окружающей жизни, приводят к социальной неприспособленности, резкому ограничению самостоятельности, личностной незрелости, снижению коммуникативной компетенции. В процессе воспитания ребёнка с интеллектуальной недостаточностью возникает ряд вопросов: как ему помочь? Какие рекомендации дать родителям? Что необходимо предпринять специалистам — педагогам, воспитателям, врачам, чтобы их помощь и поддержка были действенными?

Непосредственное влияние на развитие личности ребёнка с умственной отсталостью в условиях целенаправленной коррекционно-развивающей работы с использова-

нием электронных образовательных ресурсов оказывают такие факторы, как характер и степень доступности предлагаемой ребёнку деятельности и общения; качество программного содержания и возможность его варьирования в соответствии с индивидуальными способностями ребёнка; продуманность знаково-орудийного опосредования деятельности (вербальная, образно-графическая, образно-жестовая); наличие или отсутствие системного подхода к педагогическому процессу; ранняя социализация и интеграция в общество.

В отношении каждого конкретного ребёнка разрабатываются психолого-педагогические условия и дидактические, коррекционно-вспомогательные средства достижения качественного результата. К условиям, обеспечивающим особые образовательные потребности детей дошкольного возраста в процессе использования электронных образовательных ресурсов, можно отнести:

- практико-ориентированную направленность содержания обучения;
- раннюю социализацию, коррекцию и компенсацию нарушений психофизического развития в единстве с развитием способностей личности и личностных качеств;
- создание игровой образовательной среды, обеспечивающей развитие ведущего вида деятельности и самовыражение личности (с учётом имеющихся нарушений развития);
- индивидуализированный уровень сложности содержательного и операционального компонентов образовательного процесса (адаптация программных требований к нуждам конкретного ребёнка и учёт нормативных программных требований в процессе коррекционно-развивающей работы);
- недопустимость форсирования, интенсификации развития ребёнка в соответствии с образовательными стандартами;
- своевременную психолого-педагогическую диагностику развития с последующей оценкой достижений, проблем и возможностей ребёнка;
- предупреждение возникновения вторичных психофизических нарушений и личностных отклонений;
- определение перечня оборудования коррекционно-вспомогательного назначения, игрушек, дидактических пособий и другого ресурсного обеспечения.

В электронных учебно-методических комплексах, разработанных нами с учётом новых учебных планов, представлены показатели уровней усвоения социального опыта (программного материала) дошкольниками на разных этапах обучения и воспитания. Такой подход предусматривает оптимальную нагрузку в процессе обучения каждого ребёнка, предупреждает переутомление и интенсификацию развития, создаёт возможности реализации индивидуального подхода. Базовый уровень предполагает формирование социально значимого опыта и рациональных способов деятельности, обеспечение качества и нормализации жизненного цикла ребёнка «здесь, сейчас, сегодня». Каждый фрагмент содержания электронных образовательных ресурсов структурирован в соответствии с уровнями «знание», «умение», «использование» и позволяет стимулировать познавательную деятельность детей, постепенно усложняя её на разных годах обучения. Уровень ниже базового ориентирован на минимизированный необходимый жизненно значимый опыт ребёнка, формирование «иммунитета выживания».

Таким образом, новые электронные учебно-методические комплексы для специального дошкольного образования ориентированы на нормализацию жизненного цикла детей с интеллектуальной недостаточностью и предусматривают: развитие и стимулирование познавательной активности дошкольников, формирование творческого воображения; снижение и преодоление ограничений активности ребёнка; формирование коммуникативной деятельности; когнитивное развитие; социально-нравственное развитие; личностно-эмоциональное развитие; коррекцию имеющихся нарушений развития, предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии.

Рассмотренный выше содержательный аспект обуславливает новую структуру современных электронных образовательных ресурсов, предусмотренных для реализации в условиях образовательной интеграции, включение их в содержание коррекционно-образовательного компонента. В создаваемых нами ЭОР отражены также оптимальное сочетание индивидуальной и совместной деятельности детей, методы и приёмы педагогики сопровождения.

В новых учебных планах, принятых в связи с реализацией Кодекса об образовании в Республике Беларусь, ознакомление до-

школьников с окружающим миром предполагается в рамках содержания двух образовательных областей: «Ребёнок и природа», «Ребёнок и общество». Ознакомление с социальной средой (раздел учебной программы «Ребёнок и общество») — важная образовательная область в системе коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Эта работа осуществляется с учётом основных закономерностей онтогенеза личности: развитие в общении; развитие в деятельности; поступательность развития (А. Н. Леонтьев) и направлена на нормализацию жизненного цикла детей и их раннюю социализацию.

Электронный учебно-методический комплекс (далее УМК) «Ребёнок и общество» соотносится с учебной программой для специальных дошкольных учреждений и предназначен для работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, обусловленной умственной отсталостью лёгкой и умеренной степени тяжести (1-й год обучения: с 3 до 4 лет; 2-й год обучения: с 4 до 5 лет; 3-й год обучения: с 5 до 6 лет; 4-й год обучения: с 6 до 7, в некоторых случаях до 8 лет). Данный УМК разработан с учётом возможного применения в специальных дошкольных учреждениях, специальных группах и группах интегрированного воспитания и обучения, диагностических группах дошкольных учреждений общего типа, специальных дошкольных группах вспомогательных школ (школ-интернатов), в условиях обучения на дому и в условиях стационарного лечебного учреждения. Содержание УМК соответствует возрастным и индивидуальным психофизиологическим особенностям детей с интеллектуальной недостаточностью, обусловленной умственной отсталостью лёгкой и умеренной степени. Учёт неоднородности детей в плане выраженности недостатков психофизического развития и в плане возраста, в котором они включаются в специальное образование, нашёл отражение в выделенных двух уровнях сложности программного материала (базовом и ниже базового).

В УМК включены материалы, необходимые для организации учебно-воспитательного процесса по всем направлениям коррекционно-образовательной работы, которая обеспечивает всестороннее развитие дошкольника, его первичную и вторичную социализацию, подготовку к дальнейшему обучению в школе.

Задачи развития и воспитания детей

Развитие:

- мотивации и познавательных интересов дошкольников;
- личностных качеств, необходимых для учебной деятельности;
- самостоятельности и инициативы в выборе способов деятельности;
- способностей воспринимать системы связей (образно-жестовую, образно-графическую, вербальную).

Формирование:

- предпосылок учебной деятельности (умения слушать, задавать вопросы, отвечать на вопросы, преодолевать трудности, исправлять ошибки, доводить начатое дело до конца и т. д.);
- адаптивных навыков;
- приёмов и рациональных способов практических действий (совместные действия, подражание, действия по образцу и вербальной инструкции);
- умения обращаться за помощью к педагогу, сверстникам.

Коррекция:

- нарушений речи, взаимодействия двух сигнальных систем (1-й и 2-й);
- восприятия (преимущественно чувственного способа познания);
- мышления (преимущественно наглядно-действенного и наглядно-образного);
- внимания;
- межанализаторных связей (зрительно-двигательной, тактильно-кинестетической координации);
- нарушений ориентировки во времени и пространстве;
- моторной сферы.

Использование компьютера детьми с умственной отсталостью осуществляется через игру. Игровые упражнения и задания эмоционально насыщены, доступны по игровому замыслу пониманию ребёнка. Учебная задача формулируется педагогом в игровой форме. Например: *поиграем с матрёшками в новоселье* (учебная задача: соотнести предметы по величине). Компьютер в данном случае рассматривается как игровое средство.

Содержание коррекционно-образовательной работы по ознакомлению детей с социальной действительностью реализуется на занятиях и в повседневной практике с ориентировкой на ведущие виды детской деятельности (игра, изобразительная деятельность, трудовая и т. д.).

Содержание УМК направлено на решение следующих **задач**:

- формирование интереса детей к окружающим людям и рукотворному и нерукотворному предметному миру, системы жизненно значимых знаний и умений, необходимых для социальной адаптации;
- социализация личности и максимальное всестороннее развитие ребёнка, снижение зависимости от посторонней помощи;
- развитие в детях чувства уверенности в себе, позитивного отношения к себе;
- воспитание эстетического восприятия окружающего мира (живописи, музыки, национального фольклора и др.);
- формирование предпосылок учебной деятельности и в целом подготовка детей к обучению в школе.

Эффективность коррекционно-образовательной работы с использованием электронного УМК в специальном дошкольном учреждении возможна при соблюдении определённых психолого-педагогических условий:

- 1) осуществление комплексной коррекции нарушений развития ребёнка;
- 2) психолого-педагогическое изучение каждого воспитанника с целью уточнения его индивидуальных способностей и потребностей в специфических образовательных услугах, определение его образовательной перспективы развития;
- 3) обеспечение наглядности, подвижности, изменчивости и многократного повторения программного материала;
- 4) тесная взаимосвязь в работе между всеми специалистами дошкольного учреждения (учителя-дефектолога, воспитателя, педагога-психолога, инструктора по физвоспитанию и др.), участие родителей в воспитании детей, реализации единых требований в работе с ними;
- 5) обеспечение смены видов детской деятельности в изменяющихся условиях, усвоение основных эталонных качеств в различных ситуациях, применение усвоенного опыта в повседневной практике.

В начале и конце учебного года (возможно, и по кварталам) проводится контрольно-диагностическая проверка знаний и умений детей по данному разделу программы. Материалы для проверки подбираются в соответствии с показателями усвоения программного содержания, представленными в конце каждого года обучения.

Контрольно-диагностический компонент педагогической деятельности учителя-дефектолога тесно связан с аналитическим, коммуникативным, организаторским, исследовательским и др. Такой подход позволяет обеспечить оптимальную нагрузку в процессе обучения каждого ребёнка, предупреждает переутомление и интенсификацию развития, создаёт возможности осуществления индивидуального подхода. ЭУМК включает материалы для реализации контрольно-диагностического компонента педагогической деятельности учителя-дефектолога.

Ознакомление детей с окружающей социальной действительностью происходит на занятиях (учебным планом предусмотрены 2 занятия в неделю в младших группах и 1 занятие в неделю в старших группах), в разных видах детской деятельности, во время режимных моментов, в процессе индивидуальной коррекционной работы, в повседневной жизни. Тематическое программное содержание построено в соответствии с принципом концентричности, то есть отмечается постепенное расширение и углубление материала в рамках изучения определённой лексической темы.

К основным педагогическим требованиям к ЭУМК мы отнесли следующие:

- соответствие Кодексу Республики Беларусь об образовании от 01.09.2011 № 2/1034;
- соответствие утверждённой Министерством образования Республики Беларусь в 2007 году учебной программе воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью;
- соответствие допущенным Министерством образования Республики Беларусь учебным пособиям по разделу «Ознакомление с окружающим миром» и дидактическому наглядному материалу, разрабатываемому с 2007 года;
- учёт психофизических, познавательных, возрастных особенностей дошкольни-

ков с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности;

- соответствие общим дидактическим принципам: научности и доступности, самостоятельности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, развивающей образовательной среды, связи обучения с жизнью;
- руководство принципами коррекционной педагогики: вариативности; нормализации жизнедеятельности; коррекционной направленности обучения и воспитания; практико-ориентированного характера обучения; направляющего участия взрослого, дозирования программного материала по времени и затрачиваемым усилиям; учёта индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности; удовольствия (обеспечение позитивных гедонических чувств детей); комплексности психолого-педагогического и медицинского сопровождения;
- соответствие специфическим дидактическим требованиям к электронным образовательным ресурсам (адаптивности, интерактивности, визуализации, системности).

ЭУМК предоставляет возможность организовать коррекционно-педагогический процесс с дошкольниками 1—5-го года обучения фронтально и индивидуально на индивидуальных и групповых занятиях под руководством учителя-дефектолога, воспитателя, а также родителей.

Таким образом, коррекционная направленность ознакомления детей с жизнью общества способствует социальной адаптации воспитанников, формированию адаптивных навыков, исправлению, ослаблению нарушений мыслительной и речевой деятельности, внимания, памяти, личностных характеристик, сенсорной сферы, моторных функций организма (мелкая моторика, артикуляционная моторика, моторика мимики лица, общая моторика).

Список цитированных источников

1. Горвиц, Ю. Кому работать с компьютером в детском саду / Ю. Горвиц, Л. Поздняк // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 5. — С. 92—95.
2. Новые информационные технологии в дошкольном образовании : метод. пособие / ассоц. «Компьютер и детство» ; под ред. Ю. М. Горвица. — М. : Линка-пресс, 1998. — 328 с.
3. Фролова, Ю. С. Медиа-технологии как форма организации образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения / Ю. С. Фролова. — М. : ООО «Юрспектр». — 123 с.

Материал поступил в редакцию 25.06.2014.

Модель учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями

И. В. Ковалец,
заведующий лабораторией
специального образования
Национального института
образования
кандидат педагогических наук,
доцент

Статья затрагивает вопросы образования детей с аутистическими нарушениями и оказания им коррекционной помощи. К обсуждению предлагается модель учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями, раскрываются научно-теоретические основания и функционально-структурный аспект модели.

Ключевые слова: аутизм, дети с аутистическими нарушениями, модель, учреждение специального образования, смысловые доминанты, образовательные потребности, функционально-структурный аспект.

The article deals with teaching children with autism spectrum disorders and providing them with correctional services. The model of an institution of special education for individuals with autism spectrum disorders is suggested to discuss. Scientific and theoretical foundations and the functional-structural aspect of the model are revealed.

Keywords: autism, children with autism spectrum disorders, model, institution of special education, sense dominants, educational needs, functional and structural aspect.

Требования современной жизни общества Республики Беларусь обуславливают существенное обновление практики оказания коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития посредством создания разнообразных новых образовательных структур, например таких как центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, классы интегрированного обучения, ресурсные центры и т. д. Это позволяет предоставлять образовательные услуги детям разных нозологических групп в соответствии с их образовательными потребностями. Признание индивидуальности развития детей с аутистическими нарушениями, неоднородность данной категории детей обуславливают оказание им коррекционно-педагогической помощи в учреждениях специального образования (классах, группах), в учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования (в условиях образовательной интеграции), в условиях надомного обучения. Однако в республике наблюдается отсутствие учреждений специального образования, специализирующихся на решении проблем коррекции и образования детей с аутистическими нарушениями, что определяет необходимость научных разработок по данному вопросу.

В процессе проводимого научного исследования рассматривается гипотеза о том, что если учреждение специального образования для лиц с аутистическими нарушениями будет функционировать и осуществлять свою деятельность в нескольких направлениях, иметь определённую структуру, то это позволит наиболее полно удовлетворить потребности детей с аутистическими нарушениями, осуществить качественные образовательные услуги и необходимую коррекционную помощь детям и их семьям.

Внимание читателей предлагается разработанная нами модель учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями. В качестве научно-теоретических оснований данной модели выделены следующие:

- 1 — аутизм как особое искажённое психическое развитие человека;
- 2 — вариативность развития детей с аутистическими нарушениями;
- 3 — образовательные потребности детей с аутистическими нарушениями;

4 — смысловые доминанты в организации и содержании образования детей с аутистическими нарушениями;

5 — методологическая основа образования детей с аутистическими нарушениями.

В научной литературе **аутизм** (лат. *authos* – сам) определяется как постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трёх лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой в целом. Данное искажённое психическое развитие человека проявляется в экстремальном одиночестве, сопротивлении любым жизненным изменениям, стереотипных формах поведения и погружённости в специфические интересы, своеобразном развитии речи. Аутизм рассматривается как первазивное (всепроницающее, многостороннее), т. е. относящееся к разным сферам и функциям организма, нарушение развития. Большинство современных исследований свидетельствует в пользу органической природы его происхождения. Искажённость психического развития при аутизме может сочетаться с общим недоразвитием речи, церебральным параличом, нарушением слуха и другими нарушениями. Группу нарушений психического развития, при которых наблюдаются симптомы аутизма, принято называть **аутистические нарушения**.

Лица с аутистическими нарушениями (аутизмом) нуждаются в специальной помощи на протяжении всей жизни. Ребёнка с аутистическими нарушениями необходимо постоянно обучать, направлять и предлагать ему более адекватные варианты реагирования в разнообразных ситуациях. Степень аутистических нарушений у детей может быть различна, и глубина их может меняться с возрастом. Выраженность аутизма проявляется от наиболее тяжёлых случаев (дети 1-й группы аутизма по классификации О. С. Никольской) до более лёгких вариантов искажённого развития (дети 4-й группы аутизма). Существование подобной **вариативности развития** имеет особое значение для разработки модели учреждения специального образования для лиц

с аутистическими нарушениями, поскольку в образовательном процессе в одном учреждении необходимо будет учитывать образовательные интересы детей разных уровней развития и прогноза.

Общая цель обучения учащихся с аутистическими нарушениями отражает социальную направленность и в качестве приоритета определяет обучение детей самостоятельно жить и действовать в обществе. Достижение этой цели требует реальной оценки имеющихся способностей и возможностей каждого ребёнка, выяснения его затруднений и основывается на индивидуальных образовательных потребностях, что также учитывается при разработке модели учреждения специального образования для детей с аутистическими нарушениями. В качестве **образовательных потребностей** детей с аутистическими нарушениями мы рассматриваем необходимые условия и направления деятельности, сориентированные на развитие, обучение и воспитание каждого ребёнка, а также коррекцию имеющихся у него нарушений для последующей максимально возможной его социализации.

Под образовательными потребностями детей с аутистическими нарушениями нами понимается необходимость:

- а) получения квалифицированной коррекционно-педагогической помощи на диагностической основе;
- б) стимулирования жизненной активности через создание адекватной для ребёнка среды;
- в) включения ребёнка в учебное и социальное взаимодействие.

Указанные образовательные потребности обуславливают направления работы, которые предполагается учитывать в процессе обучения и воспитания ребёнка в новом учреждении специального образования для лиц с аутистическими нарушениями. К таким направлениям относятся:

- **дидактическая диагностика** с целью оценки основных сфер развития ребёнка (двигательной, познавательной, социально-эмоциональной, индивидуально-личностной) и определение его положительных резервных возможностей;
- **оказание ранней коррекционной помощи**, направленной на как можно более раннее выявление аутистиче-

ских нарушений у ребёнка с последующей координацией усилий семьи и специалистов;

- *создание адаптивно-адаптирующей образовательной среды*, которая будет способствовать уменьшению внутренних и внешних барьеров, отделяющих ребёнка с аутистическими нарушениями от окружающей действительности посредством специальных условий, отвечающих требованиям индивидуализации, визуализации, удовлетворения детских потребностей и соответствующих уровню развития ребёнка;
- *коррекционно-развивающая помощь* по необходимым для конкретного ребёнка направлениям, среди которых могут быть следующие: коррекция поведенческих проблем; коррекция и развитие эмоциональной сферы; коррекция иных нарушений развития, вызванных аутизмом; формирование коммуникативных навыков; развитие навыков самостоятельного проживания; помощь в трудовой интеграции;
- *обучение и воспитание* ребёнка с аутистическими нарушениями, причём конкретные образовательные маршруты для каждого ребёнка и направления помощи разрабатываются индивидуально, исходя из выясненных проблем и с учётом потребностей каждого из них;
- *взаимодействие педагогов с семьёй*, которое является необходимым условием успешной коррекционной помощи и социального развития детей, имеющих аутистические нарушения.

Указанные образовательные потребности предопределяют выделение **смысловых доминант (предпочтений)** в организации и содержании образования детей с аутистическими нарушениями. К смысловым доминантам отнесём следующие: ранняя помощь; благоприятная образовательная среда; индивидуализация образовательного процесса; прагматизм содержания образования; интерактивность в обучении; социальная интеграция.

Методологическая основа разработанной модели учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями отражает современное

видение образования. В качестве актуальных методологических подходов выделим следующие: антропоцентрический; герменевтический; коррекционно-развивающий; компетентностный.

Антропоцентрический подход помещает в центр образовательного процесса ребёнка как самоценность, индивидуальность и предполагает конструирование образования для ребёнка. Образование детей с аутистическими нарушениями развития является неотъемлемой частью системы специального образования с реализацией принципа равных возможностей. Обучение рассматривается не как движение от целей к ценностям детей, а, наоборот, от ценностей, потребностей ребёнка с аутизмом к образовательным целям. В рамках данного подхода применительно к детям с аутистическими нарушениями обращают на себя внимание следующие *научные принципы*: принцип нормализации жизни; принцип открытости образования; принцип непрерывности образования.

Герменевтический подход предполагает понимание, толкование, интерпретацию и поиск смысла в образовательной деятельности. Востребованность педагогической герменевтики в процессе коррекционно-педагогической помощи детям с аутистическими нарушениями обусловлена необходимостью внимания к их индивидуальным проявлениям, вчувствования в переживания каждого конкретного ребёнка. Чрезвычайно важно понимать и предугадывать поведенческие реакции, речевые высказывания, стереотипии и другие потребности такого ребёнка, не требовать от него выполнения приказаний, а, наоборот, следовать за ним, руководствоваться его желаниями. В качестве *научных принципов* данного подхода выделим: принцип гуманизации; принцип процессуальности; принцип рефлексивности.

Коррекционно-развивающий подход предполагает исправление или ослабление имеющихся у ребёнка нарушений и его развитие. Коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими аутистические нарушения, прежде всего строится с учётом уровней реального эмоционального, психоречевого и моторного развития ребёнка, которые могут существенно отличаться от уровней, соответствующих его биологическому возрасту. Коррекционно-развивающая работа орга-

низуется в рамках ведущей деятельности, присущей возрастному периоду относительно индивидуально выявленных реальных уровней развития ребёнка. Выделяются следующие *научные принципы* данного подхода: принцип амплификации; принцип альтернативности и нелинейности; принцип культуросообразности и креативности.

Компетентностный подход. Помимо задач коррекции и когнитивного развития, актуальна подготовка детей с аутистическими нарушениями к самостоятельному (в возможной мере), независимому образу жизни, адаптация их к жизни в обществе. Успешной социальную адаптацию можно считать в том случае, если выпускники учреждений специального образования сумеют пользоваться в повседневной жизни знаниями, умениями и навыками, которые они приобретают в школе, будут обладать жизненными компетенциями. Понятие «компетенция» в этом случае рассматривается как способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях, т. е. не только способность делать что-нибудь хорошо, эффективно, но и готовность к деятельности, основанной на знаниях и опыте, ориентированной на самостоятельность

и поведенческую зрелость. Современный образовательный процесс нацелен на потребности ребёнка, обучение его в условиях, максимально приближенных к естественным, нормальным, и постепенное снижение (насколько возможно) зависимости ребёнка от посторонней помощи. К ключевым *научным принципам* компетентностного подхода отнесём принцип формирования способов деятельности; принцип паритетности; принцип педагогического оптимизма.

Таким образом, учитывая вышесказанное, научно-теоретические основания модели учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями можно представить в виде таблицы 1.

Рассматривая **функционально-структурный аспект** модели учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями, мы предлагаем следующие базовые положения:

1. Учреждение специального образования для лиц с аутистическими нарушениями (**Коррекционный образовательный центр для лиц с аутистическими нарушениями (предложение автора)**) — это учреждение специального образования, в котором реализуют-

Таблица 1 — Модель учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями: научно-теоретические основания

Ребёнок как системообразующий фактор организации и содержания образования	Методологические подходы	Научные принципы	Смысловые доминанты (предпочтения)
1. Дети с отрешённостью от внешней среды. 2. Дети с отвержением внешней среды. 3. Дети с замещением внешней среды. 4. Дети со сверхтормозимостью внешней средой (по классификации О. С. Никольской)	Антропоцентрический	1. Нормализации жизни. 2. Открытости образования. 3. Непрерывности образования	4. Ранняя помощь. 5. Благоприятная образовательная среда. 6. Индивидуализация образовательного процесса.
	Герменевтический	1. Гуманизации. 2. Процессуальности. 3. Рефлексивности	7. Прагматизм содержания образования.
	Коррекционно-развивающий	1. Амплификации. 2. Альтернативности и нелинейности. 3. Культуросообразности и креативности	8. Интерактивность в обучении. 9. Социальная интеграция
	Компетентностный	1. Формирования способов деятельности. 2. Паритетности. 3. Педагогического оптимизма	

ся образовательная программа специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с аутистическими нарушениями, образовательная программа специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с аутистическими нарушениями, а также могут реализовываться образовательная программа дополнительного образования детей и молодёжи с аутистическими нарушениями, образовательная программа профессиональной подготовки рабочих (служащих) с аутистическими нарушениями.

2. Коррекционный образовательный центр для лиц с аутистическими нарушениями обеспечивает создание комплексной системы психолого-медико-педагогической помощи лицам с аутистическими нарушениями и выполняет следующие функции:

- осуществляет образование детей с выраженными формами аутистических нарушений (в том числе оказание ранней комплексной помощи детям в возрасте до 3 лет, надомное обучение);
- содействует образованию детей с аутистическими нарушениями по месту жительства в условиях инклюзивной (специальной или общеобразовательной) школы;
- оказывает коррекционно-педагогическую помощь детям с аутистическими нарушениями;
- осуществляет психологическую и (или) психотерапевтическую помощь детям с аутистическими нарушениями и их родителям или лицам, их замещающим (законным представителям ребёнка);
- ведёт методическую и просветительскую работу среди педагогов специального образования, работающих с лицами с аутистическими нарушениями;
- осуществляет консультационную и информационно-аналитическую деятельность;
- выполняет дидактическую диагностическую деятельность;
- ведёт банк данных о лицах с аутистическими нарушениями, их потребностях и о содержании оказанной помощи.

Функционально-структурный аспект разрабатываемой модели учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями (Коррекционного образовательного центра для лиц с аутистическими нарушениями), разнообразная деятельность этого учреждения, его конкретная структура отражены в таблицах 2–4.

Таблица 2 — Функционально-структурный аспект модели учреждения специального образования

Коррекционный образовательный центр для лиц с аутистическими нарушениями (учреждение специального образования для лиц с аутистическими нарушениями)						
↓						
Функционально-структурный аспект						
Дидактическая диагностика	Коррекционно-развивающая помощь	Образовательная деятельность (5 уровней)	Консультационная и информационно-аналитическая работа	Методическая помощь	Психологическая и психотерапевтическая помощь детям и родителям	Интеграционно-образовательная деятельность (психологическое и педагогическое сопровождение ребёнка)

Таблица 3 — Образовательная деятельность

Образовательная деятельность учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями (5 уровней)				
1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	4-й уровень	5-й уровень
Ранняя коррекционно-педагогическая помощь (до трёх лет)	На уровне дошкольного образования для лиц с аутистическими нарушениями	На уровне общего среднего образования для лиц с аутистическими нарушениями	Образовательная программа дополнительного образования	Образовательная программа профессиональной подготовки

Таблица 4 — Интеграционно-образовательная деятельность

Интеграционно-образовательная деятельность учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями (психологическое и педагогическое сопровождение ребёнка)			
В условиях надомного обучения, в том числе надомного обучения с периодическим посещением занятий (выделенных для надомного обучения) в учреждении специального образования для лиц с аутистическими нарушениями	В условиях групп (классов) центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации	В условиях классов интегрированного обучения в специальных или вспомогательных школах	В условиях классов интегрированного обучения в школах общего типа

Список цитированных источников

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: метод. пособие / О. С. Никольская [и др.]. — М. : Полиграфсервис, 2003. — 232 с.
2. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями : пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / И. В. Ковалец [и др.] ; под ред. : И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. — Минск : Народная асвета, 2014. — 160 с. : ил.
3. Коноплёва, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі. — 2009. — № 6. — С. 12—18.

Материал поступил в редакцию 28.08.2014.

Интегративная методика формирования логической культуры младших школьников с нарушениями зрения

О. В. Лазаревич,

методист отдела методического обеспечения специального образования Национального института образования

Обосновывается интегративный характер методики формирования логической культуры младших школьников с нарушениями зрения, раскрываются принципы, методы, содержание и организационные формы процесса формирования логической культуры незрячих и слабовидящих младших школьников. Определяются эффективные условия её функционирования.

Ключевые слова: логическая культура, методика, младшие школьники с нарушениями зрения.

An integrative character of methods of forming logical skills of primary schoolchildren with visual impairments is substantiated. Principles, methods, content and organizational forms of the formation process of logical skills of blind and starblind primary schoolchildren are revealed. Effective conditions of its functioning are determined.

Keywords: logical culture, methods, primary schoolchildren with visual impairments.

Одна из важнейших задач современной начальной школы — эффективно содействовать интеллектуальному развитию ребёнка, раскрытию его креативных способностей, обогащению его логосферы (речемыслительной области культуры) [1]. Сформированность логической культуры является признанным показателем уровня интеллектуального развития, а в условиях зрительной недостаточности выступает особо важным средством социализации. В современной теории и практике обучения учащихся с нарушениями зрения наблюдается несоответствие между возросшими потребностями общества в подготовке социально мобильной личности и недостаточно реализуемыми ограниченными возможностями формирования логической культуры незрячих и слабовидящих школьников. Этим обусловлена актуальность разработки и апробации интегративной методики формирования логической культуры младших школьников с нарушениями зрения. Интегративный статус данной методики определяется особенностями логической культуры, полиструктурность которой заключается в совокупности логических знаний, умений, когнитивно-эмоциональных ценностных ориентаций личности, определяющих интеллектуальное поведение в повседневной жизни. Единство и своеобразие составляющих компонентов (эмоционально-ценностного, когнитивного и деятельностного) обеспечивают целостность логической культуры. Интегративный характер методики обусловлен также её надпредметным, междисциплинарным назначением (функционализированием в соответствии с содержанием каждого учебного предмета) и преемственностью в формировании общелогических приёмов учебной деятельности (приём выделения признаков, приём сравнения и т. д.). В предлагаемой методике обеспечивается взаимосвязь опережающего обучения компенсации и коррекции. Компенсация зрительной недостаточности не является простым замещением одних функций другими, а представляет собой создание на каждом этапе развития новых сложных систем связей и взаимоотношений сенсорных, моторных, логических структур, позволяющих восприни-

мать и использовать информацию от внешнего мира для адекватного его отражения и поведения в соответствии с условиями жизни и деятельности. Компенсация слепоты — явление биосоциальное, синтез действия биологических и социальных факторов. При этом, как убедительно показал Л. С. Выготский, ведущая роль принадлежит именно последним. С его точки зрения, всё, что делает ребёнка человеческим существом — овладение понятиями, языком, произвольным вниманием и логической памятью, — вырастает из социального взаимодействия [2]. Цель коррекционно-педагогической работы непосредственно связана с результатом (компенсацией), поэтому коррекция и компенсация — понятия взаимозависимые.

При разработке методики учитывались положения, определяющие её коррекционную направленность:

- учение о компенсаторных возможностях психического развития детей с нарушениями зрения; дидактические теории построения содержания обучения детей с нарушениями зрения (Л. С. Выготский, М. И. Земцова, В. З. Кантор, В. А. Кручинин, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, Б. К. Тупоногов, В. А. Феоктистова и др.);
- положение о единстве речи и мышления (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн);
- положение об особенностях развития логического мышления в условиях дизонтогенеза (Т. А. Григорьева, И. Л. Никольская, Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова).

В структуре методики выделены целевой, содержательный и организационный блоки.

Целенаправленность коррекционно-педагогической работы отражалась в таксономии (от *греч.* taxis — расположение по порядку и *пomos* — закон) целей. На вершину иерархической структуры вынесена основная цель методики: обеспечить формирование логической культуры младших школьников с нарушениями зрения во взаимосвязи её структурных компонентов (когнитивного, деятельностного, эмоционально-ценностного).

На первом уровне иерархической структуры расположены общие коррекционно-развивающие задачи, которые детализируют основную цель методики:

- обеспечить развитие познавательного интереса и общую позитивную оценку логических заданий младшими школьниками с нарушениями зрения;
- содействовать овладению логической грамотой, способами решения логических задач, умениями самостоятельно выполнять логические действия;
- развивать логическую рефлексию.

Второй уровень иерархии цели образуют коррекционно-развивающие задачи, детализирующие способы реализации общих задач в соответствии с особенностями развития логических умений в условиях зрительной депривации:

- актуализировать субъектный опыт младших школьников с нарушениями зрения в решении логических задач;
- создавать условия для выделения и осмысления признаков изучаемых объектов, отсутствующих в опыте незрячих и слабовидящих;
- стимулировать развитие компонентов логической культуры при изучении учебного материала.

К третьему уровню иерархической структуры относятся частные, общие и коррекционно-развивающие задачи, которые решаются на соответствующих этапах реализации методики.

В разработке методики формирования логической культуры мы руководствовались принципами развивающего обучения:

- аксиологизации интеллектуальной деятельности (формирование отношения к логической культуре как ценности);
- интенсификации речемыслительной деятельности (подведение к конструированию познавательных задач, выдвижению предположений, прогнозированию);
- актуализации мнемической деятельности (установление новых связей в изученном и с изученным);
- сотрудничества в активации логосферы, поддержки интеллектуального фона класса, соблюдения условий эффективного формирования логической культуры.

Исходя из важнейшего положения о том, что формирование логической культуры должно способствовать развитию личности в процессе сотрудничества в учеб-

ной деятельности учителя и учащихся, формированию внутренних мотивов и опыта интеллектуальной деятельности, ценностного отношения к приобретаемым в процессе обучения знаниям, умениям и опыту собственной деятельности, мы ориентировались в реализации задач на ведущие методы развивающего обучения, которые позволяют поддерживать познавательную активность учащихся в деятельности:

- алгоритмизации;
- проблемного изложения учебного материала;
- решения познавательных задач;
- анализа жизненных ситуаций;
- прогнозирования возможных вариантов разрешения жизненных ситуаций;
- беседы-дискурса;
- аналогий;
- познавательных игр.

Алгоритмический метод включал устное инструктирование учащихся; показ образца действия и алгоритма (совокупности правил и предписаний) его выполнения; наличие деятельности по образцу и алгоритму.

Метод проблемного изложения учебного материала важен для работы учащихся с заданиями природоведческого содержания. При этом в целях мотивации школьников необходимо применять какой-нибудь интересный факт или пример в качестве модели познавательной задачи.

С помощью *частично-поискового метода* учащиеся вовлекались в процесс «открытия» различных способов действия. Он использовался для организации поисковой творческой деятельности младших школьников по решению новых для них учебных проблем (задач), обеспечивал знакомство с методами научного познания, формирование у детей потребности творческой деятельности.

Методы обучения сочетались особым образом, предусматривающим их специальный отбор и реализацию. В зависимости от решаемой задачи тот или иной метод, будучи ведущим, сочетался с несколькими дополнительными, в том числе и информационно-рецептивным (репродуктивным). Формирование положительного отношения к приобретению логических знаний (эмоционально-ценностный компонент) у младших школьников выступает как неотъемлемый эле-

мент системы методов обучения. С этой целью использовались приёмы: создание ситуаций занимательности (введение занимательных примеров, опытов, фактов), успеха, дидактические игры, анализ жизненных ситуаций (беседы, инсценировки, нацеленные на практическое применение логических знаний в повседневной жизни и способствующие социализации младших школьников с нарушениями зрения).

Коррекционную направленность методики определяли специальные приёмы, используемые при обучении детей с нарушениями зрения, обеспечивающие доступность учебной информации (приёмы чтения и письма по системе Брайля для незрячих, усиление контрастности, цветонасыщенности изображений, оптимальной масштабности их подачи для слабовидящих); организации обучения (приёмы сочетания зрительной, слуховой, устной работы в зависимости от специальных гигиенических рекомендаций); использования технических и эргономических средств (технические средства обучения, специальные приборы, рассчитанные на перекодирование сигналов, характеризующих конкретный процесс или природное явление, на обеспечение доступности их восприятия с помощью сохранных сенсорных систем).

В содержательном блоке методики формирования логической культуры младших школьников с нарушениями зрения представлены пять последовательно реализуемых этапов: диагностико-прогностический, пропедевтико-ориентировочный, репродуктивно-конструктивный, творческий, контрольно-корректирующий.

1-й этап — диагностико-прогностический. Его задача — изучить исходный уровень сформированности компонентов логической культуры при помощи разработанного критериально-диагностического инструментария, выявить возможности их развития.

2-й этап — пропедевтико-ориентировочный. На данном этапе стимулируется интерес к логическому контексту информации и обеспечивается позитивное отношение к решению логических задач в рамках субъектного опыта.

3-й этап — репродуктивно-конструктивный. Основная задача — расширять имеющиеся представления о составе логических действий, логических словах (связ-

ках, кванторах), формировать пошаговые умения выполнять логические действия, критически оценивать логический контекст информации, проявлять познавательный интерес и эмоционально реагировать на успех.

4-й этап — творческий. Задача данного этапа — стимулировать самостоятельность в определении структуры логических действий, их осуществлении, проявлении гибкости и дивергентности мышления, позитивной самооценки, рефлексии логического контекста познавательной деятельности.

5-й этап — контрольно-корректирующий. Определяется итоговый уровень сформированности компонентов логической культуры, осуществляются логические действия на межпредметной основе, выявляются необходимые меры поддержки в преодолении трудностей.

Представленная последовательность формирования компонентов логической культуры мотивирована результатами констатирующей части исследования (наибольшие трудности у младших школьников вызвали логические действия с понятиями). Реализация данных этапов обеспечивает взаимосвязь углубления сенсорного опыта и формирования логосферы.

Выделение диагностико-прогностического и контрольно-корректирующего этапов обусловлено значимостью подготовительного и контрольного звеньев педагогического руководства познавательной деятельностью незрячих и слабовидящих (И. С. Моргулис), необходимостью уточнения зон коррекционного воздействия [3]. Диагностическая основа предоставляет широкие возможности для обоснованной дифференциации и индивидуализации педагогической работы, определяет коррекционную направленность процесса формирования компонентов логической культуры младших школьников с нарушениями зрения. Исключительно важную роль на данных этапах играют поддержка стремления самостоятельно применять усвоенные знания и умения в новых условиях и побуждение к логической рефлексии как проявлению способности школьника к осмыслению цели и содержания логических действий, к занятию аналитической позиции по отношению к своему мышлению, выяснению оснований того выбора логических операций и форм

мышления, в соответствии с которыми он действует.

Продуктивная педагогическая работа по формированию логической культуры осуществляется на пропедевтико-ориентированном, репродуктивно-конструктивном и творческом этапах. Особое внимание уделяется расширению и углублению чувственного опыта, преодолению замедленности функционирования связей «слово—образ» и «образ—слово», гармонизации конкретных и обобщённых представлений и их обобщённых эквивалентов, обеспечению понимания смысла заданий на логическую обработку информации, развитие критичности мысли, самостоятельности в определении структуры логических действий и их осуществлении, стремлению к самостоятельному решению логических задач.

В формировании логических умений соблюдалась определённая последовательность, так как младшие школьники с нарушениями зрения испытывают трудности в процессе выполнения логических дидактических заданий, требующих анализа—синтеза.

Каждый этап имеет своё наполнение (содержание с формулировкой задач, заданий). Представленные выше задачи, конкретизирующие цель методики, достаточно легко соотносятся с соответствующими этапами. Методикой предусмотрено поэлементное овладение логической грамотой. Учащиеся овладевают её элементами в строгой последовательности, что связано с объективно существующими трудностями осознания взаимосвязи и взаимозависимости логических процедур при ограниченности сенсорного опыта в условиях зрительной недостаточности. Начальные шаги связаны с усвоением логического действия выделения признаков, которое совершенствуется в процессе формирования других логических умений, прежде всего *сравнения*. Качество анализа внешних признаков обусловлено уровнем развития перцептивной деятельности незрячих и слабовидящих младших школьников, содержанием сенсорного опыта. Сформировать логическое умение обобщать возможно лишь в том случае, если школьники способны осуществлять *анализ, синтез, сравнение*. В свою очередь, овладение умениями *сравнивать и обобщать*

служит гарантом выполнения *классификации*. Умения *сравнивать, обобщать и классифицировать* необходимо востребованы *при определении понятий*, овладение смыслом научных понятий.

В педагогической работе по формированию логической культуры особое внимание уделяется обеспечению последовательности усложнения заданий на логическую обработку информации и формированию позитивного к ним отношения; развитию самостоятельности в определении структуры логических действий и их осуществлении; определению уровня владения логическими умениями и готовности решать новые логические задачи.

В разработке предлагаемых заданий соблюдаются следующие требования:

- повышение уровня абстрактности используемого материала и способа оперирования им (от действий с реальными предметами к оперированию их моделями и словесными описаниями);
- обеспечение целенаправленности и формирование систематичности каждого логического умения (без применения научной терминологии);
- учёт специфики содержания учебного предмета.

Примерная система заданий по формированию логических умений младших школьников с нарушениями зрения отражает порядок усвоения последовательно усложняющихся в каждом классе логических процедур: выделение признаков предмета, оперирование признаками, определение понятия; понимание и правильное употребление логических слов; простейшие умозаключения и доказательства.

Предусматривается помощь учащимся в овладении логическими умениями в виде алгоритмических предписаний выполнения логического действия. Проиллюстрируем некоторые из них.

Алгоритмическое предписание для выделения признаков растений:

1. Назови растение. 2. Внимательно рассмотри и выдели органы растения (цветы, стебель, листья, корень (у травянистых растений), плоды, семена). 3. Опиши внешний вид частей растения (величина, твёрдость стебля, коры — у деревьев, кустарников, количество стеблей, цветков, окраска). 4. Расскажи о внешних признаках растения.

Алгоритмическое предписание для выделения существенных признаков у птиц:

1. Выдели части тела птицы (голова, шея, туловище, крылья, хвост, ноги). 2. Рассмотрите каждую часть тела по признакам: покровы тела; величина, форма, окраска (данный признак предлагается для выделения слабовидящим школьникам). 3. Сравни признаки соответствующих частей одной птицы с другой. 4. Выдели одинаковые признаки у всех рассмотренных птиц. 5. *Проверка*: можно ли узнать птицу по описанию без указания на этот существенный признак? (Если «да», то существенный признак выделен неправильно; если «нет», то существенный признак выделен правильно.)

Алгоритмическое предписание для сравнения объектов:

1. Рассмотрите внимательно объекты, которые будешь сравнивать. 2. Выдели существенные признаки у каждого из объектов. 3. Выяви, есть ли различия существенных признаков. 4. Выясни, есть ли сходство существенных признаков. 5. Расскажи, в чём различие и сходство наблюдаемых объектов.

Алгоритмическое предписание для обобщения:

1. Внимательно рассмотри объект или группу объектов. 2. Выдели у них существенные и несущественные признаки. 3. Сравни существенные, затем несущественные признаки наблюдаемых объектов. 4. Выдели общие существенные признаки у объектов. 5. Сделай вывод, что является общим у всех наблюдаемых объектов.

Алгоритмическое предписание для определения понятия:

1. Внимательно рассмотри наблюдаемый объект (группу объектов). 2. Определи, к какой группе объектов живой природы он относится: а) растения, б) животные (насекомые, птицы, рыбы). 3. Выдели существенные, отличительные признаки объекта (группы объектов). 4. Сделай вывод: а) назови группу, к которой относится объект (объекты); б) перечисли все существенные признаки; в) выдели отличительные признаки.

Предписания постепенно усложняются. Варьирование шагов обеспечивает повышение степени самостоятельности в выполнении логических заданий. Например, **алгоритмическое предписание для**

сравнения хвойных и лиственных деревьев имеет следующий вид:

1. Внимательно рассмотри ветки берёзы и ели. 2. Выдели существенные признаки каждого растения. 3. Выяви, есть ли различия существенных признаков; есть ли сходство существенных признаков. 4. Заполни таблицы: «Признаки сходства растений», «Признаки различия растений». 5. Расскажи, в чём сходство и различие растений.

Далее предписание включает более обобщённые действия:

1. Внимательно рассмотри и выдели существенные признаки сосны и клёна. 2. В чём сходство и различие существенных признаков у данных растений? 3. По какому признаку легче установить сходство или различие растений?

Наконец, при изучении других объектов данной группы предлагаем эвристическое задание: внимательно рассмотри тополь и ель и установи, что между ними общего и чем они отличаются.

Таким образом, спектр логических предписаний расширяется в связи с усложнением учебного материала. Они нацеливают на углубление поискового характера познавательной деятельности.

Остановимся на организационном блоке методики.

Условием для достижения цели и реализации задач формирования логической культуры является оптимальное сочетание форм организации деятельности в зависимости от содержания учебного материала и подготовленности учеников к его усвоению.

Ведущими формами организации учебной деятельности с логической составляющей выступают уроки по общеобразовательным предметам и коррекционные занятия по развитию познавательной деятельности. В рамках этих организационных форм широко используются следующие варианты: фронтальная работа, групповая работа, мобильные группы для мозгового штурма, работа парами для оценки качества рассуждения, самостоятельная работа по предписаниям, самостоятельная работа по разрешению ситуаций неопределённости.

На коррекционных занятиях в основном реализуются пропедевтическая функция (усвоение логических знаний, алгоритмов логических действий) и диагностика логических умений. На общеобра-

зовательных уроках и воспитательных занятиях ведётся работа по обогащению опыта логической обработки информации с повышением требований к самостоятельности.

К особенностям интегративной методики формирования логической культуры, апробированной нами с положительным результатом, можно отнести следующие.

Системность изучения сформированности элементов логической культуры, выявление субъектного опыта. Полученные в ходе выполнения диагностических заданий данные позволяют программировать дифференцированную коррекционную работу в этом направлении, обеспечивают адресный подход к каждому незрячему и слабовидящему ребёнку.

Постоянная поддержка развития познавательного интереса. Познавательный интерес младших школьников с нарушениями зрения мотивируется и поддерживается эмоциональной насыщенностью деятельности, которая обеспечивается применением методов педагогического стимулирования, введением элементов занимательности творчества, постановкой проблемных вопросов и решением поисковых задач.

Возможность накопления опыта логической обработки информации по опорам. Применение различных средств наглядности является необходимым условием для формирования у младших школьников с нарушениями зрения первоначальных представлений об умственных действиях и правилах их выполнения. П. И. Пидкасистый отмечает: «Содействуя накоплению учеником опорных фактов и способов деятельности в области изучаемой дисциплины, умений и навыков, их прочному закреплению, эти работы (по образцу) создают необходимые условия для перехода ребёнка к выполнению заданий более высокого уровня познавательной активности и самостоятельности» [4, с. 89]. Однако, по И. Я. Лернеру, они являются только предпосылкой, условием успешного обучения творческой деятельности [5].

Возможность накопления опыта самостоятельной логической обработки информации. В процессе самостоятельной логической обработки информации учащиеся решают разнообразные логические (практические и теоретические) задачи, знакомятся с основными правилами вы-

полнения умственных действий, образцами некоторых рассуждений, разрешают проблемные ситуации.

Возможность переноса усвоенных умений в новую ситуацию. На перенос как показатель развития мышления указывают исследования Л. С. Выготского, Л. С. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Е. Н. Кабановой-Меллер и других. Учёные отмечают, что для переноса операций и приёмов мышления необходимы наличие системы теоретических знаний и осознание правил рациональной мыслительной деятельности. Учащиеся легко осуществляют перенос, если они усвоили абстрактные принципы, знают общие способы действий, имеют обобщённые навыки мыслительной деятельности, умеют усматривать новые функции предметов, обнаруживают новизну в явлениях.

Эффективность функционирования методики формирования логической культуры обеспечивает соблюдение следующих условий:

- совершенствование диагностического инструментария процесса формирования логической культуры;
- совершенствование логосферы учащихся с нарушениями зрения на основе учёта их психофизических особенностей и возможностей познавательной и речевой деятельности;
- взаимосвязь целенаправленного включения учащихся в логический

контекст информации с формированием эмоционально-ценностного отношения к культуре в разнообразных организационных формах учебной и внеклассной деятельности;

- адекватное требованиям формирования логической культуры учебно-методическое сопровождение (указания в программах общеобразовательных предметов, методический аппарат учебных пособий для незрячих, программа факультатива, дидактический материал и т. д.);
- координируемое взаимодействие учителя, воспитателя и, по возможности, родителей в развитии логической культуры учащихся.

Формирование логической культуры младших школьников с нарушениями зрения осуществляется на междисциплинарной основе в условиях специально организованной педагогической работы. Разработанная методика призвана содействовать активному включению младших школьников в поисковую учебную деятельность и на этой основе стимулировать процесс формирования логических знаний, логических умений и интереса к их практическому использованию.

Актуальность разработанной методики подтверждается не вызывающей сомнения позитивной ролью логической культуры в успешности социализации учащихся с нарушениями зрения.

Список цитированных источников

1. Гуляихина, Е. С. Система педагогических условий развития логической культуры младшего школьника / Е. С. Гуляихина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. — 2009. — № 9. — С. 59–62.
2. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии : сб. тр. / Л. С. Выготский ; сост., авт., вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. — М. : Просвещение, 1995. — 527 с.
3. Моргулис, И. С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / И. С. Моргулис ; Акад. пед. наук СССР. — М., 1984. — 31 с.
4. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1971. — 184 с.
5. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М. : Педагогика, 1981. — 186 с.

Материал поступил в редакцию 29.07.2014.

Социокультурная необходимость опережающего развития детей дошкольного возраста

Г. А. Никашина,
доцент кафедры дошкольного и
музыкального образования
Барановичского государственного
университета
кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена проблеме обновления парадигмы системы дошкольного образования в условиях социокультурной ситуации современного общества, обоснованию предпосылок актуализации стратегии опережения в развитии детей. Раскрыта сущность понятий «опережающее развитие», «ноосферное образование», «опережающее образование» в контексте дошкольного детства, «интеллектуально-творческий потенциал» и его структура, обоснована социокультурная необходимость опережающего развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: опережающее развитие, опережающее образование, детство, дошкольный возраст, система дошкольного образования, социокультурная ситуация, ноосферное образование, информатизация и компьютеризация, качественное изменение.

The article deals with updating the paradigm of the preschool education system in the conditions of social and cultural situation of modern society, justification of prerequisites of strategy mainstreaming of advancing in the development of children. The essence of the concepts «advanced development», «noosphere education», «advanced education» in the context of preschool childhood, «intellectual and creative potential» and its structure is revealed. The socio-cultural need for advanced development of preschool children is justified.

Keywords: advanced development, advanced education, childhood, preschool age, preschool education system, social and cultural situation, noosphere education, informatization and computerization, qualitative change.

Социокультурные изменения, происходящие в обществе, информатизация и компьютеризация всех сфер жизни указывают на необходимость ускоренного развития человеческого капитала. И это не случайно. Многие исследователи обращают внимание на востребованность нового человека, обусловленную как общественными изменениями цивилизации, так и определением его роли в решении проблем общества (М. С. Каган, Н. В. Маслоу, В. М. Розин, А. Д. Урсул и др.). В частности, А. С. Киселёв отмечает, что теоретическое знание и информатизация, социальная структура приобретают новое значение в связи с преобразованиями в области технологий, структуры производства, но одновременно происходят и радикальные перемены в самом человеке [1]. Это обусловлено тем, что реалии общества требуют от человека нового мышления, обеспечивающего его адаптацию к современным условиям и проявляющегося в умениях опережающе мыслить, принимать решения и продуктивно действовать в разных ситуациях. Без сомнения, основы становления и развития мышления должны быть заложены с первых дней жизни ребёнка в процессе взросления его сознания. Особую значимость в этом процессе приобретает направленность дошкольного образования на опережающее развитие детей, адекватное современной социокультурной ситуации. Его сущность, по нашему мнению, заключена в активном становлении и созревании у ребёнка новых психических образований, культуротворческих функций личности, создающих условия для становления и развития детских потенциалов, опережающих актуальную зону развития.

Следует отметить, что всемерное расширение человеческих возможностей яв-

ляется центральным вектором научно-технического прогресса и развития общества. Процесс развития вообще представляет собой превращение возможности в действительность, осуществление последующих ступеней созревания психических систем человека, существующих в настоящее время лишь в потенции. По своей сути, потенциал отражает сложившиеся предпосылки, будущие возможности человека в той или иной сфере, которые требуют для своей реализации определённых условий и опережают время. На наш взгляд, потенциал в контексте дошкольного возраста — это резервный фонд возможностей ребёнка, представляющих собой качественно новые элементы функционирующей системы психики, который обычно используется эпизодически либо не используется совсем. Это ресурс потенциального изменения, определяющий дальнейшую перспективу развития универсальных способностей детей путём возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических и не специфических для возраста, подготовленных всем предшествующим ходом взросления, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях. Вместе с тем продуктивная реализация ребёнком своего потенциала во многих случаях ведёт к его развитию и обогащению, а не к уменьшению. Это связано с тем, что сущность опережения мы понимаем как расширение перспективы детского развития в условиях творческого культуросоотнесения окружающего мира и культуросоотнесения в интегрированных видах деятельности.

В качестве предмета опережающего развития детей дошкольного возраста мы определили интеллектуально-творческий потенциал, который представляет собой ресурс потенциального изменения, обуславливающий дальнейшую перспективу развития универсальных способностей ребёнка. Это развивающийся компонент психической реальности, который включает подвижные, незавершённые, относительно устойчивые, постоянно действующие, симультанные, но латентные потенциальные психические образования, находящиеся в процессе развития. Они отражают качественно новые элементы и запасы функций, обогащающие содержание и способы осуществления дет-

ской деятельности, необходимые для её перехода на новый более высокий уровень функционирования (с произвольного на произвольный). В этом случае сущность опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала предполагает не ускорение и не интенсификацию процесса обучения, а обогащение содержания, условий и способов осуществления детской деятельности, создающих предпосылки к активному созреванию качественно новых потенциальных образований интеллектуально-творческого потенциала. К ним относятся такие потенциально (перспективно) развивающиеся компоненты, как:

- творческое воображение, продуктивное мышление в зоне актуального развития;
- способность к преобразованию в ближайшей зоне развития, основанная на формировании способов мышления и творческих действий, опережающих зону актуального развития;
- детская инициатива, способность к антиципации (опережающему видению результата деятельности, опережающему познанию, предвосхищению);
- способность к метапознанию в перспективной зоне развития, по своему уровню и содержанию превышающая зону ближайшего развития детей дошкольного возраста;
- саморегуляция, отражающая умение строить процесс деятельности.

Социокультурная необходимость опережающего развития детей дошкольного возраста обусловлена:

- появлением детей нового поколения («кристалльные» дети, smart-поколение), характеризующегося наличием высоких интеллектуальных показателей в развитии, реализуемых только при соответствующих и благоприятных условиях;
- изменением социальной ситуации как одного из структурных компонентов характеристики дошкольного детства;
- трансформацией среды жизнедеятельности ребёнка.

Анализ результатов исследований свидетельствует о качественных изменениях ребёнка, проявляющихся в его морфологических и психологических призна-

ках на современном этапе развития общества. В частности, Л. А. Рудкевич указывает на несколько признаков эволюции человека и относит к ним:

- астенизацию, выражающуюся в увеличении астенического или астеноидного типов, которая составляет в популяции детей дошкольного возраста около 50 %;
- замедление скорости биологического развития — децелерацию и ретардацию психического развития;
- увеличение в популяции пропорции лиц с доминирующим правым полушарием и амбидекстров, у которых доминирование одного из полушарий переднего мозга выражено нечётко и для работы они используют как правую, так и левую руку. При этом в детской популяции доля леворуких возрастает до 11 %, а амбидекстров — до 35—40 % [2].

Л. А. Рудкевич отмечает, что такие морфологические изменения эволюционно более продвинутых индивидов, как ювенилизация, тенденция к леворукости и амбидекстрии, ретардация развития, грацилизация и гинандроморфия (андрогиния), сопровождаются рядом психологических признаков, которые выражаются в относительно слабой нервной системе, более высоком интеллекте (в особенности невербальном), усилении креативных способностей, большем нейротизме, меньшей степени экстравертированности, большей критичности, самодостаточности и независимости мышления, меньшем авторитаризме, агрессивности, а также сдвиге динамики суточной активности в сторону «совы» [2]. По мнению Д. И. Фельдштейна, это обусловлено, прежде всего, новой ситуацией, нахождением детей с дошкольного возраста в огромном знанием пространстве Интернета, телевизора, компьютера, сотового телефона, которые перекрывают знания, получаемые от родителей и воспитателей. Поэтому взрослым необходимо понять современного ребёнка, переосмыслить роль и место детства как социокультурного феномена в стратегическом развитии общества [3].

Следовательно, качественная трансформация социокультурного пространства, перечисленные выше эпохальные изменения конституции и психики чело-

века, его морфологические и психологические признаки эволюции определяют специфику и характерные особенности развития современного детства и, безусловно, должны быть учтены при разработке новых подходов к развитию и обучению детей дошкольного возраста. Так как методы и приёмы, разработанные учёными и практиками, не в достаточной мере будут способствовать эффективному развитию детей из-за их более позднего созревания на 2—2,5 года, чем это происходило ранее, в логике нашего исследования особое значение имеют определение предпосылок обновления парадигмы дошкольного образования, направленного на опережающее развитие детей, и установление его сущности в условиях современного общества.

Одними из основных предпосылок становления и развития опережающего дошкольного образования являются информатизация и компьютеризация всех сфер социума. В частности, Т. П. Воронина трактует информатизацию общественной жизни как информационную революцию, в ходе которой осуществляется переход к новому типу общественного устройства, к новой цивилизации, где главными продуктами производства становятся информация и знания [4]. При этом отличительной чертой новой среды обитания современного человека является виртуальность. Социолог М. Кастельс в своей работе «Становление общества сетевых структур» отмечает качественное изменение соотношения между природой и обществом, природой и культурой. Он указывает, что если на первом этапе взаимоотношений природы и культуры природа господствовала над культурой, а человек только боролся за выживание, то на втором этапе взаимоотношений природы и культуры, связанных с промышленной революцией, культура стала господствовать над природой. По его мнению, общество сетевых структур характеризует иное бытие человека и его качественное изменение жизни. Всё человечество стало жить не в природном, а преимущественно общественном, информационном, медийном мире. На современном этапе происходит подчинение природы человека культуре настолько, что её (природу) приходится ис-

кусственно восстанавливать в качестве одной из культурных форм [5]. В. А. Михайлов и С. В. Михайлов утверждают, что принципиальное отличие современного типа виртуальности как раз и состоит в том, что с развёртыванием новых информационных и телекоммуникационных технологий изменяется сам характер виртуальности — появляется специфическое пространство, которое специализируется на переходе всего и вся в виртуальное состояние. Виртуальность выступает как реальное местопребывание реальных явлений, которые в действительности не представлены вместе. Это свидетельствует о том, что формируется принципиально новый тип символического существования человека, культуры, социума — виртуальный мир [6].

Следовательно, социокультурные изменения, доминирование новых культурных приоритетов, актуализация информационных образовательных ресурсов способствуют возникновению нового взгляда на процесс развития детей дошкольного возраста, соответствующего современным реалиям общества, и диктуют изменение как стратегии развития дошкольного образования, так и его парадигмы. В этой ситуации необходим переход к качественно новой образовательной системе формирования сознания и поведения детей на базе достижений современной социологии, психологии, педагогики, валеологии и других наук, актуализирующих новые подходы к процессу опережающего развития воспитанников в системе дошкольного образования. В зависимости от специфики понимания перспектив развития человечества возможны различные подходы к образованию. В частности, Б. М. Магомедов утверждает: «С одной стороны, любое образование всегда в той или иной степени соответствует времени, отражает уровень и структуру общественного сознания и воспроизводит её. С другой, всякое образование ориентировано на будущее и призвано создавать интеллектуальные предпосылки для социального развития, проявления новых граней сущностных сил человека» [7].

Важной предпосылкой обновления дошкольного образования в русле опережающего развития детей является ноосферное, то есть «разумное», образова-

ние. В этом случае мы опираемся на модель общецивилизационного процесса, принятую конференцией ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 году и основанную на ратификации признанного мировым сообществом нормативного общецивилизационного прогноза устойчивого развития. Переход к модели цивилизационного ноосферогенеза предполагает создание футурологической модели образования как саморазвивающейся системы, в которой определены реальные перспективные стратегии её развития. По мнению учёных, в процессе ноосферогенеза на основе опережения бытия сознанием в ноосфере должны произойти кардинальные изменения в соотношении информационно-духовных и вещественно-энергетических факторов и механизмов цивилизационного развития (В. И. Вернадский, А. Д. Урсул). Смысл перехода к устойчивому развитию ноосферной ориентации состоит в реализации стратегической цели обеспечения приоритета информационно-интеллектуальных факторов и ресурсов развития над материально-вещественными, что определяет необходимость ускоренного опережающего развития науки и образования [8].

Таким образом, перспективы развития образования соотносимы со стратегией опережения, ориентированной на обеспечение его адаптивности к ноосферной цивилизационной модели развития общества в контексте диалога культур и цивилизаций, в том числе на личностном уровне. Эта новая парадигма цивилизационного развития оказывается и стратегией становления информационного общества. В частности, Н. В. Маслова отмечает, что целью ноосферного образования является мотивация гармоничного, целостного, экологически здорового типа мышления, который способствует формированию у человека целостной картины мира и может стать для него инструментом при решении глобальных проблем в период перехода к устойчивому развитию общества. Для этого человеку необходимо овладеть методами логического и образного мышления и использовать их в процессе решения разнообразных жизненных задач [9]. Поэтому для современной педагогики особую значимость приобретает пе-

реход к развитию ноосферного мышления, обладающего новыми ментальными установками, проявляющимися в умениях человека глобально мыслить и действовать ситуативно. Предпосылками развития ноосферно-опережающего образования выступают процессы глобализации, которые определяют его содержание на концептуальном и практико-ориентированном уровнях.

Следует отметить, что стратегия ноосферного образования создаёт новые импульсы для развития педагогики, поставив на первое место творчество. Она вносит в образовательную систему определённые изменения, обусловленные осознанием решения целого ряда глобальных проблем, связанных с усилением взаимодействия культур и нарастанием интеграционных тенденций в мире; повышением роли образования в экономике развитых стран; становлением новой образовательной парадигмы в условиях информатизации общественных сфер, взаимосвязи образования с естествознанием, экономикой и промышленностью; становлением непрерывности развития человека (Б. С. Гершунский, В. Д. Шадриков, Ю. Г. Щедровицкий и др.). В частности, А. И. Субетто отмечает, что в настоящее время нужен переход образования к новой парадигме своего осуществления, связанный с формированием нового человека и обусловленный «становлением ноосферного образования в XXI веке как условия спасения человечества от экологической гибели через подъём качества человека, его разума, сознания, духовно-нравственных оснований» [10, с. 14]. Исходя из этого ноосферное образование направлено на раскрытие потенциала человеческого разума, внутренних ресурсов личности обучающегося, выявление его творческих возможностей и укрепление здоровья. По мнению А. Д. Урсул: «Будущее общество, которое будет создано на пути перехода к устойчивому развитию, вполне уместно именовать сферой разума, поскольку все уже известные определения этого типа развития, принципы, средства, пути воплощения и т. п. основаны на рациональной основе. Иного средства, кроме человеческого разума (прежде всего в форме научной мысли), для создания новой цивилизационной модели развития просто неизвестно. Да

и главным механизмом опережающего воплощения модели устойчивого развития также окажется коллективный человеческий разум, который может существенно трансформироваться в ходе ноосферогенеза, превратившись в так называемый ноосферный интеллект» [8]. Это подтверждается и с позиций философии, так как на развитие разума издавна обращали внимание представители таких направлений, как позитивизм, рационализм.

Одним из направлений развития ноосферной образовательной системы является опережающее образование. В частности, Б. М. Магомедов отмечает, что ноосферное образование включает в себя, по меньшей мере, два его аспекта. Во-первых, это опережающее развитие образования по сравнению с другими сферами деятельности (экономической, политической и др.). Во-вторых, это опережающий механизм самого образовательного процесса, его ориентация на будущее [7]. В основу методологии опережающего образования учёными были положены учение Мишеля Круаэье о сложных системах и его вывод об усложнении социального мира в период нарастания неопределённости, непредсказуемости (эмерджентности) социально-экономических процессов. Эта неопределённость, по нашему мнению, и является базой для построения сущности опережающего образования. В частности, непредсказуемость развития общества предполагает изменение взглядов человека на окружающий мир, быструю перестройку его сознания, выражающуюся в ускоренной адаптации к меняющимся условиям, осмысление и оценку своих возможностей, расширение спектра действий и видов деятельности. Безусловно, такой процесс требует развитого интеллекта, творческого отношения к действительности, умения выжить при разных жизненных обстоятельствах, поэтому особое методологическое значение для развития системы опережающего образования имеет формирование у подрастающего поколения умений мыслить и создавать новые знания, управлять процессами их адаптации к деятельности с учётом сложившихся традиций и тенденций в дальнейшем развитии общества. В этом русле В. П. Зинченко отмечает, что это знание строится как

живой образ, живое слово, живое движение, живое действие, отражает позицию, при которой учитель и обучающиеся осуществляют совокупное действие по пониманию. По его мнению, естественное и творческое понимание построенного знания выполняет функцию «лучей» при определении границ зоны ближайшего развития, «горизонта понимания» [11, с. 289]. А. Д. Урсул, определяя опережающее образование как некий идеал, к которому нужно стремиться, утверждает, что именно оно способно устранить привычку к использованию заданных педагогами готовых «знаний-шаблонов», которые затрудняют самостоятельную творческую мысль обучающихся [12]. В частности, необходимостью становится, по мнению М. М. Бахтина, развитие опережающей творческой мысли, оригинальной, исследовательской, не отрывающейся от богатства и сложности жизни, противопоставления формам обезличенного, штампованного, отвлечённо-книжного языка. При этом «живое» знание способствует рождению личности, человека в человеке, его поведенческого текста, где автором выступает личность, которая «пишет самоё себя» [13].

Следовательно, опережающее образование, представляя собой целостную систему, ориентированную на обеспечение качества образованности личности, направляет субъектов обучения не только на освоение предложенных знаний, но и на самостоятельное построение новых знаний, творческое освоение мира и, в первую очередь, на управление своей мыслительной деятельностью.

Стратегическая цель опережающего образования предполагает его новые ценности. Н. Б. Крылова утверждает: «До последнего времени содержательные координаты образования были представлены (и в ряде случаев представляются сегодня) позициями: «учитель — ученик» + «предмет — знания». В современных цивилизованных условиях позиции меняются кардинальным образом: «сотрудничество — сообщество» + «интегрированное знание» + «индивидуальное образование на основе интересов»» [14]. По мнению Б. М. Бим-Бада, ценности «опережающего образования» состоят в формировании у подрастающего поколения ответственности перед настоящим и будущим; стойкой способности и склон-

ности к напряжённому труду и переменам его видов; конструктивного мировоззрения; способности к непрерывному образованию, сотрудничеству; умений корректировать свою деятельность, справляться с противоречиями; способности принимать ответственные решения; эмоциональной насыщенности мыслительной деятельности [15].

Для определения сущности опережающего образования в контексте дошкольного детства необходимо рассмотреть разные аспекты понимания сущности феномена «детство» с позиций психологии, педагогики, культурологии, социологии, антропологии и других наук. В частности, педагогика в рамках любой культуры основывается на определённом антропологическом фундаменте, то есть совокупности знаний о человеке, присущих данной культуре и данному времени. Антропологические идеи меняются вместе с развитием культуры и общества в целом и позволяют рассматривать ребёнка одновременно как уникальное явление природы и как социальный организм, развитие которого происходит в контексте социокультурной детерминации, утверждая приоритеты целостности его внутреннего мира, сущностные силы и творческий потенциал в саморазвитии и самореализации на основе единства психофизического и социального.

В педагогике и психологии детство рассматривается с позиций разнообразных концепций детства таких учёных, как В. В. Зеньковский, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и других. По своей сущности, оно является самоценным этапом интенсивного развития детей в условиях активного освоения окружающего мира, в котором закладываются основы для их дальнейшего взросления. Особое место в психологических исследованиях феномена детства занимают работы Д. И. Фельдштейна и В. Т. Кудрявцева. В частности, Д. И. Фельдштейн отмечает, что обобщённое наименование — Детство — чаще всего употребляется в социально-практическом, социально-организационном плане. По словам учёного, «главным становится раскрытие закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития ребёнка в Детстве и Детства в обществе, выявление скры-

тых возможностей этого развития в саморазвитии растущих индивидов, возможностей такого саморазвития на каждом этапе Детства и установление особенностей его движения к Взрослому Миру» [16]. Характеризуя детство, Д. И. Фельдштейн указывает на то, что функционально оно представляет собой объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состоящие процесса вызревания подрастающего поколения и подготовки к воспроизводству будущего общества. При этом детство «не просто усваивает формы и нормы организации мира взрослых, а само объективно и весьма активно ставит перед нами, взрослыми, всё новые задачи, являясь реально действующей составной частью общества» [17]. Определяя сущностные характеристики феномена детства в контексте современной социальной ситуации, учёный подчёркивает, что требует глубинного понимания специфика современного Детства, его историческая, социокультурная и психологическая составляющие. По мнению Д. И. Фельдштейна, это предполагает, «во-первых, многоуровневую и многохарактерную оценку реальной исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается Детство; во-вторых, не просто уточнение и углубление наших знаний о Детстве как особом социальном феномене, его месте в социуме, но и проявлении всех его сущностно значимых особенностей и характеристик в современном мире; в-третьих, выявление специфики самого процесса развития современного Детства, изменений, подвижек, фиксируемых в дифференцированной представленности и на разных его этапах, и на всей дистанции онтогенеза» [17].

Немаловажное значение в изучении феномена детства играет такое направление научного знания, как социология детства. И. С. Кон рассматривает детство не как природную данность, а как социальный конструкт, а детей — как участников (хоть и не всегда полноправных) социального процесса, имеющих свой собственный взгляд на мир, требующий к себе серьёзного внимания со стороны взрослых [18]. Рассматривая категорию возраста, И. С. Кон подчёркивал, что конкретные «возрастные свойства» не существуют и не имеют смыс-

ла вне более общих психологических и культурологических симптомокомплексов. Вместе с тем возрастные стереотипы всегда и везде имманентно многозначны, противоречивы и амбивалентны. По мнению учёного, для исследования особенностей развития ребёнка в конкретный возрастной период следует учитывать, что «возрастные процессы, символизируемые архаическим сознанием, имеют в виду не данную конкретную индивидуальную жизнь, а универсальный космический цикл» [18].

В культурологических исследованиях детство определяется как особый мир, своеобразная культура в культуре. Это мир со своими правилами поведения, мир фантазии и игр, воспринимаемый как реальность [19]. Ключевой идеей культурологических исследований детства является понимание того, что особенности процессов, происходящих в этот период, имеют фундаментальное значение для воспроизводства культур. В частности, М. Мид выделяла три типа культур: «постфигуративный, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, конфигуративный, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративный, где взрослые учатся также и у своих детей» [20]. Она была твёрдо убеждена, что основы взаимоотношений культуры и индивида формируются в процессе взросления ребёнка и освоения им различных культурно заданных моделей поведения.

Следовательно, осмысление феномена детства в контексте философских, психолого-педагогических, социологических и культурологических исследований даёт основания утверждать, что детство и ребёнок не просто детерминированы типом культуры, а являются её реальным фундаментом. В связи с этим важное значение имеют понимание взаимоотношенности процессов влияния культурного контекста развития на ребёнка и его становление как субъекта культуры в процессе усвоения культурных образцов жизнедеятельности.

Образование как подсистема культуры не только отображает некоторые аспекты её функционирования, но и развивает. Например, В. С. Мухина указывает на то, что условием развития человека, помимо реальности самой Природы, является созданная им реальность

Культуры, которая выступает как явление коллективное, исторически обусловленное, сконцентрированное прежде всего в знаково-символической форме [21]. В. Т. Кудрявцев отмечает, что в условиях современного общества детство выполняет прикладную и культуротворческую функции. Прикладная функция обеспечивает воспроизводство наличных социальных структур опыта. Культуротворческая является порождающим и производящим началом человеческой истории и обладает уникальным и самобытным культуросозидательным потенциалом. Учёный утверждает, что становление сознания ребёнка — это не только моделирование «истории духа», опрокинутой в прошлое, но и форма её поступательного продолжения, творческого развития. По его мнению, культуротворческая функция детства состоит в порождении исторически новых способностей, новых форм деятельного отношения к миру, новых образов культуры по мере освоения творческого потенциала человека и предполагает творческое преобразование культуры, дестраивание её смысловых полей — всегда открытых к бесконечному изменению. Это свидетельствует о том, что результатом детского развития в данной ситуации является порождение принципиально нового как в субъективном, так и объективном планах [22].

Таким образом, детство как особая психосоциокультурная категория являет-

ся реально действующей составной частью общества и тесно взаимосвязано с процессами его развития. На основании анализа социокультурных изменений, происходящих в обществе, можно сказать, что как культурно-исторический феномен детство входит в качественно новую фазу своего развития. А следовательно, существует необходимость обновления парадигмы дошкольного образования в русле опережающего развития и расширения детских возможностей, обусловленного:

- современными реалиями социокультурной ситуации в обществе, развивающейся быстрыми темпами;
- информатизацией и компьютеризацией жизнедеятельности человека и появлением новых сфер деятельности взрослых;
- актуализацией новых онтологических знаний о потенциальных психофизиологических возможностях ребёнка;
- растущими запросами социума в активном, адаптивном развитии и быстром, эффективном взрослении детей, которые детерминируют процесс их развития, опережающего время;
- потребностью практики в новой модели образовательной деятельности, соответствующей постнеклассическому (нелинейному) типу образования.

Список цитированных источников

1. Киселёв, А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития : учеб.-метод. пособие / А. С. Киселёв. — СПб. : ООО «Книжный Дом», 2007. — 220 с.
2. Рудкевич, Л. А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации / Л. А. Рудкевич [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.psygazeta.ru/prof_society/articles/1972/. — Дата доступа : 05.05.2012.
3. Фельдштейн, Д. И. Круглый стол, Федеральный институт развития образования, 2 апреля 2010 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://2010-2030.ru/ch/about/530/>. — Дата доступа : 07.05.2013.
4. Воронина, Т. П. Информационное общество : сущность, черты, проблемы / Т. П. Воронина. — М. : Логос, 1998. — 112 с.
5. Кастельс, М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология ; под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Academia, 1999. — 284 с.
6. Михайлов, В. А. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества / В. А. Михайлов, С. В. Михайлов // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». — СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. — С. 34—52 [Элек-

- тронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.russcomm.ru/rca_biblio/m/mihaylov-mihaylov.shtml. — Дата доступа : 08.04.2013.
7. Магомедов, Б. М. Философский анализ развития образования : автореф. дис. ... д-ра философ. наук / Б. М. Магомедов. — М., 1999. — 51 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/filosofskii-analiz-razvitiya-obrazovaniya#ixzz2jGvA5il>. — Дата доступа : 03.05.2014.
 8. Урсул, А. Д. Путь в ноосферу : Концепция выживания и устойчивого развития человечества / А. Д. Урсул. — М. : Луч, 1993. — 275 с.
 9. Маслова, Н. В. Ноосферное образование и биоадекватные учебники / Н. В. Маслова // Психология. — Пермь. — 2011. — № 21 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psy-perm.narod.ru/S2105.html>. — Дата доступа : 05.05.2012.
 10. Василенко, В. Н. Ноосферное сознание в поэтике поколений. К 145-летию В. И. Вернадского. Предисловие к монографии / В. Н. Василенко, А. И. Дзюра // Ноосферные предпосылки философии творчества. Вольные этюды : монография / ИПК МГУ им. М. В. Ломоносова. — М. : МАКС Пресс, 2008. — 140 с.
 11. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики : учеб. пособие / В. П. Зинченко. — М. : Гардарики, 2002. — 421 с.
 12. Урсул, А. Д. На пути к опережающему образованию / А. Д. Урсул // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2012. — № 3—4 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://istina.msu.ru/publications/article/1557371/>. — Дата доступа : 05.04.2013.
 13. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. — М. : Искусство, 1979. — 423 с.
 14. Крылова, Н. Б. Как мы можем изменить культурные ценности образования / Н. Б. Крылова // Народное образование. — 1998. — № 9. — С. 20—24.
 15. Бим-Бад, Б. М. Опережающее образование : теория и практика / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. — 1988. — № 2. — С. 51—55 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1039. — Дата доступа : 08.06.2014.
 16. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве — времени детства / Д. И. Фельдштейн. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1997. — 158 с.
 17. Фельдштейн, Д. И. Детство как социально-психологический феномен социума и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://development2005.narod.ru/pervoist/feldart.htm>. — Дата доступа : 05.05.2013.
 18. Кон, И. С. Ребёнок и общество : историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. — М. : Изд-во «Наука», 1988. — 270 с.
 19. Белик, А. А. Культурология : учеб. пособие / А. А. Белик, Я. М. Бергер [и др.] [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://uchebnik-online.com/9/25.html>. — Дата доступа : 15.02.2013.
 20. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид // Избранные произведения. — М., 1988. — 277 с.
 21. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
 22. Кудрявцев, В. Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребёнка : учеб. пособие / В. Т. Кудрявцев. — М. : УРАО, 1997. — 153 с.

Материал поступил в редакцию 16.07.2014.

Актуальные проблемы построения содержания научно-методического обеспечения социального познания детей дошкольного возраста

Л. С. Ходонович,
ведущий научный сотрудник
лаборатории дошкольного образования
Национального института образования
кандидат педагогических наук, доцент

Рассмотрено содержание понятия «социальное познание» применительно к детям дошкольного возраста, показано значение социального познания в развитии ребёнка, воспитания нравственных качеств, патриотизма, чувства сопричастности к своей нации и народу. Раскрыто содержание научно-методического обеспечения образовательного компонента «Познание социума» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет.

Ключевые слова: социальное познание, содержание образования, обновление содержания дошкольного образования, образовательный компонент «Познание социума» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования.

The concept of «social cognition» in relation to preschool children is discussed. The importance of social cognition in child development, upbringing of moral qualities, patriotism, a sense of belonging to the nation and people is shown. The content of scientific and methodological support of the educational component «Cognition of socium» of the educational area «Child and Society» of the curriculum of preschool education for children from 3 to 7 years old is revealed.

Keywords: social cognition, educational content, updating the content of preschool education, educational component «Cognition of socium» of the educational area «Child and Society» of the curriculum of preschool education.

Социально-политические преобразования, происходящие сегодня в нашей республике, затрагивают и систему образования. Они ставят своей целью посредством обновления содержания образования совершенствовать процесс воспитания, обучения и развития детей уже в учреждениях дошкольного образования.

Обновлённое содержание образования, ориентированное на формирование таких качеств, как гражданственность, патриотизм, нравственность, духовность, позволит удовлетворить потребность социума в воспитании сознательной, общественно активной личности, действия которой будут нацелены на становление созидательной творческой деятельности в интересах государства и общества. Названные качества, безусловно, являются важнейшими из духовных ценностей, уходящих корнями в историю, культуру, экономику и политику конкретного народа и государства (А. С. Миловидов, П. М. Рогачёв, М. А. Свердлов, В. А. Сухомлинский, М. А. Терентий и др.). Воспитание этих качеств у детей дошкольного возраста может осуществляться в разных направлениях педагогической деятельности, в том числе и в процессе социального познания. Однако педагогическая практика испытывает острый дефицит научно-методического обеспечения процесса социального познания детей дошкольного возраста. С целью ликвидации данного факта группа белорусских исследователей ведёт сегодня активную поисковую деятельность по разработке научно-методического обеспечения реализации образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования для детей раннего возраста (до 1 года), а также от 1 года и до 7 лет, в том числе и образовательного компонента «Познание социума».

Актуальность такой деятельности определяется необходимостью:

- нового содержания социального познания детьми от 2 до 7 лет;
- разработки создания развивающей образовательной среды для организации познания детьми в системе дошкольного образования;
- удовлетворения потребности практиков в научно-методическом обеспечении образовательного компонента «Познание социума» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования для эффективной социализации детей от 2 до 7 лет;
- осуществления ранней социализации детей в системе дошкольного образования.

Успешность обновления содержания дошкольного образования коррелирует с учётом особенностей культурных традиций народа, стереотипов и архетипов национального сознания. «Для нас единственно верное решение, — отмечает Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, — оставаться на родной, сложившейся веками белорусской почве. Бессмысленно копировать чужие ценности и установки на основании того, что та или иная страна в данный момент времени сильна и богата. Белорусское общество должно развиваться, но делать это надо прежде всего в рамках собственной культурной традиции» [1].

Анализ литературы по интересующей нас проблеме выявил особое внимание исследователей к процессу познания социума детьми дошкольного возраста в странах дальнего и ближнего зарубежья. Однако в каждой стране эта проблема решается с учётом своей национальной специфики. Так, например, в Германии и Австрии формируют у детей навыки социального поведения [2]. В Дании в рамках «концепции свободного воспитания» основной акцент делается на воспитание самостоятельности и ответственности за поступки в детском коллективе, что согласуется с традициями национальной образовательной модели [3]. Во Франции познание социума детьми организуется с позиций воспитания гражданственности и этических норм поведения ребёнка [4; 5].

В России все образовательные программы содержание социального познания детьми дошкольного возраста рассматривают с ориентацией на воспитание нравственных чувств, патриотизма, дружбы с людьми разных национальностей и пр. [6—8].

В учебной программе дошкольного образования нашей республики направление «Социально-нравственное и личностное развитие», реализующееся в образовательной области «Ребёнок и общество», охватывает детей до 1 года и от 1 года до 7 лет. Содержание названного направления программы ориентировано на формирование «социального опыта, личностных качеств ребёнка на основе его включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях» [9, с. 185]. При этом яркой нитью проходят позиции, связанные с формированием у детей представлений, например, о Беларуси, её государственной символике, столице, других городах республики, их достопримечательностях, достижениях белорусского народа, «малой» родине ребёнка и её значимых местах, о явлениях социальной действительности, культурных ценностях страны и т. п., умений рассказывать о своей семье, детском саде, Беларуси, её праздниках и т. д., что, в свою очередь, способствует воспитанию патриотизма, гражданственности, ответственности за поступки при взаимодействии со сверстниками, самостоятельности принятия решений и пр. [9, с. 279—280].

Известно, что активное познание социума ребёнком дошкольного возраста содействует формированию у него таких качеств личности, как патриотизм, гражданственность, ответственность, сопричастность и т. п. Этот период жизни, самоценный и специфический, связанный с неисчерпаемыми потребностями и возможностями познания, допущенные потери, в том числе и в социальном познании, невосполнимы в полной мере в последующем образовании ребёнка (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, М. И. Лисина, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.).

Обобщение данных исследований Б. Г. Ананьева, К. Роджерса, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. И. Фельдштейна и других показывает, что для социального развития человека особенно важно, чтобы в начале его жизненного пути — в период дошкольного детства — были бы активизированы все ресурсы социума, обеспечивающие благоприятный старт развития социальных качеств ребёнка [10; 11].

Социальное познание понимается нами как деятельность, направленная на получение знаний о социальном мире. Социальное познание активизирует всю совокупность познавательных процессов (Г. М. Ан-

дреева, Д. Майерс, О. Б. Чеснокова, Т. Шибутани и др.), обеспечивает адаптивность индивида в социуме, открывая перспективы в приобретении опыта построения отношений в обществе (Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн, Ш. Тейлор и др.). Результатом социального познания становится целостное представление человека о мире, в котором разворачивается его жизнедеятельность, его адекватная ориентировка в сфере человеческих отношений (М. И. Бобнева, А. А. Бодалёв, А. В. Петровский, Е. В. Шорохова и др.).

Социальное познание в дошкольном возрасте является одной из важнейших составляющих процесса социализации, поскольку этот возрастной период многогранно развивает ребёнка посредством активного освоения взаимоотношений в ближайшем социуме. Образ мира, формирующийся в сознании дошкольника, позволяет ему осваивать пространство и время своего существования, лучше понимать себя и других. Социальное познание в дошкольном возрасте создаёт основу для развития Я-концепции, способствующей осмыслению взаимоотношений с самим собой, окружающими людьми и целым миром, расширяет горизонты индивидуальности (Р. Бернс, М. И. Лисина, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Э. Эриксон и др.).

Понятие «социальное познание» как семантическое целое в теоретических источниках появилось относительно недавно — во второй половине XX века и представляется перспективным для современного образования. К этому периоду в трудах Аристотеля, Ф. Бэкона, И. Канта, Я. А. Коменского, А. Г. Спиркина и других была обозначена социальная обусловленность процесса познания. В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, К. Роджерса, Э. Эриксона и других представлены основы изучения природы и механизмов процесса познания. В социально-психологических исследованиях К. С. Абульхановой-Славской, Г. М. Андреевой, А. А. Бодалёва, Д. Майерса, Т. Шибутани и других детально разработаны вопросы социальной перцепции, понимания человека человеком, социального мышления.

Многие учёные (Г. М. Андреева, Г. Крэйг, А. Н. Леонтьев, Д. Майерс, Т. Шибутани, Д. И. Фельдштейн и др.) социальное развитие связывают с функционированием различных аспектов социального познания, которое непрерывно развивается и совершенствуется во все возрастные периоды жизни человека.

Движение на пути к позитивному социальному познанию в дошкольном возрасте невозможно вне общественного воспитания и учебно-методического сопровождения в системе образования. Именно в этот возрастной период динамично развивающиеся познавательные и эмоционально-волевые процессы, разворачивающаяся социально-бытовая ориентировка в окружающем мире позволяют детям активно и эффективно продвигаться на пути освоения жизненного пространства, осознания времени своего существования, развития позитивной Я-концепции.

Социальное познание представляет собой многомерный феномен, который осваивается на протяжении всего жизненного пути человека. В дошкольном возрасте социальное познание интенсивно развивается за счёт формирования познавательной сферы ребёнка, стабилизации эмоционально-волевых процессов и носит адаптивный характер в его жизнедеятельности, так как направлено на осмысленное включение в социальные, нравственные отношения: к ближайшему социальному пространству, собственному Я, окружающим Другим, происходящим жизненным событиям и т. п.

Специфика дошкольного возраста, заключающаяся в особой восприимчивости ребёнка, нерелексивной доверчивости к окружающим взрослым и одновременно зависимости от них, требует обязательной помощи детям в осознании и понимании ситуаций, оказывающих влияние на их взаимоотношения и взаимодействия с окружающим социумом. Такую помощь можно оказать посредством научно-методического обеспечения, содержание которого сегодня исследуется, обновляется и разрабатывается на ступени дошкольного образования нашей республики (А. Н. Белоус, Л. Н. Воронежская, И. В. Житко, Н. С. Дедулевич, И. А. Комарова, Е. И. Комкова, Р. Р. Косенюк, Н. В. Литвина, Н. С. Мартынюк, Т. В. Поздеева, Е. И. Смолер, Л. А. Пшеницына, Л. С. Ходонович, В. Н. Шашок, В. А. Шишкина и др.).

Проблема разработки научно-методического обеспечения образовательного компонента «Познание социума» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования для детей дошкольного возраста особенно актуальна и необходима в связи с проявлением особого внимания общества к процессу развития личности и

индивидуальности, воспитания социально значимых качеств. Известно, что грамотно разработанное научно-методическое обеспечение способствует оптимизации процесса социального познания ребёнка.

На основании разных подходов к развитию детей дошкольного возраста (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.), положений, представленных в работах Е. А. Александровой, О. С. Газмана, И. А. Липского, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и других, определено содержание научно-методического обеспечения социального познания детей дошкольного возраста в контексте образовательного компонента «Познание социума» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования. Подчеркнём, что значимой является ориентация содержательного наполнения научно-методического обеспечения на определённый возраст детей — от 3 до 7 лет.

Методологию определения содержания научно-методического обеспечения реализации образовательного компонента «Познание социума» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования с воспитанниками от 3 до 7 лет составили:

- научные подходы к проблеме человека, его духовности, феноменологии развития (К. А. Абульханова-Славская, Л. М. Аболин, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Л. М. Попов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков, Р. Х. Шакуров и др.);
- культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л. С. Выготский, Л. Ф. Обухова и др.);
- психологические теории детства (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. Мид, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.);
- концепции нравственного развития детей (Л. М. Аболин, А. В. Зосимовский, Л. Колберг, Ж. Пиаже, Г. А. Урунтаева и др.);
- концепции психологического сопровождения развития ребёнка в дошкольном возрасте (Т. Д. Марцинковская, Р. В. Овчарова, Т. И. Чиркова и др.);
- теоретические разработки в области психолого-педагогических технологий (В. П. Беспалько, Г. К. Селевко и др.);
- принципы системного анализа психолого-педагогических явлений (Б. Ф. Ломов, А. А. Реан и др.);

- принцип единства сознания и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);
- принцип амплификации развития (А. В. Запорожец);
- принцип культуросообразности (Н. Б. Крылова);
- принцип приоритетности национального культурного наследия (С. А. Козлова).

При разработке содержания научно-методического обеспечения процесса социального познания воспитанниками от 3 до 7 лет мы стремились к тому, чтобы в нём нашли отражение следующие направления педагогической деятельности:

- проектирования социального пространства, способствующего расширению опыта жизнедеятельности дошкольника;
- организации педагогически целесообразных коммуникаций участников образовательного процесса, направленных на освоение спектра социальных ролей в дошкольном возрасте;
- насыщения социальной среды опытом совместных переживаний ребёнка и референтных взрослых;
- моделирования событийно значимых ситуаций в формах, к которым относятся позиции нравственности и патриотизма;
- поддержки, подкрепления позитивной позиции ребёнка в процессе познания социума и взаимодействия с ним;
- создания условий для воспитания патриотизма на местном материале с целью формирования уважения к своему дому (семье, соседям, другим эмоционально значимым людям), природе родного края;
- приобщения ребёнка к национальному культурному наследию, образцам национального местного фольклора, народным художественным промыслам, национально-культурным традициям, произведениям местных писателей, поэтов, композиторов, художников;
- опоры на эмоционально-чувственную сферу ребёнка с целью возникновения эмоциональных реакций и развития эмоций, которые усиливают внимание ребёнка на объекте познания, собственном действии и поступке;
- создания ситуаций сопереживания и прогнозирования развития ситуации.

Подчеркнём особенность содержания научно-методического обеспечения, про-

являющуюся в его разработке в соответствии с принципом тематизма, в связи с которым данное содержание ориентировано на раскрытие в учебных наглядных и учебно-методических пособиях следующих тем: «Мы — беларусы», «Минск — столица Беларуси», «Мой родны кут», «Наши праздники», «Моя семья», «Они прославили Беларусь». Содержание тем соответственно виду пособия представлено разным дидактическим материалом.

Например, в учебных наглядных пособиях представлен *иллюстративный и раздаточный материал*. Он подан так, что действия ребёнка осуществляются в проблемных ситуациях, направленных на решение творческих заданий. Иллюстративный и раздаточный материал выполнен в виде цветных картинок, сюжеты которых отражают содержание образовательного компонента «Познание социума» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования и знакомят детей, например, с географическим положением Республики Беларусь, символами белорусского государства, народными героями, достопримечательностями столицы Беларуси и т. п. Иллюстративный материал располагается на игровом поле определённой тематики. На нём отведены пустые места для «введения» раздаточного материала, который расположен на отдельном специальном листе. Каждую картинку раздаточного материала ребёнок может отделить от общего листа и работать с ней на указанной странице пособия. Как видим, раздаточный материал дополняет общий сюжет игрового поля, несёт в себе новую информацию, которую нужно правильно выбрать к данной тематике из общего раздаточного материала. Такой подход к представлению в содержании иллюстративного и раздаточного материала ведёт к созданию не только разнообразных разрозненных *проблемных ситуаций*, но и комплекса проблемных ситуаций, позволяющих говорить о проблемном поле содержания учебного наглядного пособия в целом.

В проблемном поле пособия ребёнок решает множество *творческих заданий*: определяет сюжет игрового поля, выявляет сюжетные коллизии в виде предложенных картинок, выбирает соответствующий дополнительный (раздаточный) материал, определяет его расположение на игровом поле в соответствии с сюжетом, называет каждый элемент дополнительного

(раздаточного) материала, определяет и по-своему озвучивает его, получая косвенную информацию, и т. п.

Свой результат решения проблемных ситуаций и творческих заданий ребёнок видит сразу же на игровом поле, что придаёт его действиям с предложенным иллюстративным и раздаточным материалом особую позитивную эмоциональную окраску.

Успешность действий ребёнка с иллюстративным и раздаточным материалом обеспечивает содержание учебно-методических пособий, включающее конспекты занятий, методы и приёмы проведения развивающих игр, применения образцов устного и музыкального фольклора, музыки белорусских композиторов. Содержание учебно-методических пособий выступает в качестве педагогического сопровождения учебных наглядных пособий.

Основным педагогическим средством воспитания и развития дошкольников является *игра*. В содержании представлены игры, как имеющие место в дошкольной педагогике, так и разработанные авторами. Содержание игр адекватно степени развития социального познания ребёнка и ориентировано на:

- развитие у ребёнка первоначальных представлений о целостном образе республики;
- обеспечение целостности его существования в социуме малой и большой родины;
- расширение и обогащение субъективного опыта в социальных отношениях;
- получение ребёнком самостоятельно знаний о родном крае, республике, её героях;
- обеспечение благоприятных возможностей при переходе от репродуктивной к творческой деятельности;
- осмысление нового личного опыта, новых знаний и способов его приобретения, новых умений и навыков социального познания.

Для усиления эмоционального отклика ребёнка на предлагаемый материал содержание игр выстроили с привлечением *устного и музыкального фольклора*, являющегося не только мощным фактором социализации личности, так как фольклорные формы вбирают в себя обобщённый нравственно-культурный опыт предшествующих поколений (А. А. Гримоть, К. Жигульский, А. В. Мазаев, Е. А. Флерина и др.), но и синкретической формой культуры народа, сочетающей в себе

разнообразные возможности выразительности и изобразительности [12; 13]. Известный собиратель фольклора Ю. Г. Круглов подчёркивал, что именно произведения народного творчества «воспитывают в человеке патриотизм, высокое чувство любви к родной земле», а также являются «нравственным кодексом народа» [цит. по: 10, с. 67]. Произведения фольклора, интегрированные фольклорные формы обогащают социальные представления детей, открывают им возможность непосредственно участвовать в игровых действиях, позволяют выразить своё отношение к ним и обеспечивают комплексное воздействие, как на интеллектуальную, так и на эмоциональную сферу ребёнка (А. В. Запорожец, А. Г. Ковалёва, П. М. Якобсон и др.). Значимость введения фольклорных форм для социального познания, патриотического воспитания детей определяется их возникновением в доклассовом обществе под влиянием ритмов биологической и социальной жизни, развитием вместе с конкретным народом и отражением наиболее характерных черт нравственных представлений данного народа, передающихся из поколения в поколение через различные обряды и обычаи [13]. В содержании научно-методического обеспечения социального познания мы ввели белорусские народные подвижные и музыкальные игры, которые отражают земледельческую деятельность человека, его жизнь и быт, образы белорусской природы. Например, хороводные музыкальные игры с пением «Верабей», «Журавель», «Зайка», «Мак», «У садочку», «Грушка» и пр., а также сюжетные и бессюжетные музыкальные игры под инструментальную музыку «Драмуха», «Жабка», «Гусі», «Жгуцік», «Жмуркі» и т. п.

Словесные формы народного творчества (загадки, потешки, поговорки и др.) в разработанном содержании органически сочетаются как с фольклорными песенно-танцевальными формами, позволяющими ребёнку проявить своё отношение в непосредственном действии, так и с *музыкой белорусских композиторов*. Известно, что музыка, обладая наибольшей силой эмоционального влияния на человека, выступает одним из важных средств формирования высоких нравственных, патриотических и эстетических качеств личности. Музыка способна вызывать у ребёнка довольно сильные переживания, влиять на его ценностные установки, убеждения. Высокохудожественная музыка оказывает глубокое эстетическое воздействие на детей, формирует духовность, является действенным средством в том числе и

гражданского воспитания (В. И. Кожкаль, Л. В. Кузнецова, Т. В. Стриго, Л. Т. Федорчук, Т. Ф. Яркина и др.). В содержание научно-методического обеспечения социального познания нами введены, например, Государственный гимн Республики Беларусь, песни о героическом прошлом белорусского народа, о любви к родному краю — «Зямля бацькоў», муз. Кузнецова, «Жураўліная туга», муз. Чиркуна, «Радзіма мая дарагая», муз. Оловникова, «Мой родны кут», муз. Лученка и др.

Введение устного и музыкального народного фольклора, музыки белорусских композиторов способствует воспитанию у дошкольников любви к родной земле, развитию стремления глубже познать язык и природу Беларуси, того региона, где живут дети, формированию знаний о культурно-историческом прошлом белорусского народа, а также возникновению чувства гордости за принадлежность к своей нации и ответственности перед своей Родиной.

Дидактические основы процесса социального познания детьми дошкольного возраста представлены в содержании каждого занятия. Определено не только то, чему будут учить детей, но и как учить. Выделены приоритеты, доминирующие в данный момент в обществе, ситуации, вокруг которых формируются взаимоотношения, методы их моделирования и т. п. Важно отметить, что названный процесс понимается как собственно процесс обучения и развития, так и результат, в котором идёт непрерывное движение с эгоцентрических ценностей к осознанию социальных ценностей, а на их основе — к общечеловеческим ценностям.

В содержание занятий введены также «цели» и «задачи». Цель занятия сформулирована на основе конкретного программного содержания. Трехединицы задачи раскрывают особенности развития, обучения и воспитания ребёнка конкретным содержанием.

Значимы и введённые в содержание методы:

- поддержки, поощрения, утверждения правильности принятого ребёнком решения;
- косвенной передачи новой информации;
- стимулирования активности каждого ребёнка в социальном познании;
- участия в событиях проживаемого времени, жизнедеятельности в микросоциуме группы учреждения дошкольного образования и др.

Педагогу представлены приёмы применения на занятиях не только разработанных наглядно-раздаточных средств, но и предметов образовательной среды учреждения

дошкольного образования, предложен вариант тематического планирования занятий с указанием места применения пособия и конкретных иллюстраций в основных и иных формах организации образовательного процесса в дошкольном учреждении и в семье.

Методические рекомендации по применению названных пособий оказывают помощь и родителям в организации взаимодействия с детьми. Этому способствуют рубрики, раскрывающие актуальность и значимость пособия для развития детей данного возраста, их психолого-физиологические особенности, методы и приёмы эффективного применения данного пособия родителями в семье.

В целом разработанное содержание научно-методического обеспечения социального познания детей дошкольного возраста отражает поддержку и подкрепление позиции ребёнка во взаимодействии с социумом, ориентирует на интеграцию усилий субъектов образовательного процесса по социальному познанию, на учёт возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей детей, их особую восприимчивость к усвоению социально-культурных установок, норм, требований, образцов поведения, на оптимизацию процесса социального познания ребёнка, на позитивную динамику фор-

мирования отношений ребёнка к ближайшему социальному пространству, собственному Я, окружающим людям, происходящим жизненным событиям.

Описанный выше подход к построению содержания научно-методического обеспечения социального познания детей дошкольного возраста позволяет представить его как интегрированное средство, структурно совпадающее с эмоциогенным, гносеологическим, деятельностным компонентами личности, и как эффективный механизм социального познания, приобщения ребёнка к духовным и материальным ценностям общества, традициям и культуре белорусского народа.

Таким образом, разработанное содержание научно-методического обеспечения образовательного компонента «Познание социума» образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования будет направлено на реализацию процесса социализации ребёнка, формирование у детей от 3 до 7 лет представлений о явлениях социальной действительности, ценностях национальной культуры, помогающих каждому ребёнку осознать свои корни, сопричастность с гражданами своей страны, с родным белорусским языком, историей и культурой Беларуси.

Список цитированных источников

1. Лукашенко, А. Г. Сильная и процветающая Беларусь должна иметь прочный идеологический фундамент / А. Г. Лукашенко // Советская Беларусь. — 2003. — 28 марта.
2. Beranek, W. Themenschwerpunkt Fruhforderung / W. Beranek, W. Weidinger // Erziehung und Unterricht. — Wien, 2005. — № 9/10.
3. Загвоздкин, В. К. Финская система образования : модель эффективных реформ / В. К. Загвоздкин. — М., 2008. — 120 с.
4. 100 idées pour une éducation civique / Marie-Lou Bernard, Henri Berguin. — Editions Tom Pousse, 2009. — 200 p. — (100 idées).
5. 50 activités pour enseigner l'éducation civique et morale / Françoise Braud, Oscar Brenifier, Sylvie Especier. — CRDP de Midi-Pyrénées, 2012. — 232 p. + 1 CD. — (50 activités).
6. Истоки : базисная программа развития ребёнка-дошкольника / Т. И. Алиева, Т. В. Антонова, Е. П. Арнаутова [и др.] ; науч. ред. : Л. А. Парамонова, А. Н. Давидчук, К. В. Тарасова [и др.]. — М. : Изд. дом «Карапуз», 1997. — 288 с.
7. Козлова, С. А. Я человек. Программа социального развития дошкольника / С. А. Козлова. — М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. — 225 с.
8. Программы дошкольных образовательных учреждений : метод. рекомендации для работников дошкольных образовательных учреждений / сост. О. А. Соломенникова. — М. : Аркти, 2006. — 120 с.
9. Учебная программа дошкольного образования. — Минск : НИО, 2012. — 415 с.
10. Бывшева, М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания / М. В. Бывшева : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / М. В. Бывшева. — Екатеринбург, 2009. — 167 с.
11. Фельдштейн, Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д. И. Фельдштейн ; Моск. психол.-социал. ин-т. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2009. — 16 с.
12. Грымаць, А. А. Метад. дапам. / А. А. Грымаць, Л. М. Варанецкая, У. П. Пашкевіч // Народная педагогіка беларусаў. — Мінск : Выд. Ул. Скакун, 1999. — 256 с.
13. Козлова, С. А. Формирование общественной направленности дошкольников в процессе познания социальной действительности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. А. Козлова. — М., 1988. — 39 с.

Материал поступил в редакцию 08.07.2014.