

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

ШТОМЕСЯЧНЫ НАВУКОВА-ПРАКТЫЧНЫ І
ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Чытайце ў наступных нумарах

- Крытэрыі і паказчыкі ацэнкі якасці дзейнасці кіраўнікоў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі
- Праца з тэрмінамі як умова разумення вучэбнага тэксту
- Асаблівасці выкарыстання ідэй этнапедагогікі ў сямейным выхаванні

ВЕСОНІК



АДУКАЦЫІ

ВЫДАЕЦА
СА СТУДЗЕНЯ
2003 ГОДА

У НУМАРЫ

- Мадэлі эстэтыка-мастацкага развіцця асобы
- Тэарэтычныя асновы фарміравання ў навучэнцаў здольнасцей да выяўленчай дзейнасці
- Экалагічнае выхаванне падлеткаў ва ўмовах дзіцячых бібліятэк Беларусі

10
2018



10
2018

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

ВЕСТНИК

ВЫДАЕЦЦА
СА СТУДЗЕНЯ
2003 ГОДА

10
2018

АДУКАЦЫІ

ВЕСТНИК ОБРАЗОВАНИЯ

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ И
ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

В.В.ГІНЧУК – **галоўны рэдактар**, кандыдат педагагічных навук
Г.М.ПРАСАЛОВІЧ – намеснік галоўнага рэдактара
А.А.ГЛІНСКІ, кандыдат педагагічных навук
В.У.ЗЕЛЯНКО, доктар педагагічных навук
Н.К.КАТОВІЧ, кандыдат педагагічных навук
Т.В.ЛІСОЎСКАЯ, доктар педагагічных навук
В.Ф.РУСЕЦКІ, доктар педагагічных навук
Т.М.САВЕЛЬЕВА, доктар псіхалагічных навук
В.І.ЦІРЫНАВА, кандыдат педагагічных навук
І.Л.ШАЎЛЯКОВА-БАРЗЕНКА, кандыдат філалагічных навук
М.Б.ШПІЛЕЎСКАЯ, рэдактар аддзела

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ

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

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

Нумар падрыхтавалі:

Камп'ютарная вёрстка

Л.Залужная

Дызайн-макет

Л.Залужная

Рэдактары

В.Паніна
М.Шпілеўская

Карэктар

С.Сысоева

Камп'ютарны набор

І.Мазурэнка

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

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

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

Адрас рэдакцыі:

вул. Караля, 16,
г. Мінск, 220004

Тэл.: (017) 200 54 09

факс: (017) 200 56 35

red.pednauka@gmail.com

Падпісана ў друк 18.10.2018

Фармат 60x84 1/8

Ум. друк. арк. 7,44

Ул.-выд. арк. 7,12

Тыраж 468 экз.

Заказ № 5698

Навукова-метадычная ўстанова
«Нацыянальны інстытут
адукацыі»

Міністэрства адукацыі
Рэспублікі Беларусь.

Пасведчанне аб дзяржаўнай
рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка
друкаваных выданняў
№ 1/263 ад 02.04.2014.

Вул. Караля, 16, 220004, Мінск.

Унітарнае прадпрыемства
«Барысаўская ўзбуйненая
друкарня імя 1 Мая».

Пасведчанне аб дзяржаўнай
рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка
друкаваных выданняў
№ 2/13 ад 21.11.2013.

Вул. Будаўнікоў, 33, 222120, Барысаў

У НУМАРЫ

ВЫХАВАННЕ АСОБЫ

3

Салеев В.А.

Модели эстетико-художественного развития личности

НАВУКА І ПРАКТЫКА

10

Савельева Т.М.

Теоретические основы формирования у обучающихся способности к изобразительной деятельности

АДУКАЦЫЯ ЗА МЯЖОЙ

15

Петрук О.Н.

Создание учебников украинского языка для школ с обучением на языках национальных меньшинств: опыт и перспективы

18

Кулеша Э.-М., Аутаева А.Н., Сатова А.К.

Правовая основа обучения и оценки учащихся с особыми образовательными потребностями в Польше

НАВУКОВЫЯ ДАСЛЕДАВАННІ

25

Гордеева И.В.

Антропологические основания работы учителя физической культуры по профилактике противоправного поведения подростков

ВУЧЭБНАЕ КНІГАВЫДАННЕ: ПОШУКІ І НАБЫТКІ

31

Лобан Е.М.

В новый год — с новыми учебниками

СКАРБОНКА ПЕДАГАГІЧНАГА ВОПЫТУ

36

Невмержицкая С.Г.

Мастер-класс «Современный урок как основа создания среды субъект-субъектных отношений»

АДРАЗУ НА ЁРОК

46

Варнель И.Э.

Урок математики в VI классе по теме «Сложение и вычитание рациональных чисел»

ДАВАЙЦЕ АБМЯРКУЕМ

48

Кречик В.М.

Формативное оценивание стимулирует учение или тормозит его?

ПРАБЛЕМЫ ВЫХАВАННЯ

51

Какшинская О.А.

Экологическое воспитание подростков в условиях детских библиотек Беларуси (По результатам республиканского исследования)

ДАТА

60

Кадоп Ф.В.

Проблемы образования, воспитания и обучения в творческом наследии Л. Н. Толстого

ДЗЕНЬ МАЦІ

64

Сысоева С. М.

На свете есть особые слова. И лучшее из них — мама

© Нацыянальны інстытут адукацыі, 2018

Модели эстетико-художественного развития личности

В. А. Салеев,

главный научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности
Национального института образования,
доктор философских наук, профессор

Многочисленное возвращение к проблеме понимания личности объясняется, прежде всего, многосторонностью и многосложностью понимания сущностной природы человека. Великие художники интуитивно ощущали эти два основополагающих качества человеческой природы и соответственным образом выражали их: «Человек — это целый мир» (Г. Гейне); «Человек есть тайна» (Ф. М. Достоевский). Такая многомерность берёт своё начало в древнегреческой культурной традиции, где человек уподоблялся космосу и существовали два взаимосвязанных начала макрокосм (мир) и микрокосм (человек).

Древние греки понимали природу человека глобально: всё их внимание было устремлено на его изначальные сущностные свойства, взаимосвязь с внешним миром. Иными словами, он (как и явления природы) выступал в качестве объекта (с этого, собственно, и начинаются научный подход, научное исследование). Внутренний же мир человека не принимался во внимание и, следовательно, не представлял собой объект изучения. Феноменом, который привлекает внимание, он становится в средние века, а объектом научного изучения внутренний мир человека, говоря философским языком, его субъективность — значительно позже, в XIX столе-

тии, благодаря усилиям З. Фрейда, а затем — К. Юнга и их учеников (уже к середине XX века). Оттого и психология заявляет свои преимущественные права на изучение а, следовательно, — на конечные вердикты о природе человека. Отсюда и многочисленные психологические теории личности, подавляющее большинство которых строится на определённой трактовке врождённых и приобретённых индивидом психических свойств.

Однако, признавая биологическую основу человеческой природы, на наш взгляд, было бы ошибочно строить понимание личности, опираясь в определяющей степени именно на неё. Это означало бы в конечном итоге «уравнивание» людей с животными. Однако у человека, как известно, есть два существенных отличительных признака, выделяющих его из мира живых организмов: во-первых, разум («мыслю, а следовательно существую», — утверждал Р. Декарт), во-вторых, существование в социальной среде (по определению великого Аристотеля, «человек — общественное животное»).

Положение о социальной среде бытия человека в некоторых философских доктринах признаётся единственно главенствующим в понимании его сущности. К таковым, прежде всего, принадлежит марк-

систская концепция, делающая акцент на характере общественных отношений; в их русле и формируется личность, которая, как отмечает советский исследователь И. И. Резвицкий, «социальна по своей сущности, но индивидуальна по способу своего существования» [6, с. 34]. Второе положение представляется нам верным (и именно здесь пролегает «мост», связывающий индивидуальность с личностью в едино-целостном феномене человека); в первом же мы находим важную недоработку. Разумеется, социальное имеет место в структуре личности, но там присутствует и духовное. Эта исключительно значимая сторона сущности природы человека совершенно игнорировалась советской философией; между тем ей принадлежит, с нашей точки зрения, решающая роль в становлении индивида (индивидуальности) в качестве личности.

Проясним до конца свою позицию. Как мы утверждали в ряде работ 1990-х — начала 2000-х годов, сущностная природа человека выражается в целостном и органическом сочетании биологического, социального и духовного начал, «каждое из которых <...> выступает в качестве базисного» [7, с. 10]. Духовное содержание, как и социальный опыт, накладываются на био-психологические параметры индивида и в конечном итоге определяют облик личности. С нашей точки зрения именно проявление, главным образом, духовных способностей индивида в социуме и выявляет уровень и масштаб человека как личности. Разумеется, понятие «духовное» даётся в современном светском ключе, оно опирается на ряд глубинных, вековечных духовных ценностей — на Веру, Истину, Добро и Красоту. Эти первородные понятия, разумеется, можно интерпретировать и в современном научном расширительном толковании; но изначально важно другое: человек, который овладел в достаточно высокой степени названными высокодуховными ценностями, органично соединил их со своими способностями и сумел выразить это уникальное сочетание в социуме, и есть личность.

Как правило, последняя представлена в социуме яркими индивидуальными чертами. «Индивидуальность — это интегральное понятие, выражающее особую форму бытия индивидов, в рамках которой они обладают внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что даёт им возможность активно (творчески) и своеобразным способом проявлять себя в окружающем мире на основе раскрытия своих задатков и способностей и в соответствии с общественными потребностями» [6, с. 38]. В том, что индивидуальность выступает неповторимой и автономной человеческой сущностью, сомнений нет. Но соединять её проявления в «сознании и деятельности» с «общественными потребностями», как это делает И. И. Резвицкий, на наш взгляд, — заблуждение. Ибо в таком случае становится почти неразрешимой проблемой дифференциация индивидуальности и личности.

Первая коренится в субъектности человека, основаниями которой, по нашему мнению, являются его биологическая структура (включая психический мир) и складывающийся духовный опыт. Известный советский социолог И. Кон подчёркивает, что «индивидуальность как неповторимость каждого отдельного человека есть, прежде всего, факт биологический» [2, с. 29]. Здесь бесконечно важна генетическая составляющая, а затем следуют темперамент, характер, тип нервной системы человека. Наследственные свойства некоторых существенных психологических характеристик индивида не вызывают сомнений, но принципиально важно, как «накладываются» на этот биолого-психологический «организм» духовное и социальное, приобретаемые человеком в результате глубокой внутренней духовно-душевной работы (в первом случае) и в тесном общении с социумом (внешним миром — во втором случае).

В силу этого, на наш взгляд, в изучении индивидуальности наиболее эффективными являются психологические методологические подходы. В изучении же личности должна доминировать фило-

софская методология, поскольку понятие личности включает в себя и понятие индивида (единичного представителя человеческого рода и социальной группы), и понятие индивидуальности (где подчёркиваются биологические, психические и душевно-духовные свойства индивида), а также отчётливо выраженные духовные и социальные свойства, ярко проявляющиеся в жизнедеятельности человека и существенно сказывающиеся на процессах развития общества. И так, личность — особенная ипостась человека в её наиболее совершенных духовных и социальных качествах.

И одним из наиболее ярких индикаторов уровня личности является её эстетико-художественное развитие. Общеизвестно, что эстетическая культура — это важнейшая и во многом уникальная составная часть национальной культуры. Эстетическая культура человека зиждется на эмоциональной, чувственной основе, обогащённой его духовными потребностями и идеалами.

Обладатель эстетической культуры, естественно, выступает в качестве полноценного эстетического субъекта (заметим, что эстетическое отношение, результаты которого хорошо фиксируются в эстетической ценности, и есть отношение эстетического субъекта и эстетического объекта). Теоретически таковым может выступать каждый человек. В реальности же — лишь тот, кто имеет явно выраженные эстетическую восприимчивость и эстетический потенциал (в структуру которого входят эстетическая потребность, эстетическое чувство, эстетический вкус, эстетический идеал). И ещё одно уникальное качество эстетического. В силу того, что эстетическая ценность ориентирована на родовое человеческое начало, именно эстетическое становится источником креативного действия человека. Поэтому его творения в позитивном своём варианте всегда ориентированы на совершенное. (К. Маркс в своё время утверждал, что они создаются «в том числе и по законам красоты».) Да и конечная оценка создания всегда строится

на основе эстетических критериев. Так, например, знаменитый математик А. Пуанкаре при виде блестяще решённой математической задачи восторженно восклицал: «Какая красота, гармония!».

Творческое начало, постоянно присутствующее в человеческой природе, получив импульс эстетического, направляется на преобразование мира. И это тоже выступает в качестве индикатора личности.

«Креативность, — утверждает психолог Н. Ф. Вишнякова, — трактуется как потребностно-преобразовательное отношение личности к действительности, которое реализуется при активном взаимодействии с объектом окружающего мира и проявляется как интегральная личностная категория» [1, с. 22]. Художественное развитие человека тоже имеет свою специфику. Типологическая структура художественного отношения сопоставима с эстетическим, но есть и некоторые специфические отличия. Оно создаётся не напрямую (как в эстетическом), а через определённую условность, через систему художественных образов.

«Образность является как бы предварительным условием, на котором строится грандиозное здание художественной культуры общества. Художественная культура общества является частью культуры общества вообще и очень своеобразной её частью. Она где-то пересекается с эстетической культурой общества, а где-то какими-то своими частями “вываливается” далеко за её сферу. Структура художественной культуры достаточно объёмна и многоступенчата, если определять её основные звенья» [8, с. 103]. Эта многосложность художественного обусловлена в том числе многосторонностью художественной ценности, в структуру которой входят и познавательные компоненты, и компоненты, содержащие в себе социальное и нравственное начала, и эстетические качества (собственно, уровень эстетического и определяет, в конечном итоге, степень художественности отдельно взятого произведения искусства).

Следует подчеркнуть, что художественные ценности с наибольшей силой кон-

центрируются именно в искусстве. Уникальность последнего состоит в том, что оно исключительно воздействует на формирование человека: одновременно и воспитывает его, и даёт ему особое познание мира. По мнению известного педагога и выдающегося художника Б. М. Неменского, «искусство может то, на что не способна наука», поскольку «улавливает иные, чем в науке, связи и предметы», и в силу этого «со времени возникновения и до сих пор есть проявление особой, параллельной науке формы мышления, формы освоения мира и организации духовной жизни, как отдельного человека, так и любого человеческого общества» [4, с. 18–19].

Автор акцентирует только одну, хотя и бесконечно важную сторону сущностной природы искусства, — его обращённость к познанию, его особенности в плане интенций мышления, правда, интерпретируя эти особенности, с нашей точки зрения, несколько односторонне. Продолжая линию сравнительного анализа науки и искусства, педагог-художник пишет: «Не уяснив себе, что у этих сфер познания (форм мышления) разные и предметы познания, мы не уясним ничего. Ибо в одном случае предмет познания — объективная реальность, в другом моё, то есть человека, эмоциональное отношение к реальности» [4, с. 20].

Искусство, как верно отмечает Б. Неменский, обнажает эмоциональное отношение к реальности (не теряя, однако, из виду и объект — иначе никакого познания не осуществилось бы); но именно его наличие обеспечивает искусству целостность, проявляющуюся в человеческом отношении к миру (чего лишена наука, классическая методология которой исключает субъективное отношение человека к субъекту познания). Более того, эта целостность даёт возможность искусству представить реципиенту, кроме познавательных, ценности нравственные и эстетические и вместе с социальной картиной мира осуществить его погружение в реальность. Если сосредоточиться (в русле подхода, предложенного Б. Неменским) на образовательно-воспитательных

функциях искусства — это и есть формирование человека как личности. Можно утверждать с достаточным уровнем достоверности, что в плане воздействия на человека с искусством не может сравниться никакая другая форма духовной (культурной) деятельности. Однако бесконечно важно наличие не только духовных, и, в частности, эстетических и художественных ценностей, имеющих в социуме — а «накопленность» их в современном обществе огромна. Благодаря стремительному развитию новых технологий (особенно велика здесь роль Интернета), она в начале XXI века многократно увеличилась. Центральная же проблема заключается в том, что и сколько из такого сверхобъёмного набора ценностей сегодня сможет человек (особенно актуально это для представителей молодого поколения), говоря языком психологов, интериоризовать, то есть внести в свой внутренний мир, освоить, сделать органичной частью своего духовного облика. В реальном осуществлении этого глубоко личностного процесса существуют достаточно мощные барьеры как внешнего, так и внутреннего порядка. К первым относятся глобализационные тенденции, ярко проявляющиеся в современном обществе. Среди них — односторонняя и усиленная пропаганда определённых (так называемых атлантических, то есть западных) ценностей, массовой культуры, внедрение «клипового» сознания, активное противостояние ценностям национальной (традиционной) художественной культуры. В числе вторых назовём нехватку интереса, а также времени для собственного эстетического и художественного совершенствования, отсутствие благоприятных условий для эстетического и художественного образования в семье, эстетической среды в школе и кругу друзей; сформированной эстетической отзывчивости, качественного и постоянного общения с «высоким» искусством. Многие из этих препятствий построены на, казалось бы, объективных обстоятельственных факторах, но в конечном счёте они зависят от желаний и

стремлений личности. Это особенно ощущается в эстетико-художественной сфере жизнедеятельности человека. Никому ещё не удавалось никого «затащить на аркане» в храм прекрасного. И, разумеется, как существует многогранность эстетико-художественного мира, так и существует многообразие в среде его реципиентов.

Приступая к постулированию типологии (обоснованию различных типов эстетико-художественного мира) групп данных индивидов, следует заметить, что они могут значительно различаться в субъектно-человеческом отношении. Здесь главными определителями выступают условия формирования индивидуальностей, направленность воспитательных процессов, активность в освоении художественных знаний и умений, возрастные особенности, общие закономерности социализации, взаимообращение и взаимодействие субъектов в трудовых (учебных) коллективах.

Предложенная типология строится прежде всего на философской методологии, которая фиксирует в первую очередь объём и качество освоенных эстетических и художественных ценностей, хотя принимаются во внимание и активность реципиента, и эмоционально-рациональная структура его внутреннего мира; разумеется, делается коррекция с учётом ряда особенностей: возрастных, взаимодействия со средой и социумом и др.

Итак, исходя из перечисленных критериев, выстраиваем пять моделей эстетико-художественного развития личности (вернее сказать, индивидуальности в процессе её «созревания» и приобретения личностных качеств и потенциального превращения в личность).

1-я модель. Здесь перед нами предстаёт субъект на первоначальном этапе своего эстетико-художественного развития. Поскольку речь идёт о субъектах в системе современного образования, то ими являются учащиеся младших классов (6—10 лет) и базовой средней школы (11—14 лет), чьи уровни первоначального развития, бесспорно, существенно разнятся. В течение

младшего школьного возрастного периода, который продолжает дошкольный опыт субъекта, закладываются основы эстетического отношения человека и художественного развития личности, происходит первоначальное проявление её эстетико-творческих и художественных способностей.

В это время очень важно формировать у детей эстетическую потребность, стимулировать эстетическую отзывчивость, активно приобщать их к искусству, поддерживать стремление к художественно-творческой деятельности. В плане образовательном особое значение имеют ознакомление детей с артефактами национальной культуры, формирование понимания ими многогранности искусства, его духовной сущности, органичного деления на отдельные виды (театр, музыка, танец, лепка, художественное конструирование) и т. д.

В подростковом возрасте продолжается (на новом уровне) накопление эстетического опыта и знаний об искусстве. Усиливаются процессы адаптации в социуме, в ходе наращивания знаний повышается роль рационального начала в сознании и внутреннем мире субъектов эстетического воспитания и художественного познания. Происходят изменения и в эмоциональной сфере — подростки отличаются повышенной нервозностью, возбудимостью, обидчивостью, склонностью к спорам. Вместе с тем данный период является благоприятным для формирования качественного эстетического переживания: оно становится резким, обострённым. Тогда же закладываются и первоначальные основы концептуального художественного мышления.

2-я модель предполагает работу с подростками в возрасте 14—16 лет, в период их средней развитости в эстетико-художественной сфере. В числе этих учащихся, конечно, встречаются индивиды, явно отстающие от одноклассников в своём эстетико-художественном развитии; но задача преподавателей и педагогов довести его уровень до средне-приемлемого, тем более что в означенном временном

отрезке «проклюнувшаяся» индивидуальность учащихся ещё не носит доминирующий характер. Однако именно теперь «складывается эстетическое сознание и самосознание молодого человека как особая сфера его общего мировоззрения» [5, с. 23]. Это сочетается с определёнными возрастными особенностями старших подростков: психической неустойчивостью, нервной возбудимостью, функциональным совершенствованием строения мозга, коры больших полушарий.

Основная задача эстетического воспитания в данный период — формирование качественных основ эстетического вкуса личности. В процессе художественного образования на первый план выходят проблемы использования возможностей для развития концептуального мышления, формирования основ художественного сознания (и самосознания), качественного художественного восприятия. В то же время подчеркнём: именно здесь происходит водораздел между позитивным и негативным характером эстетико-художественного развития индивида.

Следует особо отметить, что в силу упомянутых возрастных особенностей подростки нередко не могут противостоять негативному воздействию некоторых СМИ, проявлений массовой культуры, моды, определённых стилей современной музыки, молодёжной субкультуры и т. д.

3-я модель (как и последующие модели) касается юношества в возрасте 15—18 лет. Это заключительный этап эстетического воспитания в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, на начальных курсах вузов.

Общие закономерности эстетико-художественной работы по повышению эстетического потенциала и художественного тезауруса учащихся на данном этапе следующие: акцент делается на освоении понятий «эстетический идеал» и «эстетические взгляды», предлагаются и элементы «эстетической теории»; в программе художественного обучения в опоре на предмет «Отечественная и мировая художественная культура» особое внимание уделяется проблеме целостного эстетико-художественного воздействия на че-

ловека. Всё это выстраивается на основе нарастания рациональной части, аналитики в сознании молодёжи при увеличении объёма сравнительного анализа и художественных обобщений.

Однако в постулировании рассматриваемой модели типологии преобладают, к сожалению, негативные тенденции. Речь идёт об индивидуальности, не проявляющей интереса к эстетическому и художественному, в которой не пробуждена эстетическая потребность, а искусство понимается ею поверхностно и только как предмет развлечения; она находится в среде, игнорирующей эстетико-художественное развитие человека. До этой индивидуальности не «достучались» воспитатели и педагоги, и она оказалась в высокой степени подвержена влиянию массовой культуры через Интернет, гаджеты, музыкальную стихию, интересубъектное общение с индивидами сходного культурного уровня. Короче, речь идёт о потребителе эстетических и художественных ценностей с неразвитым эстетическим потенциалом и невысоким художественным тезаурусом.

4-я модель фиксирует позитивный результат становления субъекта эстетической и художественной культуры. Этот результат охватывает возраст 15—18 лет — время, наиболее сложное для становления личностных качеств на фоне ускорения психического эмоционального и социально-духовного развития индивидуальности. Здесь мы говорим о реципиенте, у которого развита эстетическая потребность, наличествует отчётливо выраженный интерес к эстетическому и художественному; ценности искусства органично внедряются в его внутренний мир и преобразуются в личностные ценности, которые, в свою очередь, «...становясь частью внутреннего мира человека, трансформируются и приобретают в нём свои отличительные особенности» [3, с. 27].

Этот тип молодого человека активен и креативен. Именно развитие эстетического потенциала даёт ему «ток» творческого начала, причём оно может проявиться в любом виде деятельности, а также в

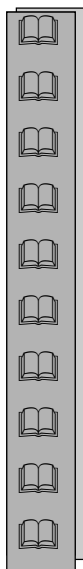
его отношениях с другими людьми. Он понимает основные закономерности проявления искусства, стремится общаться с творениями подлинного искусства, довольно тонко ощущает его глубинное содержание, получает эстетическое наслаждение от контакта с высоким произведением искусства.

Наконец, **5-я модель** представляет нам ещё пока не совершенного Творца, то есть субъекта с высочайшим уровнем эстетико-художественного развития. Разумеется, подобная индивидуальность характеризуется прежде всего одарённостью на генетическом уровне и эстетической средой, в которой находятся представители данной немногочисленной группы молодых людей (особенно важна роль эстетической среды в отчем доме, как правило, окружающей таких индивидов с раннего детства, в чём велика заслуга родителей).

В этом плане в структуре индивидуальности одарённых детей особо можно выделить и эстетические способности, к которым «отнесены некоторые особенности общего мышления и восприятия, в их перечень включены воображение, творчество, образность, эмпатия» [9, с. 80].
Е. М. Торшилова и В. Ю. Большаков пред-

лагают в качестве интегральной когнитивной способности, являющейся «аспектом освоения человеком мира в процессе познания, творчества, поведения и общения» [9, с. 80], чувство формы. Такая позиция сочетается с концептуальным подходом американского исследователя Норманна Мейера, который под интегральной художественной способностью, выявляющей художественную одарённость, понимал чувство гармонии. Мы, в свою очередь, полагаем, что показателем эстетико-художественной одарённости выступает чувство совершенства, наиболее отчётливо проявляющееся при эстетическом восприятии и художественном переживании.

И в заключение отметим, что 5-й тип эстетико-художественного развития личности, как уже говорилось, являет нам Творца (не обязательно в сфере художественной культуры). Это наивысшая модель развития личности, которая в состоянии противостоять не только негативным внешним влияниям, но и деформациям духовности, порой возникающим во внутреннем мире человека. Таких людей, естественно, немного в любом обществе, но именно ими движется человеческий мир к Гармонии и Совершенству.



1. *Вишнякова, Н. Ф.* Креативная парадигма в психопедагогике и эстетическая среда творческого развития личности / Н. Ф. Вишнякова // Педагогика эстетической среды : теория и опыт : сб. науч. трудов. — Минск : НИО, 2002. — С. 20—32.
2. *Кон, И. С.* Социология личности / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1967. — 383 с.
3. *Леонтьев, Д. А.* Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1993. — 43 с.
4. *Неменский, Б. М.* Педагогика искусства / Б. М. Неменский. — М. : Просвещение, 2007. — 256 с.
5. *Пирадов, А. В.* Эстетическая культура личности / А. В. Пирадов. — Ленинград : Знание, 1978. — 35 с.
6. *Резвицкий, И. И.* Личность. Индивидуальность. Общество. Проблемы индивидуализации и её социально-философский смысл / И. И. Резвицкий. — М. : Политиздат, 1984. — 141 с.
7. *Салеев, В. А.* Введение в культурологию : пособие : в 2 ч. / В. А. Салеев. — Мозырь : Мозырский гос. пед. ун-т, 2004. — Ч. 1. — 96 с.
8. *Салеев, В. А.* Эстетика. Краткий курс / В. А. Салеев. — Минск : ТетраСистемс, 2012. — 160 с.
9. *Торшилова, Е. М.* Интеллектуальная и эстетическая одарённость : теория и диагностика / Е. М. Торшилова, В. Ю. Большаков. — М. : Магистр-пресс, 2000. — 164 с.

Материал поступил в редакцию 26.07. 2018.

Теоретические основы формирования у обучающихся способности к изобразительной деятельности

Т. М. Савельева,

заведующий сектором психологии развивающего образования
Национального института образования,
доктор психологических наук, профессор

Способности к изобразительной и другим видам творческой деятельности рассматривались в исследованиях отечественных и зарубежных психологов [1; 3; 6; 9; 10; 11]. Особый вклад в разработку данной проблемы внесла ученица и последовательница Б. Г. Ананьева — психолог В. Я. Баклагина [1]. В своём исследовании она специально подчёркивает, что в образовательном процессе, где впервые происходит построение изобразительного действия, ведущая роль должна принадлежать сенсорным компонентам, с помощью которых обеспечивается взаимосвязь особо «чувствующих аппаратов» — *рук и глаза*.

Исходным звеном изобразительного процесса здесь выступает процесс *восприятия* предмета. Восприятие рисующего человека не сводится к пассивному зрительному созерцанию. Один и тот же зрительный образ «охватывается» целой сетью зрительных оценок, уточняющих образ воспринимаемого предмета. О «суждениях» глаза как самом важном действии в живописи говорил в своё время и великий Леонардо да Винчи.

В практике изобразительной деятельности художник обязательно пользуется системой зрительных оценок. Он *выделя-*

ет нужные ему отношения, *оценивает* величину и направление, *стремится понять и осознать* форму. В. Я. Баклагина отмечает: в процессе восприятия любого предмета рисующий всегда «ставит своему глазу» ряд вопросов — какова глубина?, чем она выражена?, какова форма? и многие другие.

По мнению учёного [1] особую роль здесь выполняют система «восприятие — действие» как особый принцип регулирования и модель окружающего мира.

Психологическое обоснование системы и принципа «восприятие—действие» заключается в том, что, чем глубже осмысливается воспринимаемый предмет, тем точнее осуществляются отдельные частные зрительные оценки. Но как бы глубоко ни было постижение *смысла* в процессе восприятия, какую бы роль оно ни играло в обогащении зрительного образа, оно не уводит художника от этого зрительного образа и как бы «освещает» изображаемый предмет, выделяя его главные признаки.

Таким образом, в процессе изобразительной деятельности зрение (как функциональный орган) обеспечивает возможность художнику-профессионалу решать вопросы *формы и цвета*. Рука при этом

«подчинена» зрению, поскольку она ничего не делает до того момента, пока ей не «прикажет» глаз. Иначе говоря, рука непосредственно реализует все варианты его «решения».

По данным исследования В. Я. Баклагиной [1], связь изобразительного образа с движениями руки имеет двусторонний характер. Во-первых, образ формируется при взаимодействии природы и движений глаз, воспринимающих, «рассматривающих» её; во-вторых, движения руки, выполняющей изображение, находятся под регулирующим влиянием зрительного образа. Но как только глаз перестаёт следить за работой, эти движения остаются под единственным контролем осязательно-мышечного чувства самой руки, связанного с рабочими движениями.

Сенсорная система художника даёт лишь код изображения, а превращение его в образ определяется связью этого кода с организацией двигательных актов.

Система «восприятие — действие» и особенности взаимодействия её компонентов вполне подтверждают положение о том, что содержание мышления художника, его способности организованы в форме *модели* окружающего мира, в которой отражаются его объекты и события и взаимосвязи между ними.

Изобразительная деятельность, выполняющая функцию наиболее полной передачи образов действительности, требует для осуществления этой функции высокой пластичности и управляемости движений руки.

Весьма существенным здесь представляется следующая идея Н. А. Бернштейна [3]: суть процесса рисования с природы заключается в умении включать оптический контроль, воспроизводить рисуемое на сетчатке глаза. То есть в изобразительном действии могут быть отображены качественные признаки определённого предмета («метрический инвариант»), выделяющие его из группы однородных предметов: изображаются не лицо «во-

обще», а данное конкретное лицо; не идеограммы, а тот образ, который рисуется на сетчатке глаза.

Передача такого «метрического инварианта», по данным В. Я. Баклагиной, осуществляется на основе изобразительного навыка, представляющего собой «координационную структуру, направленную на

Изобразительная деятельность, выполняя функцию наиболее полной передачи образов действительности, требует для осуществления этой функции высокой пластичности и управляемости движений руки.

решение определённой двигательной задачи» (Н. А. Бернштейн). Опираясь на это положение, можно выделить различные уровни построения изобразительного действия — уровень высокоразвитого изобразительного навыка и уровень его отсутствия.

Анализ теоретических и экспериментальных работ, связанных с проблемой регулирующей роли сенсорных процессов, обнаруживает две линии в исследовании: с одной стороны, установлены наиболее общие, принципиальные аспекты регуляции действий и роли образа в этой регуляции (И. С. Беритов [2], Н. А. Бернштейн [3], А. В. Запорожец [6], Л. М. Веккер [4]); с другой — положено начало конкретному изучению регулирующей роли чувственного образа применительно к различным видам трудовых действий (Н. А. Розе [7], В. М. Водлозеров [5], Г. В. Суходольский [8] и др.).

Идея о регулирующей функции сенсорных процессов находит всё большее распространение и в работах зарубежных исследователей (Р. Барнес [9], К. Крейк [10], Дж. Р. Саймон и Б. П. Саймон [11], Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам [12] и др.).

Опираясь на общетеоретические предпосылки и данные конкретного изучения регулирующей функции образа, можно сделать предположение, что структура изобразительного действия должна меняться в соответствии с регулирующей

функцией образа в зависимости от уровня построения действия. Исходя из этого, возникают следующие вопросы: какие изменения в регулировании происходят на разных уровнях построения? Есть ли различия в построении изобразительного действия при изображении объектов различной сложности?

Психологом В. Я. Баклагиной был найден такой методический приём, который позволил детально проследить весь ход формирования сенсорного образа и одновременно определить влияние степени сформированности зрительного образа на моторную реакцию испытуемого. То есть, исследователем было *произведено поэлементное сопоставление структуры действия человека в зависимости от структуры сенсорного образа*. Для решения таких задач был применён метод киносъёмки с последующим покадровым анализом киноматериалов. В качестве объектов изображения использовались фигуры в гипсе: Капитель Дорическая и «лицо» Венеры (условно обозначены как «предмет» и «лицо»). Киносъёмка производилась со скоростью восемь кадров в секунду. В опытах принимали участие нерисующие и художники-профессионалы из творческих мастерских Ленинградского художественного института им. И. Е. Репина.

Полученные в исследовании В. Я. Баклагиной результаты показывают, что при изображении Капители Дорической у нерисующих в движениях глаз, совершаемых по объекту изображения (натуре), выделяются одиночные фиксации и группы фиксаций. Последние оказались составной частью осматривающих движений по натуре. Такие группы фиксаций автор назвала зрительными «блоками». Они могут быть крупными или мелкими, в зависимости от пространственного расположения фиксаций на объекте изображения (или на рисунке). В первом случае фиксации находятся в его различных частях, во втором — в определённом участке осматриваемого объекта [1].

Результаты анализа пространственно-временных характеристик движений руки по-

зволили В. Я. Баклагиной выделить следующие виды движений и их особенности:

1. Установочные движения, осуществляющие функцию установки руки для изображения; они характеризуются неравномерностью распределения временных характеристик (0,2—0,5 сек.), связанной с трудностями изображения некоторых частей объекта (узоры, мелкие грани, закругления).
2. Поисковые движения, предшествующие изображению наиболее сложных частей, движениям отрыва; время поискового движения занимает 0,7—1,4 сек.
3. Корректирующие, или возвратные, движения (в виде мелких резких штрихов), выполняющие функцию исправления ошибок, допущенных при построении рисунка; они занимают в структуре движений крайне незначительное место (до 4 движений на одно действие).
4. Движения отрыва, обеспечивающие координированность всего двигательного акта. Они также выражены слабо (4 движения на одно действие).
5. Блуждающие движения (2—8 в одном изобразительном действии) занимают временной интервал от 0,9 до 2,6 сек.
6. Собственно изобразительные движения, реализующие исполнительную функцию. Характеризуются небольшим размахом (5—30 мм); крупные движения с размахом 50—90 мм составляют 11 %; они неуверенны, отличаются слабой вариативностью; имеют место частые «выходы» руки из «поля изображения», её «недолёты», «перелёты», незначительное количество свободных отрывов.

Зрительно-моторная координация движений отличалась рассогласованностью движений руки и движений глаз, несвязанностью, хаотичностью: прежде чем провести линию, рука как бы «прощупывала» путь движения, затем возвращалась в первоначальную точку — и лишь потом на бумаге появлялась «дрожащая» кривая.

Скорость движения руки была очень высока, движения совершались сразу, без точного предвидения их направления и окончания. После перевода взора на натуру рука выходила из «рабочего» поля, что приводило к нарушению взаимосвязи и взаимопереходов между движениями глаз и руки. Последние — были связаны, а свободные отрывы — ограничены.

Точность и скорость регулирования движений находились в тесной взаимосвязи с особенностями системы «глаз — рука»: рассогласованность работы зрительно-моторных звеньев приводила к неравномерности временных и пространственных параметров движений и их плохой управляемости.

Сопоставление траекторий изобразительных движений руки и движений глаз по объекту изображения и по рисунку показывает, что изобразительные движения руки находились в основном под непосредственным контролем сигналов от самого процесса изобразительного действия при сохранении регулирующей функции образа изображаемого предмета.

Сравнительные характеристики построения, изобразительного действия при изображении предмета «Капитель Дорическая» и лица Венеры показывают, что при изображении «лица» внутренняя структура изобразительного действия имеет тенденцию к усложнению. В движениях глаз выявляется увеличение общего количества осматривающих движений по натуре. Перед началом изображения возникают означенные движения, охватывающие всю натуру. Вместе с тем на натуре и на рисунке возрастает количество одиночных фиксации. Временные характеристики фиксации глаз имеют тенденцию к увеличению максимальных показателей и на натуре, и на рисунке (максимальное время фиксации глаз на рисунке при изображении лица Венеры — 5,5 сек., Капители — 3,4 сек.; на натуре соответственно — 1,6 сек. и 1,4 сек.). В начале изображения лица структура движений руки также отличается от таковых при изображении Капители; появляются плавные, крупные движения,

обладающие большим размахом — до 110 мм (при изображении Капители максимум 90 мм).

В. Я. Баклагиной [1] была отмечена тенденция к увеличению вариативности движений и количества свободных отрывов руки. Середина и конец изображения характеризовались резким возрастанием числа раздробленных, мелких движений с размахом от 3—30 мм (76 % всех изобразительных движений). Крупные (от 50 до 110 мм) — занимали лишь 8,5 %. Общее время изобразительных движений увеличивается, время покоя уменьшается.

Результаты, полученные при исследовании построения изобразительного действия в условиях высокоразвитого изобразительного навыка, показывают, что у художников-профессионалов (по сравнению с нерисующими) при изображении Капители Дорической вместе с возрастанием общего количества зрительных «блоков» происходило увеличение их состава при движении глаз по объекту изображения: зрительный «блок» включал от 2 до 7 фиксации. Общее количество осматривающих движений при увеличении числа движений внутри самого «блока» возрастало до 6. Количество одиночных фиксации и зрительных «блоков» по объекту изображения уравнивалось (8—24 и 8—20 соответственно). Перед началом построения изобразительного действия выявлялись осматривающие движения глаз по всему объекту изображения.

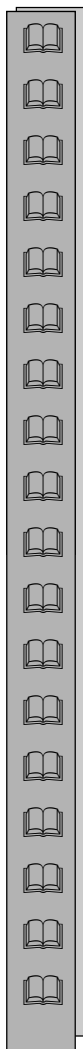
В ходе движения глаз по рисунку преобладали зрительные «блоки» (16—22), количество одиночных фиксации было небольшим (5—14). Распределение временных характеристик фиксации глаз на объекте изображения у художников-профессионалов демонстрировало равномерность протекания в смене фиксации движений.

Время фиксации глаз на рисунке увеличивалось и достигало 4 сек. Такие длительные фиксации имели место в заключительной части построения изобразительного действия. Фиксации глаз по объекту располагались равномерно, с не-

которым преобладанием их количества на тех частях, которые передавали его характерные особенности: плавность линий, резкость углов, граней, центр фигуры.

Сопоставление траекторий движений глаз по объекту и рисунку не обнаруживало соответствия структуре контура объекта и позволило установить, что в

начальной стадии построения действия взаимосвязь между движениями глаз по объекту и по рисунку носит тесный характер: осматриваются крупные части последнего — и сразу же контролируются соответствующими компонентами зрительного образа объекта. Затем эта связь утрачивается.



1. *Баклагина, В. Я.* Система «восприятие — действие» как особый принцип регулирования и модель окружающего мира / В. Я. Баклагина // Теоретическое мышление в непрерывном образовании человека / под общ. ред. Т. М. Савельевой. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. — С. 129—144.
2. *Беритов, И. С.* О пространственной ориентации человека и животных в окружающей среде / И. С. Беритов // Вопросы психологии. — 1956. — № 4. — С. 54—65.
3. *Бернштейн, Н. А.* О построении движений / Н. А. Бернштейн. — М. : Медгиз. — 1947. — 320 с.
4. *Веккер, Л. М.* Восприятие и основы его моделирования / Л. М. Веккер. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1964. — 194 с.
5. *Водлозеров, В. М.* К вопросу о механизмах психической регуляции действий оператора, работающего в режиме слежения / В. М. Водлозеров, Б. Ф. Ломов // Проблемы инженерной психологии. — Л. : ЛГУ, 1964. — С. 63—71.
6. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. : В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 2. Развитие произвольных движений. — 296 с.
7. *Розе, Н. А.* Анализ микродвижений рук в различных видах трудовой деятельности / Н. А. Розе // Проблемы общей и инженерной психологии. — Л. : ЛГУ, 1964. — С. 139—150.
8. *Суходольский, Г. В.* К вопросу о формировании у человека-оператора навыка слежения за движущейся целью / Г. В. Суходольский // Проблемы общей и инженерной психологии. — Л. : ЛГУ, 1964. — С. 80—90.
9. *Barnes, R. M.* Motion and time study / R. M. Barnes. — NJ, 1949. — P. 261.
10. *Creik, K. J.* Theory of human, operator in control system / K. J. Creik. — The British journal of Cambridge University Press, 1948. — Pp. 122—141.
11. *Simon, J. R.* Duration of movements, in a dial setting task as a function of the precision of manipulation / J. R. Simon, B. P. Simon. — Journal of Applied. Washington, 1959. — Vol. 43.
12. *Миллер, Дж.* Планы и структура поведения / Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам. — М. : Прогресс, 1965. — 238 с.
13. *Большой психологический словарь* / под ред. : Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М. : Олма-Пресс, 2003. — 672 с.

(Окончание — в следующем номере журнала.)
Материал поступил в редакцию 22.08.2018.

Создание учебников украинского языка для школ с обучением на языках национальных меньшинств: опыт и перспективы

О. Н. Петрук,

ведущий научный сотрудник отдела обучения языкам национальных меньшинств и зарубежной литературы Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, кандидат педагогических наук (г. Киев, Украина)

Украина — многонациональное государство, достаточно разнообразное по этническому составу: наряду с украинцами в него входят представители 110 национальностей. Согласно данным последней переписи населения, их насчитывается 14 млн человек (более 22,2 % от всех жителей Украины), значительную долю которых составляют восточные (русские и белорусы), западные и южные (поляки, чехи, словаки, болгары) славяне, а также евреи. Кроме того, на территории страны имеются компактные поселения, где проживают молдаване, румыны, венгры, крымские татары, греки, гагаузы и представители других национальностей.

После провозглашения независимости Украины вопросы функционирования и развития украинского языка и языков национальных меньшинств рассматриваются в аспекте обеспечения приоритета украинского языка как государственного, а также создания условий для сохранения и развития других языков, представленных в стране.

Согласно Конституции, Закону «О национальных меньшинствах Украины», Декларации прав национальностей Ук-

раины лицам, принадлежащим к национальным меньшинствам, гарантируется право на получение образования на родном языке. В связи с этим в стране, кроме школ с украинским языком обучения, в местах компактного проживания национальных сообществ функционируют школы, в которых преподавание ведётся на родных языках их представителей. Согласно информации Министерства образования и науки, в Украине насчитывается 735 школ с обучением на языках национальных меньшинств. Также оно осуществляется в отдельных классах 610 образовательных учреждений. В целом 400 тысяч учеников (почти 10 % всех украинских школьников) получают образование на восьми языках национальных сообществ — русском, румынском, венгерском, польском, болгарском, словацком и др. Всего в школах Украины изучаются как учебный предмет 30 языков.

Главный принцип предоставления языкового образования — это овладение учащимися государственным языком, знание родного языка и изучение иностранных языков. Первый является обязательным компонентом содержания образования и изучается во всех школах.

За годы независимости в стране проводилась взвешенная и толерантная политика в области национальных и языковых вопросов; украинское общество и парламент всегда следовали принципу: права национальных меньшинств никоим образом не должны ограничиваться.

Однако сложилась ситуация, когда молодые люди — представители национальных сообществ, будучи гражданами Украины, из-за незнания государственного языка не имеют доступа к дальнейшему обучению и соответственно оказываются ущемлёнными в гражданских и политических правах, не имеют возможности принимать полноценное участие в жизни страны. Такое положение, по нашему мнению, является нарушением их прав, незащищённостью и дискриминацией по языковому признаку. Именно поэтому проблема обучения украинскому языку как государственному в школах с национальными языками преподавания приобретает особую значимость.

Учёт социальных запросов общества, реальных потребностей представителей национальных меньшинств Украины в знании государственного языка и высоком уровне его преподавания в школах указанного типа побудило отечественных лингводидактов к поиску решения отмеченных проблем.

В 2004 году в Институте педагогики НАПН Украины была создана лаборатория обучения украинской словесности в школах национальных меньшинств Украины и диаспоры (сегодня это структурная часть отдела обучения языкам национальных меньшинств и зарубежной литературы), в которой было положено начало специальным исследованиям проблем обучения украинскому языку в школах с национальными языками преподавания. С этого времени началось становление новой отрасли — методики обучения украинскому языку как второму, неродственному.

Под руководством доктора педагогических наук, профессора О. Н. Хорошковой сотрудниками лаборатории исследованы подходы к определению и отбору содержания обучения украинскому

языку как второму; разработаны учебные программы для I—IV классов, на научных принципах подготовлены новые учебники начального курса украинского языка как государственного. Результатом этой деятельности стал выход в свет 16 учебников украинского языка для начальных классов школ с обучением на языках национальных меньшинств: венгерском, румынском, молдавском, польском (это без учёта учебных изданий для школ с русским языком обучения, которые публикуются с конца 1970-х годов, то есть уже более 40 лет, и в этой отрасли накоплен огромный опыт).

Кроме указанных изданий, в соответствии с новой редакцией Государственного стандарта и новыми образовательными программами подготовлены и представлены для участия во Всеукраинском конкурсе учебников, который организует Министерство образования и науки Украины, три рукописи устного курса украинского языка. Сейчас сотрудники отдела занимаются разработкой программ и учебников украинского языка и литературного чтения для учеников V класса школ с обучением на языках национальных меньшинств.

В Общевропейских рекомендациях по языковому образованию и документах, определяющих общую направленность языковых курсов в школах Украины, — Государственном образовательном стандарте, базовых учебных программах, критериях оценивания учебных достижений учащихся — декларируется компетентностный подход к обучению языку.

Созданные учёными Института педагогики НАПН Украины комплекты учебников украинского языка для I—IV классов школ с обучением на языках национальных меньшинств нацелены на формирование коммуникативной компетентности с учётом интересов и возможностей учащихся начальной школы.

Руководствуясь требованиями нормативных документов, авторами были определены основные методологические идеи концепции учебников украинского языка, а именно:

- формирование и развитие средствами языка и литературы ученика как языковой личности, сознательного гражданина Украины, владеющего государственным языком, который является средством межнационального общения и адаптации в украинском социуме;
- коммуникативная направленность содержания учебников;
- компетентный подход к обучению украинскому языку, утверждающий личностную значимость и результативность учебных достижений для развития каждого ребёнка.

При подготовке программ и учебников украинского языка для I—IV классов авторами было учтено, что венгерский, молдавский и румынский языки принадлежат к разным языковым группам (угрофинской и романской соответственно), поэтому работе над программами и учебниками предшествовал сравнительный анализ систем венгерского/молдавского, румынского и украинского языков.

Польский язык, хотя он принадлежит к славянской группе, также имеет значительные отличия от украинского, что и показал сравнительный анализ. Его осуществление позволило выделить языковой материал, который в обеих языковых системах совпадает или является тождественным; частично совпадает; отличается или отсутствует в одной из них.

В дальнейшем, исходя из этих результатов, разработка учебников была направлена на то, чтобы максимально использовать возможности для транспозиции и предупредить интерференцию на всех языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом, орфографическом).

Методологические идеи, подходы и принципы, которые легли в основу построения учебников украинского языка для школ с обучением на языках национальных меньшинств, отражают приоритетность коммуникативно направленного и личностно ориентированного начального языкового курса, его нацеленность на формирование предметных и ключевых компетентностей учащихся. Содержа-

ние учебного материала и методического аппарата учебников даёт возможность учителю достичь основной цели обучения украинскому языку как государственному, которая заключается в формировании определённого уровня коммуникативной компетентности учащихся, обеспеченной лингвистическим, речевым и социокультурным опытом, согласованным с возрастными возможностями и интересами школьников; развитию личности учеников средствами различных видов речевой деятельности; формировании их готовности и способности общаться на украинском языке в личной и общественной жизни, в межкультурном диалоге; обогащении эмоционально-чувственного опыта, развитии творческих способностей.

В перспективе планируется работа по созданию аудиосопровождения к учебникам, которое особенно важно в процессе прохождения устного курса украинского языка и обучения грамоте — периодов, когда формируются фонематический слух, орфоэпические навыки учащихся. В условиях поликультурной и многодиалектной языковой среды Закарпатья, Буковины, Одесской области аудиосопровождение необходимо для освоения учениками правильных образцов украинской речи. Первые шаги в этом направлении уже сделаны. В частности, рукописи учебников устного курса украинского языка для венгерских, молдавских и румынских школ, представленные на Всеукраинском конкурсе, обеспечены аудиосопровождением.

Современные процессы модернизации образования способствуют появлению новых, альтернативных средств обучения, однако основным по-прежнему остаётся учебник. Поэтому создание учебной книги по украинскому языку для школ с преподаванием на языках национальных меньшинств — процесс особо ответственный, так как методически правильно построенный учебник является одной из предпосылок эффективного овладения учащимися государственным языком, а, следовательно, залогом их успешной адаптации в украинском социуме.

Материал поступил в редакцию 25.07.2018.

Правовая основа обучения и оценки учащихся с особыми образовательными потребностями в Польше

Э.-М. Кулеша,

заведующий кафедрой педагогической терапии
Академии специальной педагогики имени Марии Гжегожевской,
доктор педагогических наук, профессор (г. Варшава, Польша),

А. Н. Аугаева,

заведующий кафедрой специального образования
Казахского национального педагогического университета имени Абая,
кандидат психологических наук, доцент,

А. К. Сатова,

заведующий кафедрой общей и прикладной психологии
Казахского национального педагогического университета имени Абая,
доктор психологических наук, профессор

В статье представлены основные правовые акты, регулирующие обучение учеников с особыми образовательными потребностями (ООП) в Польше, в том числе классификацию учащихся с ООП, виды учреждений, а также специфику поддержки учеников с документом о необходимости специального обучения, выданным психолого-педагогическим центром консультирования. Описана общая система качественной и количественной оценки всех учеников, а также специфика оценки учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: ученик, особые образовательные потребности, оценка, правовые акты об образовании.

The article presents the main legal acts regulating teaching pupils with special educational needs (SEN) in Poland, including classification of pupils with SEN, types of institutions, as well as specifics of support of pupils with a document on the need for special teaching issued by the psychological and pedagogical counseling center. The general system of qualitative and quantitative assessment of all pupils, including the specifics of assessing pupils with disabilities, is described.

Keywords: pupil, special educational needs, assessment, legal acts on education.

Политическая трансформация в Польше и влияние западной научной мысли привели к значительным изменениям в подходах к людям с ограниченными возможностями здоровья и в философии образования в конце XX века. До начала 1990-х годов в стране существовали две отдельные системы образования: одна — для учащихся с нормальным развитием, а другая — для учащихся с ограниченными возмож-

ностями здоровья (с инвалидностью). В 1993 году в результате усилий некоммерческих организаций, объединений родителей детей с отклонениями в развитии был принят правовой акт, который послужил основой для создания интеграционных школ и детских садов, где учащиеся с ограниченными возможностями здоровья могли учиться в одном классе с учениками, не являющимися инвалидами. Таким образом,

1993 год является символической датой, означающей слияние двух отдельных образовательных путей.

Специфика организации работы в интеграционных учреждениях заключается в:

- а) создании классов до 20 учеников в соотношении: в классе один ученик с нарушениями развития и четыре ученика без проблем в развитии;
- б) адаптации форм, методов, средств и содержания программ, соответствующих потребностям учащихся с ООП;
- в) проведении занятий/уроков двумя учителями одновременно — ведущим и поддерживающим (специальным педагогом/дефектологом).

В настоящее время обучение в Польше учеников с особыми образовательными потребностями регулируется рядом правовых актов, наиболее важные из которых следующие:

1. Закон от 7 сентября 1991 года о системе образования (Журнал Законов 2016 года, статья 1943 с поправками);
2. Закон от 14 декабря 2016 года об образовательном праве (Журнал Законов 2017 года, пункт 59, пункт 949);
3. Конвенция о правах ребёнка, принятая Генеральной Ассамблеей Организации Объединённых Наций 20 ноября 1989 года (Журнал Законов 1991 года № 120, пункт 526 с внесёнными в неё поправками);
4. Постановление Министерства народного образования от 9 августа 2017 года об условиях организации обучения, воспитания и ухода за детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья (инвалидами*), с социальной дезадаптацией и находящимися под угрозой социальной дезадаптации (Журнал Законов 2017 года, пункт 1578);
5. Постановление Министерства народного образования от 9 августа 2017 года об индивидуальной обязательной (...) дошкольной подготовке детей и индивидуальном обучении детей и молодёжи (Журнал Законов 2017 года, пункт 1616);

6. Постановление министра народного образования от 9 августа 2017 года о принципах организации и оказания психологической и педагогической помощи в общественных детских садах, школах и учреждениях (Журнал Законов 2017 года, пункт 1591);
7. Постановление Министерства народного образования от 17 марта 2017 года о детальной организации общественных школ и общественных детских садов (Журнал Законов 2017 года, пункт 649);
8. Постановление министра народного образования от 10 июня 2015 года о (...) условиях и порядке оценки, классификации и продвижении учеников и слушателей в общественных школах (Журнал Законов 2015 года, пункт 843).

Согласно Закону от 14 декабря 2016 года об образовательном праве [1] особые образовательные потребности учащегося вытекают из:

- 1) ограниченных возможностей здоровья (инвалидности);
- 2) социальной дезадаптации;
- 3) угрозы социальной дезадаптации;
- 4) поведенческих или эмоциональных расстройств;
- 5) специальных талантов;
- 6) специфических трудностей в обучении;
- 7) дефицита языковых компетенций и нарушений речи;
- 8) хронических заболеваний;
- 9) кризисов или травматических ситуаций;
- 10) школьной неуспеваемости;
- 11) экологической депривации, запущенности, обусловленной жизненной ситуацией ученика и его семьи, способом проведения свободного времени и контактов с окружающей средой;
- 12) трудностей адаптации, связанных с культурными различиями или изменениями в образовательной среде, в том числе с предшествующим образованием за рубежом.

* Термин, который больше не употребляется в документах, но всё ещё используется в практике.

Ученику с ООП предоставляется бесплатная психологическая и педагогическая помощь в детских садах, школах и других учреждениях, которая заключается в:

- выявлении и удовлетворении потребностей учащихся в развитии и образовании;
- определении индивидуальных психофизических способностей ученика;
- выявлении экологических факторов, влияющих на его работу в школе;
- поддержке развития потенциала ученика;
- создании условий для его активного и полного участия в жизни школы в социальной среде;
- поддержке родителей и учителей в решении образовательных и дидактических проблем и развитии их образовательных навыков с целью повышения эффективности помощи, предоставляемой ученикам [1; 2].

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды) — это первая, указанная выше, группа детей с особыми образовательными потребностями. Если в процессе обучения и воспитания им требуется специальная организация и специальные методы обучения, тогда психолого-педагогический центр консультирования на основании диагноза выдаёт соответствующее решение о необходимости специального образования [3].

В числе учеников с ограниченными возможностями здоровья, которые могут получить такой документ: глухие, слабослышащие; слепые, слабовидящие; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в том числе с афазией; с лёгкой, умеренной и значительной интеллектуальной недостаточностью; с аутизмом (включая синдром Аспергера); со сложными нарушениями.

Обучение, воспитание и уход за учениками с ограниченными возможностями здоровья осуществляются в:

- 1) детских садах: общедоступных; общедоступных с интеграционными группами; интеграционных; общедоступных со специальными группами; специальных; дошкольных отделениях начальных школ; других формах дошкольного образования;

- 2) школах: общедоступных; общедоступных с интеграционными классами; интеграционных; общедоступных со специальными классами; специальных, в том числе специальных учебных заведениях для трудоустройства;
- 3) молодёжных образовательных центрах;
- 4) молодёжных центрах социальной терапии;
- 5) специальных образовательных и воспитательных центрах;
- 6) специальных образовательных центрах;
- 7) коррекционно-воспитательных центрах.

В постановлении Министерства народного образования от 9 августа 2017 года [4] подчёркивается, что обучение, воспитание и уход за учениками с ограниченными возможностями здоровья должны осуществляться в рамках интеграции с учащимися, не являющимися инвалидами, в детских садах, дошкольных отделениях начальных школ, других формах дошкольного или школьного образования по месту, находящемуся в районе постоянного проживания семьи ученика. Постановление не предусматривает организацию специальных детских садов и специальных отделений в общедоступных детских садах для учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью: они охвачены общим образованием со сверстниками без нарушений.

Детский сад, школа и учреждение должны обеспечить учащимся, у которых есть документ о необходимости специального образования:

- 1) специальную организацию и специальные методы обучения;
- 2) получение обязательного образования в общественных и интеграционных учреждениях;
- 3) образование и воспитание в интеграции с не-инвалидами;
- 4) реализацию рекомендаций, содержащихся в решении о необходимости специального образования;
- 5) условия обучения, где это возможно, специализированное оборудование и учебные пособия, соответствующие

- индивидуальным потребностям и способностям учащегося;
- б) специализированные занятия согласно рекомендациям, содержащимся в решении, и организационным возможностям школы;
 - 7) другие занятия, соответствующие индивидуальным потребностям и психофизическим способностям ученика, в частности коррекционные и социально-терапевтические занятия;
 - 8) подготовку учащихся к самостоятельной жизни [1; 3].

ПРАВИЛА ОЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ОХВАЧЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Правовой основой для оценки всех учащихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, является постановление министра народного образования от 10 июня 2015 года о (...) условиях и порядке оценки, классификации и продвижении учеников и слушателей в общественных школах [5]. Каждое учреждение на основании данного документа создаёт внутреннюю систему оценки, которая включается в Устав учреждения.

Ниже приведена выдержка из Устава начальной школы № 51 имени Иоанна Павла II в Люблине, глава IX [6].

Правила оценки внутришкольной

1. Все учащиеся обучаются по общеобразовательной программе, за исключением учеников с умеренной и значительной интеллектуальной недостаточностью, для которых разрабатывается другая учебная программа. На её основе коллектив учителей и специалистов, работающих с учащимися с особыми образовательными потребностями, создаёт индивидуальные образовательные программы.
2. Учащиеся с особыми образовательными потребностями в интеграционном классе должны использовать те же самые по содержанию учебники, что и их сверстники без проблем в разви-

тии. Кроме того, учащийся использует учебные пособия, подготовленные учителем.

3. У каждого учащегося, имеющего особые образовательные потребности, должны быть индивидуальные образовательная и терапевтическая программы.
4. Учитель обязан адаптировать образовательные требования к индивидуальным психофизическим и образовательным потребностям учащегося на основе решения психолого-педагогического центра консультирования. Адаптация должна в основном касаться соответствующих организационных условий, форм и методов работы с учеником.
5. Учитель оценивает образовательные достижения учащегося с особыми образовательными потребностями, учитывая степень выполнения им индивидуальной учебной программы.
6. Оценка поведения в интеграционных классах, как и в других классах, осуществляется воспитателем класса; учебные достижения оцениваются учителем данного предмета или занятий после консультации с учителем, совместно организующим интеграционное обучение.
7. Ученики с умеренной и значительной интеллектуальной недостаточностью получают только описательные оценки учебных достижений и поведения на всех этапах обучения (текущую, полугодовую и годовую).

Оценка в начальной школе (I—III классы)

1. Ученик с особыми образовательными потребностями, как и все остальные учащиеся, в I—III классах получает описательную оценку поведения и учебных (классификационных) достижений.

2. Описательная оценка — это устная или письменная информация о прогрессе ученика. Эта оценка даёт:

- а) ученику — информацию о результатах его школьной деятельности, советы о том, как преодолеть возникаю-

- шие трудности, мотивирует, укрепляет веру в собственные способности;
- б) родителям — достоверную, подробную информацию о ребёнке, на основе которой они смогут своевременно предпринять соответствующие действия для его дальнейшего развития;
- в) учителю — информацию об уровне развития ученика в данный момент обучения и о том, насколько эффективна работа учителя с учеником.

Описательная оценка включает в себя:

- текущую оценку, которая указывает на сильные и слабые стороны учащегося и способы поддержки и улучшения процесса обучения и функционирования в классе. Она формулируется в устной или письменной форме;
- оценку полугодовую, которая является результатом шестимесячного наблюдения, содержит рекомендации для ученика о прогрессе в обучении, а также в социально-эмоциональном развитии. Оценка в виде письменного комментария адресована ученику и его родителям;
- годовую оценку, которая определяет изменения в развитии ученика в результате выполнения рекомендаций, включённых в полугодовую оценку. Она имеет диагностический и информационный характер, чтобы родители, узнав о её содержании, могли наилучшим образом поддержать ребёнка в его дальнейшем развитии. Годовая оценка формулируется в форме устного комментария.

Описательная оценка выполняет следующие функции:

- диагностическую, которая даёт ответ на вопрос о том, какие произошли изменения в развитии ученика;
- информационную, указывающую, чему ученик научился и каков был его вклад;
- коррекционную, отвечающую на вопрос, над чем ученик должен поработать, что исправить, изменить, совершенствовать;
- мотивационную, поощряющую стремление ученика к саморазвитию, поддерживающую усилия и укрепляющую

его веру в собственные силы и надежду на успех;

- развивающую, касающуюся как учеников, так и учителей, сосредоточенную на ученике, но также стимулирующую учителя изменяться и совершенствоваться.

Поведение оценивается по следующей шкале:

- а) образцовое,
- б) хорошее,
- в) допустимое,
- г) неадекватное.

Оценка в начальной школе (IV—VI классы)

Все учащиеся, в том числе с особыми образовательными потребностями, получают предметную оценку по шкале от 1 до 6, в частности:

- отлично — 6;
- очень хорошо — 5;
- хорошо — 4;
- достаточно — 3;
- допустимо — 2;
- недостаточно — 1.

Учитель, выставляя оценку, принимает во внимание:

- интерес к работе и участие в ней учащегося;
- усилия ученика;
- способы приобретения знаний;
- самостоятельность выполнения заданий;
- возможность продления рабочего времени;
- уровень умений.

Все формы, методы проверки и оценки учебных достижений учитывают индивидуальные психофизические особенности ученика.

Правила оценки учащихся с особыми образовательными потребностями, за исключением учеников с умеренной, значительной интеллектуальной недостаточностью и со сложными нарушениями

Учащийся получает отличную (6) или очень хорошую (5) оценку, когда владеет содержанием, выходящим за рамки базового уровня.

Хорошую (4) оценку получает ученик, который освоил содержание на базовом уровне.

Если уровень знаний учащегося ниже базового, он получает достаточную (3) или допускающую (2) оценку.

Однако, если у учащегося обнаруживаются проблемы в освоении основных требований по не зависящим от него причинам, например пониженный интеллект, педагогическая запущенность (неблагоприятные условия жизни), но он имеет минимум знаний и навыков по данному предмету и пытается участвовать в учебном процессе, он заслуживает достаточной (3) оценки.

В случае несамостоятельности ученика, требующего постоянной помощи от учителя, когда он показывает фрагментарные знания и низкий уровень навыков, ставится допускающая (2) оценка.

Недостаточную (1) оценку получает ученик, который не может решать задачи элементарной трудности, даже с помощью учителя, а его недостаток знаний и навыков препятствует дальнейшему образованию.

В особых случаях, принимая во внимание ограничения, связанные с дисфункцией ученика, он может быть вознагражден за вклад в работу оценкой выше в соответствии с общепринятыми оценочными критериями.

За тест, проверяющий знания и умения, содержащий такой же материал, как и тест для остальных учеников, подготовленный в модифицированной форме, ученик может получить хорошую (4) или очень хорошую (5) оценку.

При оценке поведения (а) образцовое, б) хорошее, в) допустимое, г) неадекватное) следует учитывать эмоциональные расстройства учащегося, обнаруженные специалистами. Если ученик с эмоциональными расстройствами соблюдает социальные нормы (правильно относится к школьному персоналу, использует вежливые формы обращения, не вступает в конфликты со сверстниками, выполняет школьные обязанности), он может быть вознагражден оценкой «хорошее» поведение. Если ученик не отвечает этим основным требованиям, он получает оценку «до-

пустимое» поведение, в крайнем случае — «неадекватное».

Критерии оценки учащихся с умеренной и значительной интеллектуальной недостаточностью

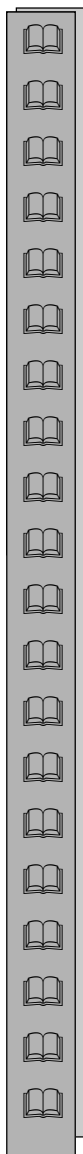
1. Ученики с интеллектуальной недостаточностью не могут быть оценены с использованием текущей рейтинговой шкалы. Уровень их развития оценивается с использованием описательной оценки, которая является своего рода педагогическим диагнозом достижения ученика. Она имеет много общего с характеристиками (описывает уровень функционирования) и суждением (содержит субъективный, оценочный взгляд учителя на количество и качество наблюдаемых изменений).
2. Даже небольшой прогресс учащихся должен быть оценен положительно, в то время как отсутствие прогресса не подлежит отрицательной оценке.
3. Оценку следует проводить систематически. Она должна быть последовательной и неотделимой от действий каждого ученика и инструкции учителя. Ученик должен быть постоянно информирован о результатах своей работы, что побуждает его продолжать работу и усилия. Эта информация может быть устной или письменной, если нужно, можно использовать договорные графические знаки.
4. Школа должна организовывать встречи с родителями (опекунами), на которых обсуждаются успехи и трудности их сына или дочери, и поддерживать усилия родителей (опекунов) по работе с ребенком в соответствии со спецификой семьи, ценностями, которые она исповедует, культивируемой традицией.
5. Целью проверки и оценки является стимулирование развития ученика, мотивирование его предпринимать действия, направленные на улучшение функционирования и в будущем на независимую жизнь. Школьная оценка учащегося с умеренной и значительной интеллектуальной недостаточностью должна служить правиль-

ному построению образовательных и терапевтических программ на последующие годы.

В Польше учащиеся с особыми образовательными потребностями, в том числе ученики с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды), были включены в систему общего образования, так называемый мейнстрим, в начале 90-х годов XX века. Документом, который даёт право этим ученикам на специальную организацию и специальные методы обучения, является решение психолого-педагогического центра консультирования о необходимости специального образования. Специальное образо-

вание может быть организовано в трёх типах общественных учреждений: общедоступных, интеграционных и специальных. Все учащиеся, имеющие решение о необходимости специального образования, занимаются по индивидуальным терапевтическим и образовательным программам.

Оценка школьных достижений учеников с ООП имеет две формы: качественную (в устном или письменном виде) и количественную (по шкале от 1 до 6). Ученики со сложными нарушениями, интеллектуальной недостаточностью в умеренной или значительной степени, оцениваются по другим правилам — только качественно на основе индивидуального прогресса и работы.



1. Закон от 14 декабря 2016 года об образовательном праве (Журнал Законов 2017 года, пункт 59, пункт 949).
Original spelling: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz. U. 2017, poz. 59, poz. 949).
2. Постановление министра народного образования от 9 августа 2017 года о принципах организации и оказания психологической и педагогической помощи в общественных детских садах, школах и учреждениях (Журнал Законов 2017 года, пункт 1591).
Original spelling: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017, poz. 1591).
3. Постановление министра народного образования от 7 сентября 2017 года по суждениям и заключениям, вынесенным коллективами, работающими в общественных психолого-педагогических центрах консультирования (Журнал Законов 2017 года, пункт 1743).
Original spelling: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2017, poz. 1743).
4. Постановление Министерства народного образования от 9 августа 2017 года об условиях организации обучения, воспитания и ухода за детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья, с социальной дезадаптацией и находящимися под угрозой социальной дезадаптации (Журнал Законов 2017 года, пункт 1578).
Original spelling: Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2017, poz. 1578).
5. Постановление министра народного образования от 10 июня 2015 года о (...) условиях и порядке оценки, классификации и продвижении учеников и слушателей в общественных школах (Журнал Законов 2015 года, пункт 843).
Original spelling: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2015, poz. 843).
6. Устав начальной школы № 51 имени Иоанна Павла II в Люблине, глава IX. Подробные правила оценки внутри школы. Внутренние документы. Приложение к резолюции № 8/XI/2017 Педагогического совета от 16 ноября 2017 года.
Original spelling: Statut Szkoły Podstawowej nr 51 im. Jana Pawła II w Lublinie, Rozdział IX. Szczegółowe zasady oceniania wewnątrzszkolnego. Dokumenty wewnętrzne. Załącznik do uchwały nr 8/XI/2017 Rady Pedagogicznej z dnia 16.11.2017 r.

Материал поступил в редакцию 20.08.2018.

Антропологические основания работы учителя физической культуры по профилактике противоправного поведения подростков

И. В. Гордеева,

аспирант кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

В статье раскрывается работа учителя физической культуры по профилактике противоправного поведения подростков с позиции антропологического понимания. Выявлены антропологически ориентированные цели, ценности, принципы и существенные характеристики профилактической работы педагога.

Ключевые слова: антропологический подход, учитель физической культуры, профилактика противоправного поведения.

The article reveals the problem of prevention of adolescents' delinquency. The work of the teacher of physical culture on the prevention of adolescents' delinquency is considered from the position of anthropological understanding. Anthropologically oriented goals, values, principles and essential characteristics of the teacher's preventive work are identified.

Keywords: anthropological approach, teacher of physical culture, prevention of delinquency.

Профилактика противоправного поведения подростков представляет собой одно из актуальных и социально значимых направлений в деятельности педагога. Это связано с тем, что в современных социокультурных условиях на учащихся оказывает влияние большое количество негативных факторов внешнего и внутреннего характера, действие которых усиливается, поскольку они накладываются на кризис подросткового возраста, когда происходят формирование чувства взрослости, смена привычных видов деятельности, бурная гормональная перестройка.

На фоне этих изменений у подростков часто возникают различные формы отклоняющегося поведения (зависимое, агрессивное, саморазрушающее), которые впоследствии могут перерасти в противоправные

действия. В связи с этим особую важность приобретает своевременная и эффективная работа педагога по предупреждению противоправного поведения подростков, что является существенным условием сохранения здоровья подрастающего поколения.

В педагогической литературе выделяют разные подходы к решению проблемы предупреждения противоправных действий подростков (В. А. Гетман, Е. В. Зеркина, О. И. Истрофилова, Г. А. Магомедов, В. Ю. Миссюряев, М. М. Муртазалиева, О. А. Разживин и др.). Так, О. А. Разживин рассматривает сущность профилактической работы учителя с позиции средового подхода, который предполагает создание воспитательной среды, направленной на приобщение подростков к здоровому образу жизни [1]. По мнению О. И. Истрофиловой, эффективность

профилактической работы педагога можно повысить посредством реализации интегративных, коррекционных программ, разработанных на основе гуманистического и личностно-ориентированного подходов [2]. Придерживаясь идей гуманно-личностного подхода, Г. А. Магомедов считает, что профилактическая работа с подростками должна представлять собой педагогическую реабилитацию, направленную на глубокую перестройку личности подростка и его поведения в лучшую сторону [3].

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что в современной теории и практике профилактики противоправного поведения учащихся имеет место антропологический подход, который утверждает идеи становления субъектности учащегося, активизации его личностных ресурсов, формирования ответственности, самостоятельности, рефлексивности.

Обращение к антропологическому подходу в решении проблемы профилактики противоправного поведения подростков является своевременным, поскольку сегодня необходима переориентация деятельности учителя со стратегии негативной профилактики, направленной на отрицательные последствия противоправных действий учащихся, на стратегию позитивной профилактики. Сущность последней состоит в том, что профилактическая работа педагога должна быть ориентирована не на саму проблему и её последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья, освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, оказание поддержки и помощи подростку в преодолении трудной жизненной ситуации [4].

В реализации стратегии позитивной профилактики большим потенциалом располагает учитель физической культуры. В исследованиях многих учёных (С. В. Галицын, М. Н. Жуков, В. А. Кабачков, Д. Ф. Петрусевич, Г. А. Селиванов, Е. Н. Сорокина, Т. С. Шестакова и др.) подчёркивается, что применение средств физической культуры даёт учителю возможность реализовывать в профилактической работе основные идеи антропологического подхода.

В результате анализа научной литературы было выявлено, что проблема разработки антропологических оснований работы учителя физической культуры по профилактике противоправного поведения подростков (сокр. вариант — профилактической работы) остаётся вне поля зрения учёных.

В соответствии с этим цель нашего исследования состояла в рассмотрении антропологического подхода как основы профилактической работы учителя физической культуры, что потребовало определения её антропологически ориентированных целей, ценностей, принципов и существенных характеристик.

В переводе с греческого «антропология» означает учение о человеке [5]. Педагогическая антропология — это наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения (О. И. Панова) [6].

Исторические предпосылки развития идей антропологического подхода в профилактической работе учителя мы находим в трудах древнегреческих философов (Сократа, Платона, Аристотеля), видевших сущность профилактики в следовании за природой человека в единстве его физического, нравственного и умственного развития.

В философских воззрениях Э. Фромма, в социально-философской концепции Д. Э. Дюркгейма отражены идеи о социокультурной обусловленности противоправного поведения подростков, о взаимосвязи развития личности человека и самого общества, о создании педагогом среды, ориентированной на саморазвитие, самосовершенствование, максимальное развитие человека и его потенциала.

В трудах выдающихся русских педагогов: В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, П. Ф. Лесгафта, Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского и других подчёркивается неразрывная связь профилактической работы учителя с гуманистической позицией по отношению к подростку, с заботой о сохранении и укреплении его здоровья, с целостным восприятием личности ребёнка, обращением к его внутреннему миру.

Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий писали о ключевой роли личности учи-

теля в работе с подростками, о необходимости построения профилактической работы на принципах свободы выбора, педагогической поддержки и помощи.

Идеи реализации антропологического подхода в современной педагогической теории и образовательной практике находят отражение в исследованиях Б. М. Бим-Бада, И. А. Бирич, Н. М. Борытко, Г. М. Коджаспировой, В. И. Максаковой, А. Е. Фирсовой и других. Проблеме обеспечения антропологического подхода в профессиональной подготовке педагога посвящены работы Е. Г. Пономарёва, Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. Основы психологической антропологии изучают И. Ф. Исаев, В. И. Слободчиков и другие учёные.

Таким образом, отдельные аспекты рассматриваемой нами проблемы представлены как в трудах педагогов и философов прошлого, так и в современных исследованиях. Однако целостное видение реализации антропологических оснований в профилактической работе учителя физической культуры ещё не сформировалось.

На основании анализа и обобщения результатов научных исследований нами были определены ценностно-целевые ориентиры, принципы и существенные характеристики работы учителя физической культуры по профилактике противоправного поведения подростков с позиции антропологического понимания.

Антропологически ориентированная цель профилактической работы заключается в создании педагогом с помощью средств физической культуры условий для личностной самореализации и становления субъектности подростка, формирования его физического, психического и нравственного здоровья как гарантии противостояния формированию противоправного опыта поведения.

Назначение *ценностно-целевых ориентиров* — определение антропологически ориентированных ценностных оснований профилактической работы педагога. Опираясь на классификацию ценностей физической культуры М. Я. Виленского, нами были выделены и дополнены базовые ценности, непосредственно связанные с профилак-

тической работой учителя физической культуры. Это:

- *физические*: ценность жизни, нравственного и физического здоровья, красивого телосложения, здорового образа жизни;
- *социально-психологические*: активный досуг; навыки поведения в коллективе, общения; понятия долга, чести, совести, благородства;
- *психические*: свойства и качества личности (сила воли, самообладание, дисциплинированность и т. д.);
- *культурные*: познание, самоутверждение, самовыражение, чувство собственного достоинства, нравственные качества, авторитет, престиж занятий спортом [7].

Ценностно-целевые ориентиры с позиции антропологического понимания составляют аксиологическую основу и определяют направленность всей работы учителя физической культуры по профилактике противоправного поведения подростков на сохранение и укрепление здоровья учащихся, раскрытие личностного потенциала и становление их субъектности в процессе занятий физической культурой.

Среди *принципов, регламентирующих профилактическую работу педагога*, мы выделяем следующие: субъектности и субъективности; педагогической поддержки; интегративности; целостности; рефлексии. Все принципы тесно взаимосвязаны, поскольку реализуются комплексно, обуславливая эффективность работы учителя физической культуры по профилактике противоправного поведения подростков. Рассмотрим их более подробно.

Принцип субъектности и субъективности базируется на идеях В. И. Слободчикова о субъекте как носителе активности, способном к самодетерминированному, самоконтролируемому поведению и действию [8]. С позиции антропологического понимания профилактическая работа предполагает субъектную позицию педагога и подростка.

Субъектность подростка — это способность воспринимать себя как причину того, что с ним происходит; способность видеть и самостоятельно принимать решения, оп-

ределять стратегию своего поведения в различных жизненных ситуациях, предвидеть последствия своих действий. Субъектность подростка связана с ответственным поведением, которое детерминировано не внешними воздействиями, а обусловлено его внутренними качествами и характеристиками. Под субъективностью понимается представление учащегося о нравственных ценностях, правовых и моральных нормах поведения. Это отношение к собственному поведению, определённое личными взглядами, ценностями, убеждениями субъекта [9]. Реализуется данный принцип через создание условий, способствующих становлению субъектной позиции учащегося. А именно, путём привлечения подростков, склонных к противоправному поведению, к участию в спортивных состязаниях, туристических походах и т. п. Это ставит подростка в позицию активной деятельности, когда необходимо соблюдать правила соревнований, нормы поведения (принцип «честной игры»), правила спортивного коллектива (взаимовыручка, взаимоподдержка). В таких условиях развиваются ключевые способности учащегося, тесно связанные с ответственным поведением. К ним относятся способности контролировать свои эмоции (самообладание), преодолевать «психологический» барьер (саморегуляция), проявлять лидерские качества (самооценка).

Для того чтобы у подростка появилось рассматриваемое свойство (субъектность), он, как подчёркивает В. В. Сериков, должен встретиться с её носителем [10]. Поэтому субъектность педагога играет ключевую роль в профилактической работе и находит отражение в стремлении понять внутренний мир ученика, его интересы, потребности, причины поведения; в готовности к решению его проблемы, оказанию ему педагогической помощи и поддержки; в ответственности за степень своей подготовленности к профилактической работе, её результаты.

Принцип педагогической поддержки заключается в оказании помощи каждому подростку в решении его индивидуальных проблем. Педагог, строящий профилактическую работу на принципах поддержки, «видит в

проблеме ученика не источник неприятностей для себя и окружающих, а точку его внутреннего роста и возможность для конструирования совместно с ним новой образовательной ситуации» [11, с. 67]. Базовым ценностным ориентиром такой поддержки является уважение личности, «безусловное принятие» ученика, сопереживание, авансирование доверием. Трудности преодолеваются совместно с учителем, который создаёт условия для самостоятельного поиска и выбора варианта решения проблемы самим подростком. Такая позиция педагога способствует формированию у учащегося чувства ответственности за свои действия и поступки.

Принцип интегративности означает, что профилактическая работа строится на основе междисциплинарных знаний (психологии, педагогики, физиологии, гигиены, анатомии и т. д.). Его реализация осуществляется в двух аспектах. Полнота знаний о природе и сущности учащегося позволяет педагогу, во-первых, ставить более конкретные цели профилактики, реализовывать их на практике, подбирать адекватные средства физической культуры, которые бы предоставили возможность подростку проявить себя с лучшей стороны, раскрыть свои способности, самореализоваться; во-вторых, грамотно осуществлять подбор специальных педагогических приёмов, направленных на коррекцию психофизического состояния учащихся (уровня тревожности, агрессивности, самооценки), перестройку мотивационно-потребностной сферы, формирование интереса к социально значимым видам деятельности, в том числе и к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Знание педагогом изменений, которые происходят в организме, психике подростка, позволяет своевременно видеть и понимать причины, предпосылки противоправного поведения, устранять их, используя при этом профилактический потенциал средств физической культуры.

Принцип целостности отражается в направленности профилактической работы педагога на полноценное развитие физических, психических, социальных, духовных

способностей и качеств подростка и реализуется через личностную заинтересованность учителя в развитии подростка и как обучающегося, и как человека с позиции целостности (осознание его внутреннего мира).

Исходя из вышеизложенного, следует подчеркнуть, что содержание профилактической работы значительно расширяется и включает не только информирование учащихся о негативном воздействии на здоровье вредных привычек, необходимости ведения здорового образа жизни и пр., но и создание условий для совершенствования подростка как целостной личности. Это предполагает формирование в ходе занятий физической культурой красивого и здорового тела (как «маркер» успешности человека); нравственных качеств (взаимовыручка, самопожертвование, поддержка, понимание, терпение, честность); опыта социально ценного поведения (участие в спортивных праздниках, акциях, проектах); навыков самоконтроля в стрессовых ситуациях, эмоционального саморегулирования (владение способами снятия эмоционального напряжения).

Принцип рефлексии основывается на идее о способности человека к критическому анализу своих действий и поступков как механизму саморазвития и непрерывного самосовершенствования [10].

Реализация данного принципа предполагает развитие у подростков рефлексивных умений, способности анализировать собственные действия и поступки, предвидеть последствия своего поведения. В процессе занятий физической культурой подростку приходится анализировать свои спортивные достижения и неудачи, обсуждать их с учителем (тренером); вырабатывать стратегию поведения для достижения поставленной цели; анализировать свои возможности, наличие соответствующих ресурсов (как материальных, так и физических, моральных) для получения желаемого результата.

Рефлексия в профилактической работе учителя предполагает анализ соответствия избранных педагогических приёмов и средств поставленным целям; коррекцию намеченных целей; адекватное оценивание промежуточных и итоговых результатов

профилактической работы; коррекцию способов действий с учётом затруднений, возникающих в работе с подростками.

Сущностные характеристики профилактической работы учителя физической культуры. С позиции антропологического подхода профилактическая работа учителя физической культуры рассматривается нами как деятельность, направленная на проявление субъектности подростка через опосредованное воздействие средств физической культуры на эмоционально-ценностную сферу учащегося, имеющая целью педагогическое взаимодействие на основе сотрудничества, базовой ценностью которого является личность подростка. Потребность в проявлении субъектности возникает не через внешнее прямое воздействие на подростка, а посредством влияния на его эмоционально-ценностную сферу в процессе занятий физической культурой. Такая активность управляет учащимся изнутри, помогает ему преодолевать трудности, соотносить свои действия и поступки с моральными и правовыми нормами, контролировать своё поведение.

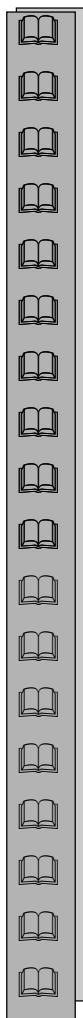
Главным условием, побуждающим подростка к активности, является создание ситуаций, в которых происходит формирование субъективного опыта (поиск смысла, построение образа и модели своей жизни, самостоятельный выбор варианта решения проблемы, критическая оценка фактов). Использование субъективного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности осуществляется на основе личностно-значимых ценностей и внутренних установок, сформированных у подростка в процессе занятий физической культурой (В. В. Сериков).

Антропологические идеи в профилактической работе раскрываются в контексте педагогического взаимодействия педагога и подростка, базисом которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников, взаимодействие с опорой на сильные стороны личности. Педагогическое взаимодействие предполагает изменение: а) внутренней позиции подростка, его собственных убеждений по отношению к нравственно-правовым нормам по-

ведения, к своему здоровью, образу жизни; б) сформировавшейся ценностной концепции жизни, тех или иных свойств личности — черт характера, направленности, мировоззрения, самосознания в лучшую сторону.

Идеи антропологического подхода о самоценности личности раскрываются через обращённость педагога к интересам, потребностям, способностям подростка. Следовательно, эффективная реализация профилактического потенциала средств физической культуры предполагает учёт при выборе вида двигательной активности темперамента, эмоционального состояния учащегося; подбор педагогических приёмов в соответствии с уровнем его нравственного и психического развития, физических упражнений и нагрузки, адекватных уровню физического развития и возрастным особенностям подростка.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в современной социокультурной ситуации антропологический подход является одним из перспективных в работе учителя физической культуры по профилактике противоправного поведения подростков. Реализация идей данного подхода позволяет ориентировать профилактическую работу на создание с помощью средств физической культуры условий, способствующих личностному становлению подростка, формированию его активной жизненной позиции, максимальному раскрытию внутреннего потенциала учащегося, а также ненавязчивому приобщению его к социально одобряемым ценностям и нормам, что представляет собой действенный механизм сдерживания формирования противоправного поведения.



1. *Разживин, О. А.* Педагогическая технология подготовки будущих учителей к профилактике наркомании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Разживин. — Елабуга, 2008. — 189 л.
2. *Истрофилова, О. И.* Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / О. И. Истрофилова. — М., 2006. — 288 л.
3. *Магомедов, Г. А.* Подготовка студентов педвуза к профилактической работе с «трудными» подростками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Магомедов. — Махачкала, 2013. — 181 л.
4. *Хриптович, В. А.* Инновационные подходы в подготовке будущих психологов к осуществлению профилактической деятельности / В. А. Хриптович // Инновационные подходы в образовательном процессе высшей школы : национальный и международный аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Новополюк, 8—9 февраля 2018 г. / Полоцкий государственный университет ; под ред. : Ю. П. Голубева, Н. А. Борейко. — Новополюк, 2018. — С. 297—301.
5. *Философский энциклопедический словарь* [Электронный ресурс]. — Режим доступа : https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1759. — Дата доступа : 24.06.2018.
6. *Панова, О. И.* Педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. И. Панова. — Екатеринбург, 2008. — 179 л.
7. *Виленский, М. Я.* Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися / М. Я. Виленский // Спорт в школе. — 2007. — № 17. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bmsi.ru/doc/d1635854-4b7f-483f-b0c7-5abcfea18c21>. — Дата доступа : 12.07.2018.
8. *Слободчиков, В. И.* Концептуальные основы антропологии современного образования / В. И. Слободчиков // Образование и наука. — 2010. — № 1 (69). — С. 11—22.
9. *Исаев, Е. И.* Психология образования человека : Становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. — 432 с.
10. *Фирсова, А. Е.* Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Е. Фирсова. — Волгоград, 2015. — 186 л.
11. *Бим-Бад, Б. М.* Педагогическая антропология : концептуальные основания и междисциплинарный контекст / редкол. : Б. М. Бим-Бад и др. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 319 с.

Материал поступил в редакцию 15.08.2018.

В новый год — с новыми учебниками

На заседаниях предметных секций, президиума по дошкольному, общему среднему, специальному образованию, социальной и воспитательной работе, бюро Научно-методического совета при Министерстве образования Республики Беларусь, состоявшихся во II—III кварталах, был практически завершён процесс грифования рукописей учебных изданий из планов выпуска учебников и учебных пособий, учебно-методической литературы для учреждений дошкольного, общего среднего, специального образования, дополнительного образования детей и молодёжи к 2018/2019 учебному году.

Справочно.

В План выпуска учебников и учебных пособий к 2018/2019 учебному году включено 139 наименований, из них 110 наименований учебников и учебных пособий предназначены для учреждений общего среднего образования (в основном это новые учебные пособия для IV и VIII классов, а также отдельные учебные издания по иностранным языкам, математике, информатике, физике, химии и трудовому обучению для III, VI, VII, IX и X классов), и 29 наименований — для учреждений специального образования.

В планы выпуска учебно-методической литературы к 2018/2019 учебному году включено 32 наименования:

- 7 наименований для учреждений дошкольного образования;
- 14 наименований для учреждений общего среднего образования;
- 6 наименований для учреждений специального образования;
- 5 наименований по воспитательной работе.

Так, в качестве **учебных пособий для учреждений общего среднего образования** с белорусским и русским языками обучения с присвоением грифа «Допущено Министерством образования Республики Беларусь» («Допушчана Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь») были одобрены и рекомендованы к выпуску следующие учебные издания:

Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. «Русский язык». 8 класс;

В. М. Котов, А. И. Лапо, Ю. А. Быкадоров, Е. Н. Войтехович. «Информатика» («Інфарматыка») (с электронным приложением). 8 класс;

С. И. Столярова, Н. А. Юрченко, Н. Л. Кардаш. «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» («Працоўнае навучанне. Абслуговая праца»). 8 класс;

Е. Н. Чернова, И. В. Дубина / под ред. М. В. Ильина. «Трудовое обучение. Технический труд» («Працоўнае навучанне. Тэхнічная праца»). 6 класс;

Н. В. Демченко, Т. Ю. Севрюкова, Н. В. Юхнель, Е. Г. Наумова, А. В. Манешина, Н. А. Маслѐнченко, Э. В. Бушуева. «Английский язык / Англійская мова» (с электронным приложением): в 2 ч. Ч. 2. 6 класс (повышенный уровень);

Т. Э. Цыбулёва, О. А. Пушкина. «Испанский язык / Іспанская мова» (с электронным приложением): в 2 ч. Ч. 2. 6 класс (повышенный уровень);

Л. А. Исаченкова, Ю. И. Гладков, Е. В. Захаревич, А. А. Луцевич, И. Э. Слесарь. «Сборник задач по физике» («Зборнік задач па фізіцы»). 7 класс;

И. Г. Колосовская, Н. В. Скибская, О. Н. Гаврилова. «Французский язык / Французская мова» (с электронным приложе-

нием): в 2 ч. Ч. 2. 6 класс (повышенный уровень);

И. Г. Колосовская, Н. В. Скибская, Т. В. Поборцева. «Французский язык / Французская мова» (с электронным приложением): в 2 ч. Ч. 2. 10 класс (повышенный уровень).

Направленные на рассмотрение в Государственную комиссию по подготовке учебников и учебных пособий в гуманитарно-обществоведческой сфере **учебное пособие** «Всемирная история Нового времени, XIX — начало XX в.» («Сусветная гісторыя Новага часу, XIX — пачатак XX ст.») (авторы — В. С. Кошелев, Н. В. Кошелева, Н. В. Байдакова / под ред. В. С. Кошелева) и **учебный атлас** по всемирной истории этого же периода (авторы — В. С. Кошелев, Н. В. Кошелева, В. Н. Темушев) для VIII класса учреждений общего среднего образования рекомендованы к выпуску с грифом «Допущено Министерством образования Республики Беларусь» («Данушчана Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь») после получения положительной оценки секции исторических дисциплин и бюро госкомиссии.

Справочно.

Как отметила на пресс-конференции к началу 2018/2019 учебного года директор Национального института образования В. В. Гинчук, отличительной особенностью новых учебных пособий является то, что учебный материал в них разработан с учётом доступности и возрастных особенностей учащихся, а также времени, отведённого на изучение того или иного предмета в школьной программе. Особое значение придаётся ориентации на практику, реализации межпредметных связей. Также в новых учебных изданиях возросло количество заданий и упражнений с белорусским контекстом. При разработке учебных пособий учитывались современные технологии, например, использована технология дополненной реальности, которая позволит учащимся визуализировать учебный материал.

Положительную оценку секции специального образования, президиума и бюро

Научно-методического совета при Министерстве образования Республики Беларусь получил и **ряд учебных пособий для учреждений специального образования.**

Это три переиздания (в соответствии с обновлёнными учебными программами) учебных пособий для *первого отделения вспомогательной школы с русским (белорусским) языком обучения:*

В. А. Шинкаренко, Н. А. Непряхина, В. Т. Терёшкина. «Трудовое обучение. Ремонтно-строительные работы в быту» («Працоўнае навучанне. Рамонтна-будаўнічыя работы ў быце»). 6—10 классы;

В. А. Шинкаренко, Н. Н. Молчан, Н. А. Непряхина. «Трудовое обучение. Обработка тканей» («Працоўнае навучанне. Апрацоўка тканін»). 6—8 классы;

А. М. Змушко. «Беларуская мова». 9 класс дапаможнай школы з рускай мовай навучання;

а также новые издания:

учебное пособие для классов углублённой социальной и профессиональной подготовки *первого отделения вспомогательной школы с русским (белорусским) языком обучения* (Т. В. Лисовская, М. Е. Скивицкая, М. И. Войткевич. «Математика» («Матэматыка»). 11 класс);

учебное пособие для *I класса специальных школ для детей с нарушением слуха* (Ж. А. Бондарь, Н. Г. Кравчук, Н. А. Молочко. «Предметно-практическое обучение», для работы в классе);

учебное пособие шрифтом Брайля для *VII класса специальных общеобразовательных школ для детей с нарушениями зрения* (В. А. Воронин, А. А. Скепьян, А. В. Мацук, О. В. Кравченко / под ред. В. А. Воронина, А. А. Скепьян. «История Беларуси, XVI—XVIII вв.» (с электронным приложением в DAISY-формате).

Справочно.

Формат DAISY (международный стандарт электронной (цифровой) аудиокниги для незрячих или лиц с нарушениями зрения) сегодня используется практически во всём мире. В этом формате выпускаются художественные и научно-популярные книги, учебники, справочники. Незрячий человек, пользующий-

ся изданием в формате DAISY, может легко найти нужную ему информацию. Данный формат сочетает различные способы представления материала: обычный текст, аудиоматериалы и иллюстрации. Многоуровневая навигация обеспечивает переход к нужному разделу, главе или странице. Также данный формат предоставляет возможность выбора способа воспроизведения аудиоматериалов: прослушивание аудиокниг в дикторском исполнении либо чтения текстового файла встроенным речевым синтезатором при помощи DAISY-плеера или программного обеспечения для прослушивания книг в формате DAISY.

Электронное приложение к учебному пособию включает хрестоматийные материалы, которые будут размещены на национальном образовательном портале. Таких пособий в плане выпуска учебников и учебных пособий пока два: это упомянутая выше «История Беларуси» и «Всемирная история» (также для VII класса).

Гриф «Рекомендовано Научно-методическим учреждением “Национальный институт образования” Министерства образования Республики Беларусь» («Рэкамендвана Навукова-метадычнай установай “Нацыянальны інстытут адукацыі” Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь») присвоен следующим учебным изданиям для учреждений дошкольного, общего среднего, специального образования, дополнительного образования детей и молодёжи:

- учебным наглядным пособиям для учреждений дошкольного образования с русским/белорусским языком обучения:

Л. К. Ладутько, С. В. Шкляр. «Ребёнок познаёт рукотворный мир» (от 5 до 7 лет) / «Дзіця пазнае рукатворны свет» (ад 5 да 7 гадоў),

О. Н. Анцыпирович, О. Н. Зыль. «Тропинка в мир музыки» (от 2 до 3 лет) / «Сцяжынка ў свет музыкі» (ад 2 да 3 гадоў) (Серия «Мир детства» / Серия «Свет дзяцінства»),

И. В. Житко. «Математика для малышей» (от 2 до 3 лет) / «Матэматыка для малых» (ад 2 да 3 гадоў) (Серия «Мир детства» / Серия «Свет дзяцінства»),

Е. А. Рублевская. «Малыши в мире природы» (от 2 до 3 лет) / «Малыя ў свеце прыроды» (ад 2 да 3 гадоў),

Д. Н. Дубинина. «Игры с картинками для малышей» (от 2 до 3 лет) / «Гульні з карцінкамі для малых» (ад 2 да 3 гадоў) (Серия «Мир детства» / Серия «Свет дзяцінства»);

- пособию для педагогов учреждений дошкольного образования:

Л. К. Ладутько, С. В. Шкляр. «Ребёнок познаёт рукотворный мир» (от 5 до 7 лет) / «Дзіця пазнае рукатворны свет» (ад 5 да 7 гадоў);

- учебно-методическим пособиям для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения:

В. І. Свірыдзенка. «Беларуская мова ў 3 класе»,

В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова, И. М. Стремюк. «Литературное чтение в 3 классе»,

Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. «Учебный предмет “Человек и мир” в 3 классе»,

Е. Г. Гуляева, В. И. Гуляев. «Музыка в 3 классе» (с электронным приложением),

В. В. Пикулик, Е. Г. Кольмакова. «География в 6 классе»,

И. Е. Шиманович, Т. Н. Мякинник, В. А. Красицкий, О. И. Сечко / под ред. И. Е. Шимановича. «Химия в 7 классе»,

Л. М. Лапицкая, Т. Ю. Севрюкова, Н. В. Демченко. «Английский язык в 9 классе»;

- пособию для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения:

А. А. Палейка. «Медыятэксты ў навучанні гісторыі і грамадазнаўству»;

- пособию для педагогических работников учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения, специалистов социально-педагогических учреждений, органов охраны детства, замещающих родителей:

В. В. Мартынова, Е. Н. Алтынцева, Т. А. Пимкова, Ю. А. Маскалевич. «Воспитание в замещающей семье».

Такой же гриф получили разработанные в Национальном институте образования **пособия для учителей учреждений общего среднего образования из серии «Компетентный подход»:**

- для учреждений с русским языком обучения:

О. И. Тиринова. «Обучение грамоте. 1 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Ю. В. Бялова. «Беларуская мова. 2 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»;

- для учреждений с белорусским языком обучения:

Н. М. Антановіч. «Навучанне грамаце. 1 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»;

- для учреждений с белорусским и русским языками обучения:

В. Д. Герасимов, С. Г. Пуховская, Н. Н. Сычевская. «Математика. 1 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

С. Е. Топоркова. «Математика. 2 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

С. Г. Пуховская, Н. Н. Сычевская. «Математика. 3 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

С. В. Гадзаова, Г. Л. Муравьёва, М. А. Урбан. «Математика. 4 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

В. І. Свірыдзенка. «Беларуская мова. 3 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»,

М. Г. Яленскі, В. І. Свірыдзенка. «Беларуская мова. 4 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»,

Г. М. Федаровіч. «Літаратурнае чытанне. 2 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»,

Г. М. Федаровіч. «Літаратурнае чытанне. 3 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»,

Н. М. Антановіч, Г. М. Федаровіч. «Літаратурнае чытанне. 4 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»,

И. М. Стренок. «Литературное чтение. 2 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Л. А. Довнар. «Литературное чтение. 3 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

И. М. Стренок, О. И. Тиринова. «Литературное чтение. 4 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

М. Б. Антипова. «Русский язык. 2 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Е. А. Гулецкая. «Русский язык. 3 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

М. Б. Антипова, Е. А. Гулецкая. «Русский язык. 4 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

С. И. Гин, М. И. Добродушенко. «Человек и мир. 1—3 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

Н. А. Юрченко, А. Ф. Журба. «Трудовое обучение. 1—3 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

О. А. Юращик. «Физическая культура и здоровье. 1—3 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

О. А. Юращик. «Физическая культура и здоровье. 4 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Л. Ф. Кузнецова, Л. А. Одновол. «Основы безопасности жизнедеятельности. 2—3 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

Л. А. Одновол. «Основы безопасности жизнедеятельности. 4 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

В. В. Ковалив, М. Б. Горбунова. «Музыка. 1—3 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

М. Б. Горбунова. «Музыка. 4 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Е. В. Ткач. «Изобразительное искусство. 1 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Е. В. Ткач. «Изобразительное искусство. 2 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Е. В. Ткач. «Изобразительное искусство. 3 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Е. В. Ткач. «Изобразительное искусство. 4 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

Л. А. Мурина, Л. А. Худенко, Т. В. Игнатович. «Русский язык. 5—7 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

Г. В. Галкина. «Русский язык. 8—9 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

С. Н. Темушев. «История Беларуси. 6 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

А. А. Корзюк, А. И. Филимонов. «История Беларуси. 7 класс. Дидактические и диагностические материалы»,

А. І. Філімонаў. «Гісторыя Беларусі. 8 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»,

С. В. Паноў. «Гісторыя Беларусі. 9 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы»,

Е. Н. Чернова. «Трудовое обучение. Технический труд. 5—7 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

Н. В. Костюкович, Т. А. Адамович. «Математика. 5—6 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

О. Н. Пирютко, В. В. Казаков, С. И. Сергеев. «Математика. 7—9 классы. Дидактические и диагностические материалы»,

И. В. Галузо, Е. В. Громыко, В. В. Дорофейчик, Д. В. Жвалевская, Л. А. Исаченкова / под ред. В. В. Дорофейчика. «Физика. 7—9 классы. Дидактические и диагностические материалы».

Выпуск пособий новой серии осуществляют издательство различных форм собственности («Печатковская школа», «Аверсэв», «Выснова», «Сэр-Вит» и др.).

В 12-й раз будет выпущено подарочное комплектное издание **«Я — грамадзянін Рэспублікі Беларусь / Я — грамадзянін Рэспублікі Беларусь»** с приложением CD-дисков «Я и закон», «Шедевры культуры Беларуси» (авторы — Г. А. Василевич, В. А. Мельник, В. В. Буткевич, Н. Г. Ванина), которое вручается учащимся при достижении ими 14-летнего возраста. Выпуск осуществляется республиканским унитарным предприятием «Издательство “Печатковская школа”» в рамках Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016—2020 годы. Данному пособию для учащихся также присвоен гриф *«Рекомендовано Научно-методическим учреждением “Национальный*

институт образования” Министерства образования Республики Беларусь».

На состоявшихся в сентябре — начале октября заседаниях предметных секций, президиума по дошкольному, общему среднему, специальному образованию, социальной и воспитательной работе Научно-методического совета при Министерстве образования Республики Беларусь рассматривались рукописи учебных изданий из плана выпуска учебников и учебных пособий к 2019/2020 учебному году.

Так, для III класса учреждений общего среднего образования с русским (белорусским) языком обучения одобрено и рекомендовано к выпуску **учебное пособие «Трудовое обучение» («Працоўнае навучанне»)**, предназначенное для работы в классе (авторы — Н. А. Юрченко, А. Ф. Журба).

Учащимся *специальных общеобразовательных школ для детей с нарушениями зрения* адресованы **учебные пособия**, адаптированные к выпуску рельефно-точечным шрифтом по системе Брайля на основе действующих учебных пособий для учреждений общего среднего образования:

О. И. Тиринова. «Букварь», «Пропись 2» и «Письмо». 1 класс,

В. Д. Герасимов, О. Н. Пирютко, А. П. Лобанов. «Математика»: в 2 ч. Ч. 1, ч. 2. 5 класс, И. Г. Арефьева, О. Н. Пирютко. «Алгебра». 7 класс,

В. В. Казаков. «Геометрия». 7 класс,

С. Н. Захарова, Л. К. Петровская / под ред. С. Н. Захаровой. «Русская литература»: в 2 ч. Ч. 1, ч. 2. 7 класс,

М. А. Лазарук, Т. У. Логинава, Г. А. Сухава. «Беларуская літаратура». 7 клас,

Л. А. Исаченкова, Ю. Д. Лешинский / под ред. Л. А. Исаченковой. «Физика». 7 класс,

Е. Г. Кольмакова, П. С. Лопух, О. В. Сарычева. «География. Материки и океаны». 7 класс.

Планируется, что выпуск данных учебных пособий будет осуществлён к следующему учебному году. А это значит, что новых интересных учебников и учебных пособий станет ещё больше.

*Е. М. Лобан, заместитель начальника управления учебного книгоиздания
Национального института образования,
ответственный секретарь Научно-методического совета
при Министерстве образования Республики Беларусь*

Материал поступил в редакцию 08.10.2018.

Мастер-класс «Современный урок как основа создания среды субъект-субъектных отношений»

С. Г. Невмержицкая,

учитель немецкого языка средней школы № 14 г. Мозыря

Цель: организация активного педагогического взаимодействия по использованию авторских методов интерактивного обучения для создания среды субъект-субъектных отношений.

Задачи:

- продемонстрировать возможности применения методов интерактивного обучения для создания среды субъект-субъектных отношений;
- апробировать авторскую систему методов через организацию совместной деятельности участников мастер-класса;
- создать условия для их самореализации и творческой активности;
- способствовать профессиональному самосовершенствованию участников мастер-класса.

Ведущий принцип: «Надо не только идти в ногу со временем, но и чуточку опережать его».

Методический приём: интеракция (взаимодействие).

Методы работы: словесные, наглядные, практические, интерактивные.

Формы работы: индивидуальная, групповая.

Техническое и методическое обеспечение: раздаточный материал, рабочие листы, плакаты, фотографии, нарезной материал для создания буклета, пазлы, интерактивная доска, компьютер, программное обеспечение SMART Notebook 2011 и др.

Прогнозируемый результат: предполагается, что в ходе ознакомления и апробации авторских методов интерактивного обучения каждый участник мастер-класса повысит свою профессиональную компетентность.

ХОД ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССА

I. Ориентировочно-мотивационный этап.

Цель: мотивировать участников мастер-класса на самостоятельную и совместную деятельность, создать эмоциональное настроение.

Введение участников мастер-класса в проблему.

Мастер:

— Возникающее противоречие между потребностями гуманизации образования и существующими подходами к организации процесса обучения отражает необходимость в новом типе отношений, которые предполагают партнёрство учителя и учащихся и характеризуются не подавлением, не соперничеством, а сотрудничеством и доверием. Перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия (согласно В. А. Славтёнину) возможен лишь через совокупность педагогических действий и приёмов, направленных на организацию условий, мотивирующих обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в ходе познавательной деятельности.

Итак, уважаемые коллеги, начинаем наш мастер-класс.

Метод «Крючок».

Методическая задача: сконцентрировать внимание участников мастер-класса, настроить их на совместную деятельность.

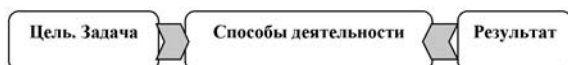
Мастер:

— Перед каждым из вас лежит чистый лист бумаги. Попробуйте сделать из него любую фигуру. А теперь посмотрите на результат. У каждого получилась своя фигура, несмотря на то, что перед всеми стояла одинаковая задача. Каждый из вас приложил определённые усилия, выполнил какие-то действия, а результат получился разный. Отчего же зависит результат? (*Участники высказывают свои предположения.*)

— Таким образом, можно сделать вывод, что при наличии одинаковой цели результат напрямую зависит от эффективности способов деятельности и используемых средств. (*На интерактивной доске появляется схема-опора.*)

Метод «Стержень».

Методическая задача: создать схему-опору для наглядного восприятия информации и её дальнейшего осмысления.



— Следовательно, эффективность способов деятельности определяет результативность урока и достижение поставленных целей и задач.

II. Этап целеполагания.

Цель: создание атмосферы заинтересованности, самоопределение темы и цели, совместная постановка задач мастер-класса.

Самоопределение темы мастер-класса.

(*На интерактивной доске появляются фотографии.*)

Мастер:

— Посмотрите внимательно на эти фотографии. Сравните их. Что бы это значило? (*Участники высказывают свои предположения.*)



— Вы уже догадались, что речь пойдёт о современном уроке. Итак, тема нашего мастер-класса — «Современный урок как основа создания среды субъект-субъектных отношений».

Самоопределение цели мастер-класса.

Мастер:

— Фрэнсис Бэкон говорил: «Голая рука и предоставленный самому себе разум не имеют большой силы. Дело совершается орудиями». О каких же «орудиях» мы будем говорить сегодня? Что является орудием педагога? (*Участники высказывают свои предположения.*)

— Правильно. Это методы и приёмы. Значит, цель нашего занятия — организация активного педагогического взаимодействия по использованию авторских методов интерактивного обучения для создания среды субъект-субъектных отношений.

Совместная постановка задач мастер-класса.

Метод «Заверши фразу».

Методическая задача: обеспечить осмысление участниками мастер-класса ожидаемый от совместной деятельности.

Мастер:

— Что касается задач мастер-класса, то мне очень интересно, чего ожидаете вы от нашего мероприятия. Перед каждым из вас лежит фигурка ёжика, вырезанная из бумаги. Запишите ваши ожидания, закончив фразу: «От сегодняшнего занятия я ожидаю...» (Участники завершают предложение и прикрепляют фигурки на плакат с изображением леса в тумане, висящий на доске.)



Метод «Ёжики в тумане».

Методическая задача: способствовать осознанию того, что в ходе мастер-класса каждый участник получит необходимые знания и умения для преодоления возникших затруднений.

Мастер:

— В ходе нашего мероприятия я хочу поделиться с вами авторскими методами интерактивного обучения, которые, на мой взгляд, способствуют активизации речевого взаимодействия учащихся на уроке в условиях среды субъект-субъектных отношений.

Я уверена, что к концу нашего занятия туман рассеется: каждый участник получит необходимые знания и умения для преодоления возможных затруднений, ведь на каждом повороте лесной дороги мы будем открывать что-то новое в процессе активного педагогического взаимодействия. А для этого нам необходимо разделить на группы.

Метод «Перекрёстные группы».

Методическая задача: разделить участников мастер-класса на группы с учётом их

интересов для дальнейшей совместной деятельности.

Мастер:

— Займите место в группе № 1 те, кто разделяют мысль: «Если у каждого из двух собеседников будет по яблоку, и они обменяются ими, то ничего не изменится. Но если собеседники обменяются идеями, то у каждого их станет в два раза больше» (Джордж Бернард Шоу.)

Займите место в группе № 2 те, кто согласны с суждением: «Процесс обучения, несомненно, должен иметь практическую направленность. Задача учителя — научить не только говорить, но и мыслить, так как процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной» (С. Г. Невмержицкая.)

Займите место в группе № 3 те, кому понравилось высказывание: «Надо не только идти в ногу со временем, но и чуточку опережать его» (Рышард Капуцинский.)

III. Этап актуализации субъективного опыта участников мастер-класса.

Цель: определение уровня подготовленности участников мастер-класса к восприятию опыта мастера по созданию субъект-субъектных отношений через применение авторских методов интерактивного обучения.

Мастер:

— Работа в группе предполагает совместную деятельность каждого участника в режиме субъект-субъектных отношений. Что же мы понимаем под этим термином? Какие методы, приёмы и формы работы способствуют созданию такого взаимодействия? Ответить на эти вопросы нам поможет следующее задание. Посмотрите на экран. (На интерактивной доске появляется задание.)

Метод «Воздушный шар».

Методическая задача: выявить уровень готовности педагогов к восприятию опыта мастера, актуализировать знания по теме-проблеме.

Мастер:

— Необходимо отбросить неверные утверждения, чтобы импровизированный воз-

душный шар взлетел. (*Задание выполняется в программе SMART Notebook 2011.*)

1. Односторонние отношения субъектов взаимодействия способствуют активизации познавательной деятельности учащихся.
2. Основной принцип субъект-субъектных отношений: в центре обучения находится ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания.
3. Такое взаимодействие возможно лишь через совокупность педагогических действий, мотивирующих обучающихся к самостоятельному, инициативно-творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности.
4. Субъект-субъектная учебная деятельность предусматривает такие формы взаимодействия, как работа в парах, мини-группах, фронтальная работа в режиме «учитель — ученик».
5. Положительный эмоциональный фон — главное условие субъект-субъектного взаимодействия, в центре которого находится ученик как объект.
6. Субъект-субъектные отношения предполагают партнёрство учителя и учащихся в образовательном процессе и характеризуются не подавлением, не соперничеством, а сотрудничеством и доверием.

(*Неверными являются утверждения 1 и 5.*)

Приём «Затенение».

Методическая задача: скрыть ненужную информацию.

(*С помощью стилуса неверные утверждения перетягиваются и исчезают.*)

Мастер:

— Давайте прочитаем правильные утверждения. Они помогут нам ответить на поставленные раньше вопросы. (*Предполагаемые ответы участников: субъект-субъектные отношения — это взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. В центре обучения находится ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания. Субъект-субъектная учебная деятельность предусматривает такие формы взаимодей-*

ствия, как работа в парах, мини-группах, фронтальная работа в режиме «учитель — ученик» и т. д.)

IV. Информационно-деятельностный этап.

Цель: организация совместной деятельности участников мастер-класса для освоения особенностей применения авторских методов интерактивного обучения, создание атмосферы взаимодействия для их апробации.

Знакомство с теоретическим материалом.

Метод «Тёмная лошадка».

Методическая задача: организовать информационно-поисковую деятельность участников мастер-класса в ходе работы с теоретическим материалом.

Мастер:

— Создание субъект-субъектных отношений возможно лишь через совокупность педагогических действий, методов и приёмов, ориентированных на практическую направленность, интерактивность, творческий характер обучения. По характеру взаимоотношений субъектов различают три группы методов: традиционные; активные; интерактивные.

Метод «Аукцион вопросов».

Методическая задача: создать условия для педагогического взаимодействия в результате поиска и обмена информацией между участниками внутри группы и между группами.

(*Каждая группа участников получает карточку, на которой дано описание одного из видов предложенных методов. Необходимо установить, о какой группе методов идёт речь, а затем аргументировать свой ответ конкретными примерами из текста.*)

Методы данного вида предполагают активное участие школьников в процессе усвоения материала. Учащиеся и учитель действуют на равных. Режим преподавания — демократичный. Обучаемый выступает в роли субъекта обучения. Значительно возрастает доля самостоятельности на уроке.

Творческие задания, соревнования по рядам, опрос домашнего задания, самостоятельная работа, беседы,

интервью — вот далеко не полный список методов, посредством которых осуществляется взаимодействие на учебном занятии. Такие методы обеспечивают активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе усвоения учебного материала.

(Ответ: активные методы.)

Следующая группа методов предполагает передачу знаний обучающимся авторитарным способом. Отношения субъектов взаимодействия односторонние, основанные на трансляции знаний. Такие методы стимулируют внутреннюю мотивацию учебной деятельности в незначительной степени. Они ориентируют главным образом на внешние мотивы за счёт поощрения и наказания учащихся. Учитель управляет ходом занятия и при этом является основным действующим лицом, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей.

Связь учителя с учениками осуществляется посредством опросов, лекций, самостоятельных, контрольных тестов и т. д. Обучаемый выступает в роли объекта обучения (слушает и смотрит). Положительными сторонами данных методов являются относительно лёгкая подготовка к занятию со стороны учителя и возможность преподнести сравнительно большой объём учебного материала за ограниченное время занятия.

(Ответ: традиционные методы.)

Данная группа методов основана на кооперации, диалоге и сотрудничестве всех субъектов обучения. В процесс познания включаются все учащиеся класса без исключения. В ходе занятия идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Осуществляется работа с различными источниками информации, используется всё многообразие мультимедийных средств. Предусматривается индивидуальная, парная, групповая деятельность. Решение коммуникативных задач организуется через сюжетно-ролевые игры, дискуссии, проектирование, моделирование ситуаций общения.

Обязательным является наличие обратной связи. Осуществляемая субъект-субъектная учебная деятельность создаёт благоприятные условия для применения субъективного опыта учащихся, предоставляется возможность выбирать способы, формы и характер деятельности. Использование таких методов и приёмов не только помогает развивать мышление учащихся, но и содействует формированию общей культуры, развитию коммуникативных компетенций, воспитанию социально активной личности.

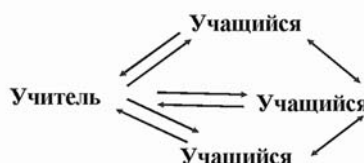
(Ответ: интерактивные методы.)

Мастер:

— Обратите внимание на то, что в ходе выполнения данного задания взаимодействие было организовано не только внутри группы, но и между группами. Ведущий выступал в роли координатора, организует деятельность познания, а не преподавания. *(На экране появляется схема.)*

Метод «Цепь».

Методическая задача: наглядно и схематично демонстрировать изучаемый материал для анализа и осмысления.



Мастер:

— Данная схема отражает возможности взаимодействия всех участников образовательного процесса в кругу субъект-субъектных отношений. Создать такое взаимодействие позволяет использование интерактивных методов и приёмов, которые универсальны и многообразны.

Слово «интерактив» образовано от английского слова «interact», где «inter» — взаимный, «act» — действовать. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Таким образом, интерактивное обучение — это обучение, построенное на взаимодействии всех участников образовательного процесса. В Беларуси проблемой технологии интерактивного обучения занимается Сергей Семёнович Кашлев, который определяет интерактивные методы как способы целенаправленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития.

Давайте вместе построим современный урок, основанный на субъект-субъектных отношениях, посредством использования авторских методов интерактивного обучения.

Метод «Незаконченное предложение».

Методическая задача: актуализировать знания участников мастер-класса по обсуждаемой теме-проблеме.

Мастер:

— Каким, по вашему мнению, должен быть современный урок?

(Участники высказывают своё мнение: «Современный урок — ...».)

Мастер:

— Ваши высказывания совпали с моим определением понятия «современный

урок». (На интерактивной доске появляется авторское определение современного урока.)

Современный урок —

это урок, отвечающий целям обучения, воспитания и развития;

это прогнозирование результатов;

это место, где происходит взаимодействие педагога и учащихся;

это урок, на котором царят деловая атмосфера и доброжелательные отношения;

это рациональное распределение учебного времени;

это урок, на котором есть динамика, эмоции, интеллект;

это урок, на котором используются эффективные методы и приёмы;

это урок, на котором создаётся атмосфера сотрудничества, взаимопонимания, реализуется личностно-ориентированное обучение;

это актуальность, креативность, информационность, действенность, системность, интерактивность, комфортность, коммуникативность;

этот урок немыслим без использования мультимедийных средств.

Мастер:

— Построить современный урок, основанный на субъект-субъектных отношениях, помогают методы интерактивного обучения, которые, на мой взгляд, являются наиболее эффективными для активизации речевого взаимодействия учащихся на уроке.

Метод «Афиша».

Методическая задача: продемонстрировать набор авторских методов интерактивного обучения для визуального ознакомления и последующей апробации в ходе дальнейшей работы.

(На интерактивной доске появляется набор авторских методов.)

Авторские методы интерактивного обучения

«Перекрёстные группы»

«Воздушный шар»

«Аукцион вопросов»

«Крючок»

«Пазлы»

«Афиша»

«Тёмная лошадка»

«Незаконченное предложение»

«Согласны ли вы...?»

«Семицветик»

«Заверши фразу»

«Ёжики в тумане»

«Цепь»

«Стержень»

«Установи соответствие»

«Собери портфель»

«Блокнот»

«Интервью»

«Фишгрэтэ»

Мастер:

— Здесь собраны авторские методы, которые используются в ходе сегодняшнего мастер-класса. А сейчас вам предстоит не только познакомиться с ними, но и апробировать их в процессе совместной педагогической деятельности. Данные методы условно можно разделить на три группы (согласно классификации интерактивных методов, которую предложил С. С. Кашлев):

- методы развития мыследеятельности;
- методы организации коммуникации и обмена деятельностью;
- методы организации смыслотворчества.

Обратите внимание, наше взаимодействие сегодня основано на:

- мыследеятельности. Мастер-класс стимулирует интенсивную мыслительную деятельность всех участников мероприятия. В совместной работе выполняются различные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.);
- коммуникации и обмену деятельностью. В рамках нашего мероприятия каждый включается в ситуацию творческих рассуждений для решения проблемы;
- смыслотворчестве. Каждый из вас принимает участие в обмене мнениями в ситуации творческого поиска.

Переход к деятельностному этапу. Работа в группах.

(Каждая группа получает задание на специальных листах-инструкциях, которые называются рабочими листами.)

Метод «Установи соответствие».

Методическая задача: научить классифицировать авторские методы по характеру взаимодействия субъектов образовательного процесса.

(Задание выполняется на интерактивной доске в программе SMART Notebook 2011.)

Мастер:

— Участникам группы № 1 предстоит мыслить и анализировать. Поэтому им предлагается распределить (классифицировать) авторские методы обучения по характеру взаимодействия субъектов и проанализировать свой выбор.

Рабочий лист № 1

Задача: распределите предложенные авторские методы на три группы по характеру взаимодействия субъектов, объясните своё решение:

1. Методы развития мыследеятельности.
2. Методы организации коммуникации и обмена деятельностью.
3. Методы организации смыслов творчества.

(Ответы: 1. Методы развития мыследеятельности: «Стержень», «Цепь», «Воздушный шар», «Тёмная лошадка», «Ёжики в тумане», «Пазлы», «Блокнот».

2. Методы организации коммуникации и обмена деятельностью: «Аукцион вопросов», «Согласны ли вы...?», «Афиша», «Интервью», «Незаконченное предложение», «Перекрестные группы», «Заверши фразу».

3. Методы организации смыслов творчества: «Крючок», «Собери портфель», «Фишгрэтэ», «Семицветик», «Установи соответствие».)

Метод «Собери портфель».

Методическая задача: показать универсальность применения авторских методов интерактивного обучения.

Мастер:

— Участникам группы № 2 предстоит решение творческих вопросов в процессе рассуждений и апробации методов организации коммуникации и обмена деятельностью в ходе игры-загадки. По формулировке методической задачи необходимо догадаться, о каком авторском методе из предложенного ранее набора идёт речь.

Рабочий лист № 2

Задача: по формулировке методической задачи определите, о каком авторском методе идёт речь. Предложите свои идеи по применению данных методов.

1. Сконцентрировать внимание, настроить на совместную деятельность.
2. Создать схему-опору для наглядного восприятия информации и её дальнейшего осмысления.
3. Демонстрировать изучаемый материал для визуального ознакомления и дальнейшей работы.
4. Научить классифицировать и анализировать.
5. Организовать информационно-поисковую деятельность.
6. Выявить уровень готовности, актуализировать знания по теме-проблеме.
7. Создать условия для взаимодействия и обмена информацией между участниками внутри группы и между группами.
8. В игровой форме установить соответствие для определения логико-смысловой взаимосвязи.

(Задание для обсуждения предъявляется на плакате, затем на интерактивной доске появляются правильные ответы для проверки: 1. «Крючок», 2. «Стержень», 3. «Афиша», 4. «Установи соответствие», 5. «Тёмная лошадка», 6. «Воздушный шар», 7. «Аукцион вопросов», 8. «Пазлы».)

Метод «Пазлы».

Методическая задача: организовать деятельность участников мастер-класса по выбору метода в соответствии с этапом урока, его целями и задачами.

Мастер:

— Группа № 3 апробирует методы организации смыслов творчества. Распределите авторские методы интерактивного обучения согласно этапам урока, назовите цель каждого этапа и целесообразность применения данных методов.

(Задание выполняется в виде игры «Пазлы».)

Мастер:

— Обратите внимание, что рабочие листы составлены в соответствии с видами авторских методов интерактивного обучения. Первая группа участников выполняла задание, которое обеспечивало создание атмосферы субъект-субъектных отношений, основанное на мыследеятельности. Активизация речевого взаимодействия участников группы № 2 базировалась на коммуникации и обмене деятельностью. Способом организации взаимодействия участников группы № 3 были творческий поиск и обмен мнениями.

Рабочий лист № 3

Задача: соотнесите указанные методы согласно этапам урока. Назовите цели этапов. Докажите целесообразность применения данных авторских методов на каждом этапе урока.



(Все результаты комментируются и вывешиваются на доску.)

V. Промежуточная рефлексия.

Цель: осознание необходимости применения интерактивных методов обучения.

Метод «Согласны ли вы...?» (ответы только «да» или «нет»).

Методическая задача: содействовать осознанию участниками мастер-класса значимости авторских методов интерактивного обучения.

Согласны ли вы, что...

— задания, которые вы выполняли, демонстрировали способы применения наи-

более эффективных методов интерактивного обучения;

— задания, которые выполняли группы, вызывают интерес и активизируют взаимодействие через мыслительную и коммуникативную деятельность;

— выполнение заданий создавало среду субъект-субъектных отношений;

— в результате выполнения заданий вы получали новые знания в процессе деятельности, а не преподавания;

— процесс решения проблемных заданий был направлен на активизацию речевого взаимодействия;

— успешному выполнению заданий способствовала непринуждённая обстановка и благоприятный психологический климат в группе.

Мастер:

— Если вы получили для себя утвердительные ответы, то можете быть уверены, что наш шар постепенно набирает высоту, а туман рассеивается.

Вывод: всё получится, если действовать сообща.

VI. Практическое применение методов интерактивного обучения.

Цель: апробация авторских методов через организацию совместной деятельности участников, оценка возможностей применения полученного опыта на практике.

Формирование новых групп.

Тексты высказываний, по которым в начале занятия производилось деление на группы, нарезаются на отдельные карточки со словами или словосочетаниями. Каждый из участников получает такую карточку. Из них нужно составить исходное высказывание. Таким образом формируются новые группы. В каждой из них есть представители первичных групп, которые могут поделиться приобретённым опытом.

Задания для групп.

Мастер:

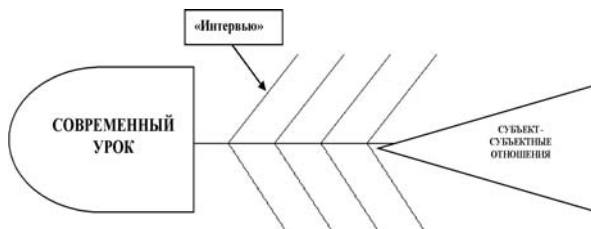
— А теперь нам предстоит апробировать полученные знания на практике. Мы переходим от абстрактных идей к реальному применению.

Участники группы № 1 составляют набор эффективных методов, которые обес-

печивают активизацию речевого взаимодействия учащихся в среде субъект-субъектных отношений.

Метод «Фишгрэтэ».

Методическая задача: систематизировать знания участников мастер-класса в ходе составления набора эффективных методов с целью создания среды субъект-субъектных отношений при организации учебного процесса.

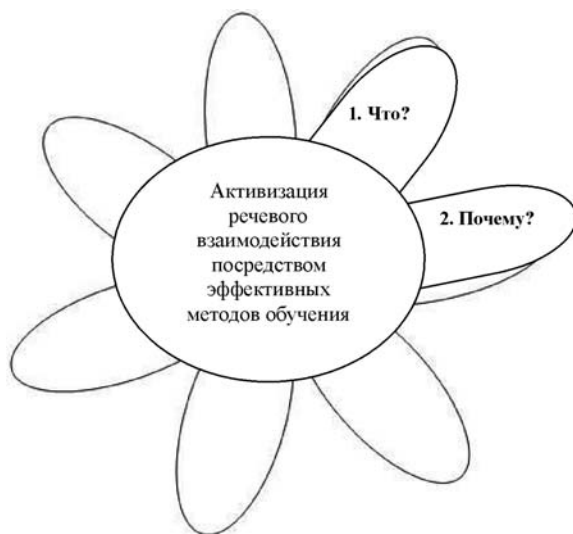


Мастер:

— Участники группы № 2 составляют список вопросов по теме «Активизация речевого взаимодействия посредством эффективных методов обучения». В дальнейшем эти вопросы будут использованы для контроля полученных знаний. Опорой для составления вопросов служат импровизированные цветочные лепестки, на которых записано начало вопроса.

Метод «Семицветик».

Методическая задача: организовать педагогическое взаимодействие по обобщению полученных знаний.



Опорные слова для составления вопросов:

1. Что...?
2. Почему...?
3. Если я правильно понял, то...?
4. Как можно применить...?
5. Как вы думаете...?
6. Как вы относитесь к...?
7. Что было бы, если...?

Мастер:

— Участники группы № 3 создают брошюру-буклет на тему «Современный урок как основа создания среды субъект-субъектных отношений», используя нарезной материал.

Защита созданных проектов.

(Каждая группа представляет свой проект, который получился в результате коллективной работы. Происходит взаимообмен опытом между участниками групп.)

VII. Итоговая рефлексия.

Цель: определение значимости полученных знаний и умений в ходе ознакомления с авторскими методами и приёмами интерактивного обучения для создания среды субъект-субъектных отношений.

Мастер:

— На мой взгляд, апробация авторских методов через организацию совместной деятельности производилась в непринуждённой обстановке и способствовала систематизации знаний и умений, приобретённых в ходе нашего мастер-класса.

А сейчас обратимся к задачам, которые мы ставили в начале нашего занятия. Оправдались ли те ожидания, которые вы записали в начале мастер-класса? *(Ответы участников.)*

Отлично. Значит, туман полностью исчез, а наши ёжики принесли нам плоды. Если информация, полученная в ходе нашего мероприятия, оказалась полезной для вас, если наше занятие способствовало повышению вашей профессиональной компетентности, можете украсить ваши фигурки ёжиков плодами.



Мастер (обращаясь к схеме, метод «Стержень»):

— Можем ли мы сейчас сказать, что наше занятие было результативным? Что через нашу эффективную деятельность посредством авторских методов интерактивного обучения мы достигли поставленных цели и задач? Что содержание мастер-класса, формы работы и способы деятельности содействовали созданию среды субъект-субъектных отношений? (*Ответы участников.*)

VIII. Заключительный этап.

Цель: подведение итогов, самооценка работы.

Метод «Блокнот».

Методическая задача: проанализировать деятельность и подвести итог мастер-класса.

Мастер:

— У педагогов есть привычка записывать самую важную информацию в свой блокнот. Запишите, пожалуйста, в «блокнот» свои пожелания, идеи, мысли и предложения.

И, наконец, я приглашаю всех подняться, встать в круг и взяться за руки. Попробуйте поднять руки вверх. Почувствуйте, что ваши руки в руках ваших коллег, ваши движения при поднятии рук будут лёгкими в общей совместной деятельности. Каждый из нас как звено одной цепи, и только взаимодействие позволит нам достичь поставленной цели. А теперь давайте сделаем шаг вперёд (сужаем круг). Я желаю вам не только идти в ногу со временем, но и чуточку опережать его.

Спасибо за сотрудничество!

Использованная литература

1. *Запрудский, Н. И.* Современные школьные технологии-2 / Н. И. Запрудский. — Минск : Сэр-вит, 2010.
2. *Сластёнин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин. — М. : Академия, 2002.
3. *Кашлев, С. С.* Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. — Минск : ТетраСистемс, 2011.

Материал поступил в редакцию 12.06.2018.

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Журнал «Веснік адукацыі» («Вестник образования») включён в каталог РУП «Белпочта», в каталоги ООО «Северо-Западное Агентство «Прессинформ» (РФ, С.-Петербург), ООО «Информнаука», ЗАО «МК-Периодика» (**Россия**), «Газеты и журналы» АО «Казпочта» (**Казахстан**), ГП «Пресса» (**Украина**), ГП «Пошта Молдовей» (**Молдова**), АО «Летувос паштас» (**Литва**), ООО «Подписное агентство PKS» (**Латвия**), фирмы «INDEX» (**Болгария**), Kuschnerov EASTEUROBOOKS (**Германия**) на II полугодие 2018 года.

Подписаться на наше издание можно с любого месяца.

Урок математики в VI классе по теме «Сложение и вычитание рациональных чисел»

И. Э. Варнель,

учитель математики средней школы № 33 г. Гродно

Цели урока:

- систематизировать и обобщить знания учащихся по данной теме;
- способствовать развитию у учащихся логического мышления, математической речи;
- создавать условия для самоконтроля и самокоррекции учебной деятельности;
- воспитывать доброжелательное отношение друг к другу.

Тип урока: урок повторения, закрепления и обобщения изученного материала.

Формы работы: фронтальная, индивидуальная, парная.

Технологии, используемые на уроке: информационно-коммуникационная и лично-ориентированная.

ХОД УРОКА

I. Организационный момент.

II. Актуализация знаний.

1. Игра «Верно — не верно».

Вопросы к игре:

1. От прибавления нуля число увеличится (*нет*).
2. Сумма двух отрицательных чисел отрицательна (*да*).
3. Сумма двух противоположных чисел равна нулю (*да*).
4. Любое число от прибавления отрицательного числа увеличится (*нет*).
5. Сумма 8 и -8 равна 16 (*нет*).

2. Устный счёт.

- $-5 + 8 = (3)$; $15 - 16 = (-1)$;
 $-12,5 - 13,5 = (-26)$; $6 - (-18) = (24)$.

$$-16,3 + 15,19 + 16,3 = (15,19);$$

$$-11 + 6 - 10 = (-15).$$

3. Устная разминка.

Поставьте вместо * «+» или «-» так, чтобы равенство было верным:

$$(*12) + (*5) = -17 (-; -);$$

$$(*8) - (*4) = -4 (-; -);$$

$$(*12) + (*5) = -7 (-; +);$$

$$(*8) - (*4) = 12 (+; -);$$

$$(-12) * (-5) = -17 (+);$$

$$(+12) * (-5) = -7 \text{ (невозможно)};$$

$$(-8) * (-4) = -4 (-);$$

$$(-8) * (+4) = 12 \text{ (невозможно)}.$$

Учитель:

— А сейчас, ребята, предлагаю вам исправить ошибки, если они есть, в следующих уравнениях:

$$-x = 5 \quad -2 + m = 10 \quad 10 - a = -14$$

$$x = -5 \quad m = 10 - 2 \quad a = -14 - 10$$

$$m = 8 \quad a = -24.$$

III. Использование положительных и отрицательных чисел в других областях знаний.

Работа в парах (решение задач с межпредметным содержанием).

Задача 1. Птица клёт-еловик несёт яйца и высидывает птенцов зимой. Даже при температуре воздуха -35°C в гнезде температура не ниже 14°C . На сколько температура в гнезде выше температуры воздуха? $(14 - (-35) = 14 + 35 = 49)$.

Задача 2. Шмели выдерживают температуру до $-7,8^\circ\text{C}$, пчёлы выше этой — на $1,4^\circ\text{C}$. Какую температуру выдерживают пчёлы? $(-7,8 + 1,4 = -6,4)$.

Учитель:

— Ребята, а что ещё бывает положительным и отрицательным?

(Варианты ответов учащихся: *резус-фактор крови; температура воздуха; человеческие качества; герои; реакция.*)

Учитель:

— Как вы думаете, ребята, какие качества человека можно считать положительными, а какие отрицательными?

(Варианты ответов школьников: *аккуратный, внимательный, смелый, терпеливый, активный, справедливый, вежливый, трудолюбивый, доброжелательный, серьёзный, практичный, добрый, честный; трусливый, болтливый, ленивый, скрытный, злой, лживый, эгоистичный, хитрый.*)

IV. Проверка знаний.

Учащиеся индивидуально выполняют задания в течение 7 минут, проводят самопроверку по готовому решению, затем обмениваются тетрадями для взаимопроверки.

1. Вычислить:

$$-5 - 2 = (-7). \quad 6 - 18 = (-12).$$

$$-3 - 19,4 = (-22,4).$$

$$-19,5 + 103,8 + 19,5 = (103,8).$$

$$-2\frac{5}{6} + 1\frac{2}{3} = \left(-1\frac{1}{6}\right). \quad -7\frac{1}{2} - 4,8 = (-12,3).$$

2. Решить уравнения:

$$x + 15 = -7 \quad (x = -7 - 15; x = -22).$$

$$a - 2,5 = -18 \quad (a = -18 + 2,5; a = -15,5).$$

$$35 - y = 39 \quad (y = 35 - 39; y = -4).$$

3. Вычислить:

$$-6 - (-8 - 20) = (-6 - (-28)) = -6 + 28 = 22).$$

$$-14 - (-12 + 13) = (-14 - 1) = -15).$$

$$-1\frac{2}{3} - 2\frac{1}{3} + 2,5 = (-1,5). \quad -\frac{5}{9} + \frac{2}{3} - 7 = \left(-6\frac{8}{9}\right).$$

V. Физкультминутка.**Учитель:**

— Рисуй глазами треугольник.
Теперь его переверни вершиной вниз.
И вновь глазами ты по периметру веди.
Рисуй восьмёрку вертикально.
Ты голову не крути,
А лишь глазами осторожно
Ты вдоль по линиям води.
И на бочок её клади.
Теперь следи горизонтально,
И в центре ты остановись.
Зажмурься крепко, не ленись.
Глаза открываем наконец.
Зарядка окончилась. Ты — молодец!

VI. Отработка навыков решения уравнений.

Несколько учащихся работают у доски одновременно, выполняя задание «Решите уравнение»:

1. а) $5,23 + x = -7,24$ ($x = -7,24 - 5,23; x = -12,47$).

б) $y - 2 = -3$ ($y = -3 + 2; y = -1$).

2. а) $4,31 - x = 5,18$ ($x = 4,31 - 5,18; x = -0,87$).

б) $y + 1 = -2,14$ ($y = -2,14 - 1; y = -3,14$).

Учащиеся, справившиеся раньше других с решением уравнений, получают дифференцированные задания для работы в парах:

а) Найдите сумму всех целых чисел от -499 до 501 . ($-499 + (-498) + \dots + 498 + 499 + 500 + 501 = 0 + 1001 = 1001$.)

б) Решите уравнения:

$$\begin{array}{l} |x - 3| = 5 \\ (x - 3 = 5 \quad \text{или} \quad x - 3 = -5 \\ x = 5 + 3 \quad \quad \quad x = -5 + 3 \\ x = 8 \quad \quad \quad \quad x = -2). \end{array}$$

$$\begin{array}{l} |x + 12| = 3 \\ (x + 12 = 3 \quad \text{или} \quad x + 12 = -3 \\ x = 3 - 12 \quad \quad \quad x = -3 - 12 \\ x = -9 \quad \quad \quad \quad x = -15). \end{array}$$

$$|x + 1| = -2 \quad (\text{нет решений}).$$

VII. Подведение итогов урока. Выставление и комментирование отметок.**VIII. Домашнее задание.**

Решите уравнения:

а) $x - 3,22 = -8,19$; б) $2 + y = -1$.

Найдите значение выражения:

$$\left(\frac{1}{30} - \frac{5}{6}\right) - (-3,9 - 2,2) - 5,3.$$

IX. Рефлексия.

В тетради на числовой прямой поставить флажок, соответствующий уровню усвоения темы:



Мысли вслух об уроке:



Формативное оценивание стимулирует учение или тормозит его?

В. М. Кречик,

учитель немецкого языка учебно-педагогического комплекса
Большешиловичский ясли-сад-базовая школа
Слонимского района Гродненской области

В традиционной образовательной практике функция оценивания полностью легла на плечи учителя: он проверяет работы учащихся, сравнивает их с образцами, находит ошибки, указывает на них, анализирует, обобщает, высказывается о результатах учебной деятельности. Ученик же от этого всего освобождён и, соответственно, его собственная оценочная активность не формируется. Традиционная методика оценивания даёт только ответ на вопрос, знает ли учащийся ту или иную тему, что само по себе мало информативно, поскольку не наблюдаются реальные достижения каждого отдельного ученика. Таким образом, современный процесс оценивания сводится лишь к отметкам, то есть не к процессу, а к результату.

Психологи считают, что главным недостатком оценок и отметок является их возможное травмирующее влияние на детей. Все учителя, я думаю, неоднократно видели напряжённость во взглядах учеников и «ощущали» мёртвую тишину при объявлении отметок за различные виды работ. Педагогам приходится постоянно наблюдать реакцию, которую вызывает отметка: либо нескрываемая радость, либо застывшие слёзы в глазах, а иногда и поток слёз.

Почему же отметка и оценка так важны в жизни ребёнка? Прежде всего потому, что это связано с такими психологическими характеристиками, как самооценка, мотивация достижения, тревожность, эмоциональный комфорт, взаимоотношения с окружающими, творчество. Психологи давно дока-

зали, что успешно действует и достигает хороших результатов человек, у которого сформирована адекватная высокая самооценка своей личности, и менее успешны в жизни люди, как правило, с низкой самооценкой. Мнение учителя о ребёнке формирует его самосознание, самоощущение. Каждый сниженный балл уменьшает в глазах учащегося его собственную ценность, поскольку дети зачастую не отделяют себя от продукта своей деятельности. Получая отрицательную отметку, ребёнок и себя идентифицирует как плохого, не оправдавшего надежд. И тут включаются механизмы психологической защиты: если человек неуспешен в одной области, он будет искать успех в другой, порой не самой лучшей, например, в дворовых компаниях. И, наоборот, получая высокие отметки, ребёнок ощущает себя способным, любимым — этим и формируется высокая самооценка.

Однако беда вся в том, что многие дети учатся исключительно ради отметок, теряя познавательный интерес к самому процессу обучения. У некоторых учащихся вырабатываются такие навыки «добычи» отметок, как самовольное их исправление, списывание. Это доказывает ряд экспериментов. Например, в одном из них класс разделили на две группы. Одной в качестве игры предложили самостоятельно выбрать и выполнить упражнения различной сложности, а вторая должна была это сделать на отметку. Обучающиеся из второй группы выбирали более лёгкие задания и испытывали более сильный страх перед неудачей. Сле-

довательно, выставление отметок тормозит интеллектуальную активность учащихся. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесняет истинный познавательный интерес ребёнка.

Значит, появилась необходимость изменений в системе оценивания либо в поиске новых стратегий и форм, которые максимально устраняли бы негативные моменты в обучении, способствовали бы индивидуализации образовательного процесса, повышению учебной мотивации и самостоятельности учащихся. Одним из таких подходов в системе оценивания, который отвечает всем выше перечисленным требованиям, является формативное (формирующее) оценивание.

Формативное оценивание — «это процесс поиска и интерпретации данных, используемый учениками и их учителями для определения этапа, на котором находятся учащиеся в процессе своего обучения, направления, в котором следует развиваться, и установления, как лучше достигнуть необходимого уровня» (Электронный ресурс. — Режим доступа: https://infourok.ru/oscnivanie_dlya_obucheniya_i_oscnivanie_obucheniya-560136.htm).

Формативное оценивание позволяет:

обучающимся осознавать и отслеживать собственный прогресс, планировать дальнейшие шаги с помощью учителя. Таким образом, учитель всё время находится рядом и ведёт учащегося к успеху;

учителю отслеживать процесс продвижения каждого ученика к целям его учения, корректировать свою работу на раннем этапе, а ученику почувствовать ответственность за своё обучение.

Техника формативного оценивания даёт ученику, а не только учителю, информацию о причинах ошибок, позволяет выработать стратегии их корректировки и устранения, обеспечивает учащимся понимание методов и критериев оценки и повышает познавательную мотивацию. Формативное оценивание чаще всего само по себе безотметочное, так сказать «неформальное». Оно, являясь составной частью личностно-ориентированного подхода к обучению, основывается на оценивании по критериям и предполагает обратную связь.

В формативном оценивании обучающиеся принимают непосредственное участие в процессе оценивания и, понимая свои слабые и сильные стороны, имеют возможность скорректировать собственные действия с помощью учителя. Использование техник формативного оценивания, например, перед изучением нового материала, позволяет учителю выяснить, с какими знаниями учащиеся пришли на урок, и спланировать работу так, чтобы максимально сфокусироваться на целях обучения.

На сегодняшний день существует большое количество техник формативного оценивания (особенно много их разработано для младших школьников). В их числе: «Светофор», «Иерархии бриллиантов», «Пирамида знаний», «Вопросник», «Измерение температуры», «Большой палец», «Две звезды и желание» и др. Использовать различные техники следует с учётом возрастных особенностей обучающихся.

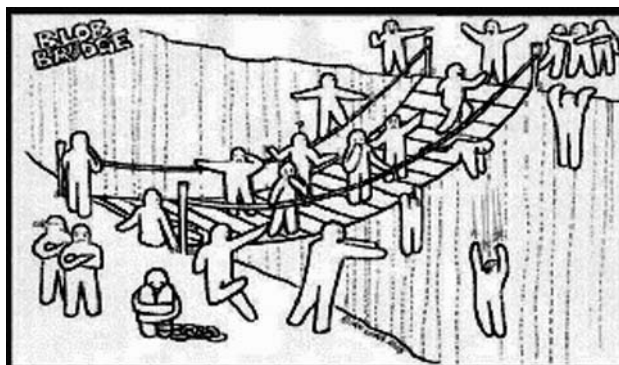
Рассмотрим подробнее некоторые техники формативного оценивания, которые я применяю на уроках немецкого языка.

«Ассоциации» (*Assoziationen*). Учащиеся пишут свои ассоциации с названием темы на листках бумаги либо на доске, повторяя таким образом изученный лексический и грамматический материал и применяя его для новой темы.

«Углы» (*Ecken*). Учитель предлагает вопрос и четыре вероятных на него ответа располагает в четырёх углах комнаты. Учащиеся идут в тот угол, где ответ на вопрос кажется им наиболее правильным. Затем все, кто оказались в одном углу, предлагают свои аргументы в защиту выбранного ответа.

«Сортировка» (*Verteilung*). Учащиеся распределяют предложенные учителем слова по темам. Например, учащимся при изучении в VI классе темы «Die Natur» предлагается распределить слова по группам: «птицы», «цветы», «деревья».

«Знаю — интересуюсь — узнал» (*Wissen — Interesse — Behalten*). В первом столбце таблицы учащиеся пишут то, что уже знают по теме; во втором — то, что им хотелось бы узнать на уроке по этой теме; в третьем — по окончании урока либо при прохождении темы отмечают: получили ли они информацию по вопросу, который их интересовал.



Очень часто на уроке учителя используют листы взаимооценивания и самооценивания, где чётко прописаны критерии оценивания, которые могут быть разработаны как учителем, так и совместно с учениками.

Самооценивание — это процесс, в ходе которого обучающиеся собирают информацию о своём учении, анализируют её и делают соответствующие выводы. Для проведения самооценивания обязательным условием является наличие критериев оценивания работы, с которыми обучающиеся должны быть ознакомлены в начале изучения темы и до выполнения работы. Назовём некоторые приёмы самооценивания: «Лесенка успеха» (*Erfolgstreppe*), «Карточка сомнений» (*Zweifelkartchen*) («+» — мне всё понятно, «-» — не совсем усвоил, «?» — не понятно), «Говорящие рисунки» (*Die sprechenden Zeichnungen*), «Дерево успеха» (*Erfolgsbaum*). Например, используя приём «Blob's tree» («Blob Bridge»), учащиеся должны оценить свои знания по грамматике и лексике на начало урока, обозначить своё место на дереве (на мосту) и объяснить, почему они расположили себя на той или иной высоте, ветке (на определённом месте моста или берегу). Таким образом, при объяснении учащиеся не только оценивают свой уровень владения грамматическим и лексическим материалом в рамках данной темы, но и понимают, над чем им нужно поработать, что необходимо повторить.

Любые приёмы самооценивания хороши тем, что ученик сам комментирует, как он работал на уроке, что у него получалось, а что нет. Мои учащиеся уже доста-

точно объективно себя оценивают. Бывают, конечно, случаи, когда отметка занижается либо завышается, тогда я прихожу на помощь и общими усилиями происходит оценивание. Иногда я вовлекаю других учеников в процесс оценивания и тогда получается взаимооценивание. На первых уроках взаимооценивание проходит тяжело, поскольку многие дети завышают отметки, аргументируя свои поступки тем, что боятся обидеть своих одноклассников. Однако после объяснения, что только правильное оценивание приведёт к успешной деятельности и поможет товарищам осознать свои пробелы в знаниях, процесс взаимооценки становится намного эффективнее.

Применение формативного оценивания предполагает привлечение к данному процессу и родителей. В тематических беседах, на родительских собраниях необходимо объяснить его суть, так как для родителей оценивание по-прежнему сводится к отметочному, исходя из их прошлого школьного опыта.

Что же даёт учителю использование формативного оценивания? Во-первых, у него есть возможность ежеурочно отслеживать успехи каждого ученика в классе. Во-вторых, формативное оценивание формирует коммуникативный процесс между учителем и обучающимися, в-третьих, стимулирует учителя к корректировке подходов преподавания с учётом результатов оценивания, в-четвёртых, даёт возможность учащимся анализировать собственную деятельность, в-пятых, опираясь на результаты формативного оценивания, педагогу легче осуществлять суммативное оценивание ученика.

Материал поступил в редакцию 30.07.2018.

Экологическое воспитание подростков в условиях детских библиотек Беларуси

(По результатам республиканского исследования)

О. А. Какшинская,

главный библиотекарь научно-исследовательского отдела библиотековедения
Национальной библиотеки Беларуси

В статье представлены результаты научного исследования экологического воспитания подростков в условиях детских библиотек Беларуси, проведённого Национальной библиотекой Беларуси в 2016–2017 годах, в ходе которого изучена эффективность деятельности детских библиотек по экологическому воспитанию детей подросткового возраста, определён уровень их экологической культуры представлены научно-методические рекомендации по оптимизации эколого-воспитательного процесса детских библиотек Беларуси.

Ключевые слова: детская библиотека, подросток, пользователь, экологическая культура, уровень экологической культуры, экологическое воспитание, эффективность экологической деятельности.

According to the results of scientific research of the ecological education of adolescents in the conditions of children's libraries of Belarus, conducted by the National Library of Belarus in 2016–2017, the article examines the effectiveness of children's libraries on the ecological education of adolescents. The level of ecological culture of adolescent children is determined. Scientific and methodological recommendations on the optimization of the ecological education process of children's libraries in Belarus are presented.

Keywords: children's library, adolescent, user, ecological culture, level of ecological culture, ecological education, environmental performance.

Экологическое воспитание подрастающего поколения — одна из важнейших государственных задач, решение которой способно привести общество к устойчивому развитию.

Важным местом кумуляции, трансляции и циркуляции экологических знаний является детская библиотека, деятельность которой способствует выработке навыков гармоничных отношений подростка с миром природы. Библиотека не только располагает уникальными информационными ресурсами по экологии, но и занимается их созданием, структурированием информации и предоставлением

различных видов сервисов; привлекает современные информационные технологии для решения задач, направленных на формирование экологической культуры подрастающего поколения; использует новые формы взаимодействия и обмена опытом; устанавливает и развивает партнёрские отношения со всеми заинтересованными организациями и учреждениями, вырабатывая совместные программы и действия. Всё это содействует решению экологических проблем на местном, региональном, национальном уровне, а в конечном итоге обеспечивает динамичное экономическое развитие обще-

ства при соблюдении экологического баланса и сохранение благоприятной среды для жизни людей.

В 2016—2017 годах Национальной библиотекой Беларуси совместно с детскими библиотеками республики проведено республиканское социологическое исследование «Экологическое воспитание подростков в условиях детских библиотек Беларуси» — первое в стране по данной проблематике. Результаты, полученные в ходе его реализации, позволили заполнить пробелы, касающиеся эффективности деятельности детских библиотек по экологическому воспитанию подростков, выявить уровень их экологической культуры, выработать научно обоснованные рекомендации для принятия управленческих решений по этому направлению деятельности [1].

Обследованию подлежали все детские библиотеки республики, в которых выборочным методом были опрошены зарегистрированные пользователи — 2 770 подростков в возрасте от 10 до 14 лет и 173 библиотечных специалиста (по одному руководителю библиотеки от каждой). Общий объём выборки составил 2 943 респондента.

В ходе исследования определена роль детских библиотек в формировании экологически грамотной личности подростка, развитии его интересов и потребностей экологической направленности; изучена эффективность эколого-воспитательной деятельности библиотек.

Оценка эффективности работы детских библиотек в области экологического воспитания (в том числе подростков) является важным аспектом в принятии управленческих решений, планировании и совершенствовании деятельности библиотек. В свою очередь её показатели выступают необходимым средством повышения действенности и качества эколого-воспитательного процесса, формирования высокой экологической культуры подрастающего поколения.

В исследовании были использованы следующие показатели:

- законодательная база как основа деятельности детских библиотек по

экологическому воспитанию подростков;

- программно-проектное обеспечение экологического воспитания детей подросткового возраста;
- система комплектования фондов информационными ресурсами экологической направленности и обеспечение доступа к экологической информации;
- широкое информационно-библиографическое обслуживание подростков в области экологии;
- мониторинг читательских интересов и потребностей подростковой аудитории в области экологии;
- инновационные методы и формы индивидуальной, групповой и массовой эколого-воспитательной работы с подростками;
- информационное сотрудничество и взаимодействие детских библиотек со специалистами по вопросам экологического воспитания подрастающего поколения;
- функционирование экологических центров, клубов, любительских объединений на базе детских библиотек;
- подготовка и систематическое повышение квалификации библиотечных работников в области экологического воспитания.

На основании данных показателей проанализирована эколого-воспитательная работа детских библиотек в целом, а также проведён сравнительный анализ деятельности библиотек: а) с приоритетным экологическим направлением; б) не выделяющих экологическое направление как приоритетное.

В ходе исследования выявлено, что из общей совокупности (173) детских библиотек республики 91 библиотека (52,6 %) выделяет экологическое направление деятельности как приоритетное. Наибольшее количество таких библиотек сосредоточено в Витебской (22 %) и Могилёвской (20,9 %) областях, наименьшее — в Гомельской области (8,8 %) и г. Минске (5,5 %) (таблица 1). Данное распределение библиотек по регионам не вполне закономерно, так как са-

Таблица 1. — Распределение библиотек с экологическим направлением и без экологического направления деятельности

Область	Всего детских библиотек	%	Библиотеки с экологическим направлением	%	Библиотеки без экологического направления	%
Брестская	25	14,5	14	15,4	11	13,4
Витебская	32	18,5	20	22,0	12	14,6
Гомельская	21	12,1	8	8,8	13	15,9
Гродненская	25	14,5	13	14,3	12	14,6
Минская	21	12,1	12	13,1	9	11,0
г. Минск	18	10,4	5	5,5	13	15,9
Могилёвская	31	17,9	19	20,9	12	14,6
Всего по республике	173	100	91	100	82	100

мыми неблагоприятными в экологическом отношении являются Гомельская область (вследствие Чернобыльской аварии) и город Минск как центр средоточия промышленных предприятий и большого количества транспорта.

Сравнительный анализ эколого-воспитательной деятельности библиотек с приоритетным экологическим направлением и библиотек, не выделяющих таковое как приоритетное, показал, что эффективность их работы практически одинакова. Об этом свидетельствуют полученные количественные данные.

Руководствуясь теоретическими материалами, посвящёнными проблемам экологической культуры, была разработана и экспериментально проверена диагностика уровня экологической культуры подростков — пользователей детских библиотек [1].

В связи с тем, что в эколого-воспитательном процессе по формированию экологической культуры детей подросткового возраста отсутствует единая система измерителей и общепринятых методов измерения, создание анкет, диагностическое исследование и обработка результатов проводились по модифицированным и адаптированным к целям и задачам исследования методикам [2; 3; 4; 5; 6].

Интерпретация и операционализация комплексного понятия «экологическая культура» позволили выявить основные

взаимосвязанные и взаимообусловленные её составляющие — оценочные критерии индивидуальности подростка: когнитивный (интеллектуальный) (С1), аксиологический (эмоционально-ценностный) (С2), деятельностный (практический) (С3). Экологическая культура подростка находится в прямой зависимости от степени развития всех перечисленных критериев.

Для каждого из них был выделен комплекс показателей, которые наиболее полно отражают понятийную матрицу экологической культуры подростка. Показатели были количественно измерены и оценены путём определения доли правильных ответов респондентов на вопросы анкеты (таблица 2).

В свою очередь, показатели критериев экологической культуры подростков взаимодополняют друг друга и являются равноценными. Поэтому их значения рассчитываются как среднее арифметическое показателей, отражающих проявление данных критериев.

Значение критерия (V) рассчитано по следующей формуле:

$$VC_j = \frac{\sum I_i}{5},$$

где C_j — j -й критерий экологической культуры (j в нашем случае принимает значения от 1 до 3), I_i — значение i -го показателя j -го критерия экологической культуры

Таблица 2. — Значения критериев и показателей экологической культуры

Критерий: когнитивный (интеллектуальный) (C1)			Доля правильных ответов подростков (р) в %
Показатели (I)	1	Система научных экологических знаний	61,7
	2	Глубина и системность экологических знаний	94,5
	3	Проявление интереса к проблемам взаимодействия человека и природы	9,1
	4	Знание экологических проблем современности	71,9
	5	Оценка современной экологической ситуации окружающей среды	78,9
Среднее значение критерия:			63,2
Критерий: аксиологический (эмоционально-ценностный) (C2)			
Показатели (I)	6	Чувственное отношение к природе, её объектам и явлениям	86,1
	7	Представления об универсальной ценности природы	91,8
	8	Проявление широкого спектра эмоций при общении с природой	22,4
	9	Ответственность за состояние окружающей среды	74,3
	10	Нравственная забота о будущих поколениях посредством сохранения окружающей среды	88,7
	Среднее значение критерия:		
Критерий: деятельностный (практический) (C3)			
Показатели (I)	11	Проявление в поведении и деятельности знаний норм и правил поведения в природе	92,1
	12	Способность к переносу экологических знаний в ситуации экологической деятельности	49,6
	13	Владение спектром умений и навыков поведения в природе	45,3
	14	Владение технологиями экологической деятельности	30,7
	15	Систематичность в осуществлении экологической деятельности	36,7
	Среднее значение критерия:		



Рисунок. — Шкала значений уровня экологической культуры (ЛЕС)

ры, Σ — сумма значений i -х показателей j -го критерия экологической культуры.

Например, значение когнитивного критерия экологической культуры ($VC1$) рассчитано по следующей формуле:

$$VC1 = \frac{I1+I2+I3+I4+I5}{5}$$

По аналогичной формуле рассчитаны значения аксиологического и деятельностного критериев экологической культуры.

Таким образом, значения критериев экологической культуры составляют: $VC1 = 63,2\%$ (когнитивный), $VC2 = 72,6\%$ (аксиологический), $VC3 = 50,8\%$ (деятельностный).

Значение уровня экологической культуры подростков (LEC) в силу равноценности рассматриваемых критериев равняется среднему арифметическому последних и рассчитывается по следующей формуле:

$$LEC = \frac{\Sigma_j 3=1 VCj}{5},$$

где Σ — сумма значений j -х критериев экологической культуры, VCj — значение j -го критерия экологической культуры.

Указанные значения лежат в диапазоне от 0% до 100% . При этом важнейшим моментом в ходе построения шкалы значений уровня экологической культуры является её сбалансированность, то есть равномерность и симметричность распределения позиций относительно среднего значения (*рисунок*).

На основании анализа существующих методик измерения уровней экологической культуры выделены типичные уровни экологической культуры детей подросткового возраста: низкий, средний и высокий.

Для словесного описания величин уровня экологической культуры приме-

няется таблица интерпретации значений (*таблица 3*).

Результаты диагностики показали, что в целом подростки-пользователи демонстрируют средний уровень экологической культуры ($LEC = 62,2\%$). Он характеризуется устойчивой потребностью подростка в улучшении окружающей среды, достаточным развитием природоохранных умений и навыков, способностью обобщать экологические проблемы и в то же время неумением моделировать различные варианты экологической ситуации. Экологические ценности, нормы, понятия, законы в основном понимаются правильно. Подросток хорошо знает и описывает социозкосистему; умеет объяснять экологические явления, но плохо владеет умениями преобразовывать информацию. Мотивацией соблюдения экологических норм в природоохранной деятельности выступают основные потребности — физиологические, в безопасности; прагматические цели. В целом у подростка на среднем уровне сформирована система экологических качеств личности; поведение соответствует экологическим нормам [3].

Проведённый сравнительный анализ экологической культуры детей подросткового возраста — пользователей выделенных групп библиотек показал: несмотря на то что библиотеки с приоритетным экологическим направлением деятельности прикладывают больше усилий по формированию высокой экологической культуры подростков и показатели эффективности их работы по экологическому воспитанию хотя и в незначительной степени, но всё же превосходят таковые для библиотек без экологического направления деятельности, экологическая культура пользователей и тех и других находится на среднем уровне. Согласно

Таблица 3. — Интерпретация значений уровня экологической культуры

Значение уровня экологической культуры	Интерпретация
$LEC = 0\%$	Экологическая культура отсутствует
$0\% < LEC \leq 35\%$	Низкий уровень экологической культуры
$35\% < LEC \leq 70\%$	Средний уровень экологической культуры
$70\% < LEC \leq 100\%$	Высокий уровень экологической культуры

результатам исследования среднее значение уровня экологической культуры (LEC) подростков — пользователей библиотек с приоритетным экологическим направлением деятельности составило 62,1 %, библиотек без такового — 61,3 %. Разница в приведённых значениях невелика — всего 0,8 %. Это обстоятельство является доказательством неэффективности существующей методики экологического воспитания в библиотеках с приоритетным экологическим направлением, отсутствия или недостаточности знаний, опыта работы в данном направлении у библиотечных специалистов.

Как следует из вышесказанного, необходимым условием успешной реализации процесса экологического воспитания детей подросткового возраста является профессионализм библиотечных работников, требующий владения соответствующими компетенциями: профессиональными, образовательными, социально-личностными (специальные знания, умения, навыки, опыт, личные и деловые качества) и их постоянного развития.

В ходе исследования изучено мнение библиотечных специалистов как экспертов о деятельности детских библиотек по вопросам экологического воспитания подростков; проанализированы осведомлённость библиотекарей об информационных потребностях детей данного возраста в области экологии, влияние библиотечных работников на отмеченные потребности, соответствие им информационных ресурсов экологической тематики.

Свой уровень профессиональных компетенций в эколого-воспитательном процессе библиотечные специалисты отметили как недостаточный: только 11,2 % из них повышали квалификацию в области экологии целенаправленно, 87,6 % респондентов вообще не делали этого. В то же время готовность к повышению квалификации в экологическом воспитании подростков высказали 44,6 % опрошенных.

Самая популярная форма повышения квалификации библиотекарей — участие

в семинарах (69,6 %), в меньшей степени — курсы повышения квалификации (21,7 %) и конференции (4,3 %).

Резюмируя результаты исследования, следует отметить невысокий уровень экологической культуры подростков — пользователей детских библиотек, а также недостаточную эффективность деятельности последних по экологическому воспитанию детей подросткового возраста.

Способствовать оптимизации эколого-воспитательного процесса подрастающего поколения в детских библиотеках призваны специально выработанные и научно обоснованные рекомендации. Они позволят библиотечным специалистам создавать эффективные системы комплектования фондов информационными ресурсами экологической направленности; осуществлять широкое информационно-библиографическое обслуживание; изучать читательские интересы и потребности детей подросткового возраста в области экологии; расширять возможности детских библиотек в обслуживании подростков; активно сотрудничать и взаимодействовать в области информации с кругом партнёров и союзников, которые в разных аспектах занимаются экологическими проблемами; способствовать росту эффективности подготовки и повышения квалификации работников библиотек в сфере экологического воспитания.

Так, эффективное функционирование системы комплектования фондов детских библиотек информационными ресурсами экологической направленности и обеспечения доступа к экологической информации предполагает:

- создание модели экологического фонда детской библиотеки на основе: изучения рынка информационных ресурсов экологической тематики для подростковой аудитории, составления рейтинга популярности и определения необходимости их наличия в детской библиотеке; изучения и оценки информационных ресурсов экологической тематики детской библиотеки (выявление

ния «ядра» экологической литературы, соответствующей требованиям времени и наиболее активно используемой пользователями);

- совершенствование системы формирования фонда информационных ресурсов по экологии путём: создания специализированного экологического фонда детской библиотеки с включением в него краеведческих экологических материалов о природе, материалов, издаваемых городскими (районными) комитетами по охране окружающей среды, рукописных, самодельных материалов, созданных читателями, энтузиастами-экологами, местными краеведами (журналы, сборники стихов, экспонаты, карты и др.);

докомплектования фонда недостающими изданиями экологической тематики;

расширения наименований периодических изданий экологической тематики;

усиления качественного состава справочно-библиографического фонда по экологии;

создания полнотекстовых баз данных по экологии;

создания фонда аудиозаписей, видеофильмов, отражающих экологическую тематику;

формирования видеотеки о работе детской библиотеки по экологическому воспитанию подрастающего поколения;

- создание электронной экологической библиотеки, объединяющей все локальные электронные ресурсы детских библиотек по экологии в единый ресурс;
- использование информационных ресурсов по экологии посредством проведения презентаций экологического фонда, создания экологических уголков, подготовки красочных плакатов, буклетов, листовок экологической тематики и т. д.;

- предоставление достоверной экологической информации на основании действующей в Республике Беларусь Орхусской конвенции о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды (г. Орхус, Дания, 1998 г.).

Для широкого информационно-библиографического обслуживания подростков необходимо:

- создание чётко организованного справочно-поискового аппарата детской библиотеки, с помощью которого пользователь сможет получить максимально полную экологическую информацию;
- создание и поддержание в оперативном режиме системы источников экологической библиографической информации — каталогов, картотек, баз данных детской библиотеки, в том числе: разделов систематического каталога; разделов краеведческого каталога; картотеки государственных учреждений, предприятий, фирм, общественных организаций и объединений, работа которых связана с вопросами природоохранной деятельности; картотеки запросов читателей по экологической тематике; картотеки выполненных справок; картотеки об экологическом городе (района);
- создание системы источников библиографической информации экологической тематики, включающей: библиографические указатели; рекомендательные списки литературы в соответствии со школьной учебной программой подростка; аннотированные списки периодических изданий по экологии, которые детская библиотека получает по подписке; художественные произведения (в том числе сборники стихов, песен, цитат об экологии и природе и т. п.; репродукции картин и т. д.); календари-справочники, схемы-памятки, атлас экологической тревоги города (района);

- изучение экологических проблем города (района);
- выполнение функции аналитического центра экологической информации;
- создание системы индивидуального и группового информирования подростков по вопросам экологии;
- обеспечение подростку — пользователю библиотек оптимального способа получения экологической информации и требуемого объёма информационных услуг, а именно: предоставление информационных ресурсов по экологии для самостоятельного поиска; оказание помощи по поиску экологической информации в фондах детской библиотеки; предоставление сведений о местонахождении экологической информации, отсутствующей в библиотечном фонде; оказание услуг по маркетинговому анализу полученной экологической информации.

В целях изучения читательских интересов и потребностей детей подросткового возраста в области экологии необходимым представляется:

- выявление и оценивание посредством проведения социологических и маркетинговых исследований уровня экологической культуры подростков-пользователей; отношения подрастающего поколения к экологическим проблемам, охране природы, рациональному природопользованию; потребностей детей подросткового возраста в информационных, образовательных и культурных экологических услугах; удовлетворённого, неудовлетворённого и потенциального спроса подростковой аудитории на экологическую информацию; степени заинтересованности подростков в создании экологического центра, клуба, объединения в детской библиотеке; существующей модели экологического библиотечного сервиса, возможностей его оптимизации;
- сбор и распространение аналитической экологической информации.

Расширению возможностей детских библиотек в обслуживании подростков будет способствовать: создание на базе детских библиотек экологических центров, специализированных отделов или секторов экологической литературы; использование инновационных форм индивидуальной, групповой и массовой работы с подростками по развитию их экологической культуры; проведение экологических фестивалей, акций, флешмобов, эко-марафонов, квест-ориентирований, мастер-классов, экскурсий, селфи-конкурсов на фоне окружающей природы и т. д.; организация виртуальных экологических фотовыставок, видеопрезентаций, эколого-этнографических экспедиций, заочных познавательных путешествий; проведение мероприятий эстетической направленности, тесно связанных с темой экологии, а также посвящённых здоровому образу жизни и физическому развитию подростков.

Информационное сотрудничество и взаимодействие детских библиотек в области экологического воспитания предусматривает:

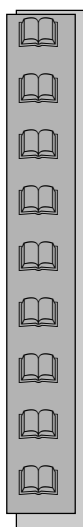
- выявление круга партнёров и союзников, деятельность которых в разных аспектах связана с экологическими проблемами: библиотек соответствующих министерств и ведомств, государственных природоохранных органов, научно-исследовательских организаций, предприятий, образовательных учреждений, общественных объединений и движений, средств массовой информации, местных издательств, книготорговых организаций и т. д.;
- налаживание связей, позволяющих максимально использовать все информационные ресурсы, касающиеся экологии города (района), с целью наиболее полного удовлетворения потребностей подростков в экологической информации;
- осуществление взаимодействия на основе совместных проектов, программ, планов, договоров о сотрудничестве;

- организацию сетевого взаимодействия в сфере распространения экологической информации, знаний и культуры на местном, региональном, республиканском уровнях;
- разработку системы координации и взаимодействия работы детских библиотек совместно с образовательными учреждениями города (района), что предполагает выявление школ, гимназий, лицеев, отдельных классов с углублённым изучением экологической тематики; изучение экологической составляющей образовательного процесса в программах и учебных пособиях в школах, гимназиях, лицеях города (района); изучение информационных потребностей в области экологии работников общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования.
- дифференцированный подход к повышению квалификации библиотечных специалистов с учётом их трудового стажа, занимаемой должности, уровня образования, опыта работы, функциональной специализации;
- использование в образовательном процессе методов ситуационного проблемного обучения (мастер-классов, тренингов, деловых игр и др.), что позволит активизировать инициативу сотрудников при решении конкретных профессиональных вопросов;
- применение в обучении современных информационных технологий;
- осуществление «привязки» подтверждённых результатов самообразования к системе материальных поощрений, продвижения кадров, а также нематериального стимулирования.

В целях обеспечения эффективности подготовки и повышения квалификации библиотечных специалистов в области экологического воспитания требуется:

- обучение библиотечных работников на курсах повышения квалификации, прохождения стажировок не менее одного раза в пять лет;

В целом исследование позволило интегрировать знания в области экологического воспитания подростков, выявить особенности эколого-воспитательной деятельности детских библиотек, направленной на подростковую аудиторию, определить условия эффективности осуществляемого библиотеками воспитательного процесса.



1. *Какшинская, О.* Экологическое воспитание подростков в условиях детских библиотек: по результатам исследования / О. Какшинская. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. — 196 с.
2. *Кашлев, С. С.* Диагностика экологической культуры : пособие для учителей и воспитателей общеобразовательных учреждений / С. С. Кашлев. — Минск : Беларусь, 2003. — 93 с.
3. *Моисеева, Л. В.* Экологическое воспитание подростков в культурно-информационном пространстве библиотеки : монография / Л. В. Моисеева, А. Г. Мартыненко. — М. : ТЦ СФЕРА, 2014. — 284 с.
4. *Самерсова, Н. В.* Экологическая культура личности: социокультурный аспект / Н. В. Самерсова. — Минск : Бел. гос. ун-т культуры и искусств, 2011. — 282 с.
5. *Мартыненко, А. Г.* Экологическое воспитание подростков в культурно-информационном пространстве библиотеки : науч.-метод. рекомендации / А. Г. Мартыненко. — Новоуральск : Новоуральская типография, 2014. — 67 с.
6. *Шумейко, А. А.* Становление экологического менталитета современных школьников: теория и практика : монография / А. А. Шумейко. — Брянск — Мозырь : РИФ «Белый ветер», 2000. — 336 с.

Материал поступил в редакцию 10.09.2018.

Проблемы образования, воспитания и обучения в творческом наследии Л. Н. Толстого



К 190-летию
со дня рождения
классика
русской
словесности
и педагогики

Ф. В. Кадол,
заведующий кафедрой педагогики
Гомельского государственного университета
имени Франциска Скорины,
доктор педагогических наук, профессор

И воспитание, и образование
неразделимы. Нельзя воспитывать
не передавая знания, всякое знание
действует воспитательно.

Л. Н. Толстой

Выдающийся русский писатель и педагог Л. Н. Толстой родился 9 сентября (28 августа) 1828 года в Ясной Поляне — родовой усадьбе в Тульской губернии. Родители его — граф Николай Ильич Толстой и княгиня Мария Николаевна Волконская — происходили из родовитых дворянских семей. Представители рода Волконских захоронены в часовне дворцово-паркового ансамбля в г. Гомеле. Одной из них была известная гомельская меценатка Ирина Паскевич, имя которой носят улица и гимназия города. В связи с этим есть веские основания говорить о том, что г. Гомель определённым образом связан с именем выдающегося классика русской словесности и педагогики. По всей вероятности, отец писателя был прототипом персонажей «Войны и мира» по линии Ростовых, а мать — по линии Болконских.

Характеризуя педагогическое наследие Л. Н. Толстого, следует отметить два характерных и специфических его направления, которые всесторонне и глубоко отражают содержательное и процессуальное единство обучения и воспитания или, как принято обозначать это в настоящее время, — целостность и непрерывность образовательного процесса. В подобном научно-педагогическом плане Толстой одним из первых обосновал специфику и содержание ведущих понятий педагогики как прикладной научной дисциплины. К её системным и ключевым понятиям были отнесены такие фундаментальные категории, как образование, воспитание, обучение, преподавание, формы и методы организации учебного, воспитательного и образовательно-

го процессов. На основе философского осмысления этих категорий великий писатель значительно продвинул западноевропейскую педагогическую мысль по вопросам понятийного аппарата педагогики как науки и искусства. Проблеме специфики и взаимосвязи образования, нравственного воспитания и обучения он посвятил специальную статью «Воспитание и образование». В ней поставлен вопрос о том, что некоторые педагоги не признают различия между образованием и воспитанием, но употребляют эти слова как самостоятельные научные категории и одновременно считают их синонимами. С точки зрения педагогической науки и образовательной практики это не совсем корректно.

Понимая необходимость философско-педагогического уточнения анализируемых понятий, Л. Н. Толстой подчёркивал неразделимость и процессуальное единство образования, обучения и воспитания, так как нельзя воспитывать, не передавая знания, и всякое знание предполагает и воспитательное влияние на обучающихся. Он неоднократно отмечал, что «воспитание включает в себя преподавание, что преподавание есть одно из главных средств воспитания, что всякое преподавание носит в себе воспитательный элемент..., воспитание есть образование наилучших людей, сообразно с выработанным известной эпохой идеалом человеческого совершенства. Преподавание, вносящее нравственное развитие, есть хотя и не исключительное средство к достижению цели, но одно из главнейших средств к достижению её, в числе которых, кроме преподавания, есть постановление воспитываемого в известные, выгодные для цели воспитания, условия» [1, с. 30]. Воспитание, по мнению Л. Н. Толстого, включает в себя три основных педагогических действия: 1) нравственное влияние воспитателя; 2) воспитывающее воздействие содержания, методов и средств обучения; 3) руководство и управление повседневным жизненным влиянием на разностороннее развитие обучающихся. Как видим, эти рассуждения имеют вполне современные признаки и характеризуют писателя как глубокого педагога-аналитика, соотносящего основные факторы и педагогические условия нравственного развития и саморазвития лич-

ности в условиях целостного образовательного процесса.

Л. Н. Толстой также считал, что воспитание является ведущим компонентом целостного образовательного процесса и по сравнению с обучением (усвоением знаний) играет приоритетную роль в нравственном развитии учащихся. Неслучайно и в современной образовательной практике обучение рассматривается как средство нравственного воспитания и разностороннего развития обучающихся (воспитывающее обучение, воспитательная функция процесса обучения, нравственное воспитание и развитие личности в процессе обучения). К сожалению, в научно-методическом отношении процесс воспитания менее изучен, труднее поддаётся осмыслению и сложнее — управлению, чем обучение и организация учебно-познавательной деятельности по усвоению учебного материала по конкретному учебному предмету. Обращение к педагогическому наследию Л. Н. Толстого помогает глубже уяснить содержание, теорию и методику воспитательного процесса.

Оригинальные идеи об организации целостного образовательного процесса были успешно реализованы выдающимся писателем и педагогом в созданной им народной школе для крестьянских детей в имении Ясная Поляна. Вопросы сущности и содержания воспитания, системы новых методов нравственного воспитания и обучения грамоте, развития творческих способностей детей и учащейся молодёжи освещались в ежемесячном педагогическом журнале «Ясная Поляна». В статьях Л. Н. Толстого «Дневники Яснополянской школы», «О методах обучения грамоте», «О народном образовании» и многих других утверждалась необходимость развития творческих способностей детей, их неповторимой индивидуальности, нравственного воспитания, приучения обучающихся к самостоятельности мысли и художественному творчеству. Эти педагогические воззрения классика русской литературы получили отражение в его известной статье «Что такое искусство?».

Л. Н. Толстой рассматривал воспитательную направленность педагогической деятельности учителя по организации целостного образовательного процесса в качестве

важнейшего компонента нравственного развития, совершенствования и саморазвития личности, в особенности в детском и подростковом возрасте. Особо значимую роль в этом процессе играет положительный пример как метод и средство воспитания и образования. «Силой примера “воспитуемый” заражается во сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. И потому всё или 0,999 воспитания сводится к примеру, к исправлению и совершенствованию своей жизни» [2, с. 351]. И, обобщая вышесказанное, Л. Н. Толстой пишет: «Детей не обманешь — они умнее нас. Мы им хотим доказать, что мы разумны, а они этим совсем не интересуются, а хотят знать, честны ли мы, правдивы ли, добры ли, сострадательны, есть ли у нас совесть, и, к несчастью, за нашим старанием высказаться только непогрешимо разумными, видят, что другого ничего нет» [3, с. 486]. С точки зрения Толстого, для осуществления успешного воспитания детей и учащейся молодёжи воспитатель сам должен постоянно работать над собой, занимаясь самовоспитанием и самообразованием, оказывать педагогическое влияние на детей собственным примером, своей добродетельной жизнью и содержательной деятельностью. «И дети смотрят на воспитателя не как на разум, а как на человека. Воспитатель есть первый ближайший человек, над которым они делают свои наблюдения и выводы, которые они потом прикладывают ко всему человечеству. И чем больше этот человек одарён человеческими страстями, тем богаче и плодотворнее эти наблюдения» [3, с. 486]

В педагогической теории и практике образовательной деятельности Л. Н. Толстого органически соединены также художественно-эстетическая и морально-этическая концепция нравственного развития и саморазвития личности. По его убеждению, изобразительное искусство и литература призваны утверждать добро через красоту художественного отображения жизни. «Эстетика есть выражение этики» — гласит запись в дневнике Толстого (1896 г.). Хотя в этом отношении существовало и существует стремление разграничить этику и эстетику, Л. Н. Толстой был убеждённым сторонником морально-этического развития челове-

ка через усвоение художественно-этических ценностей, разделяя позицию своего именитого современника Ф. М. Достоевского, утверждавшего, что красотой спасётся мир. Именно к духовно-нравственному самосовершенствованию стремились истинные художники слова, прозы и поэзии, к числу которых принадлежал и Л. Н. Толстой, являвшийся в то же время и народным просветителем, и педагогом-исследователем, и духовно-нравственным наставником.

На духовно-нравственных убеждениях формировалась научно-педагогическая теория и образовательная практика Л. Н. Толстого. На основе этой методологии появилась его классическая статья «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?». Суть её заключается в следующем: процесс формирования и саморазвития творческой индивидуальности и моральной нормативности обучающихся состоит в том, чтобы дети знали, «что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что всегда, при всех возможных условиях, дурным». Всё это развивающаяся личность приобретает в процессе содержательной жизни и художественно-творческой деятельности под руководством и управлением заинтересованного и высокообразованного учителя.

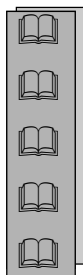
В ходе обучения Толстой советовал придерживаться следующих правил: не говорить о том, чего ученики не могут знать и понять, как и о том, что им уже хорошо известно; не переутомлять ум ребёнка схоластическими рассуждениями и догматическими знаниями. По мнению выдающегося писателя и педагога, каждый урок следует строить так, чтобы он соответствовал силам учащихся. «Если урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнять заданное, займётся другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком лёгкий, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы всё внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему началом <...> вперёд в учении» [3, с. 299]. Тем самым отстаивались принципы доступности и посильности организации учебного процесса. Их практическая реализация состоит в умении и готовности учителя самому по-

стоянно учиться педагогическому искусству, обдумывать каждый урок и соизмерять его с силами ученика, следить за ходом его мысли, вызывать на ответы и вопросы, то есть вести обучение в диалоговом режиме, осознавать приносимую пользу подрастающим поколениям, с любовью относиться к детям, их достоинствам и успехам. Эти качества наполняют педагогическое мастерство учителя, он активизирует внутренние силы ученика. «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он — совершенный учитель» [3, с. 292]. Таким образом, всё сказанное характеризует учителя как педагога-предметника и заботливого воспитателя.

Л. Н. Толстой считал, что в основе педагогического мастерства организации обучения и нравственного воспитания лежит опора учителя на потребность обучающихся в равенстве с более образованными и нравственно воспитанными людьми, прежде всего, с педагогом и родителями. Многие зависят от общей эрудиции и увлечённости учителя преподаваемым предметом. В этом случае срабатывает психологический механизм подражания и многие учащиеся самопроизвольно стремятся к нравственному самосовершенствованию, упорному овладению знаниями. Великий писатель и педагог убедительно указывал на данную закономерность образовательного процесса: «Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет своим основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперёд образования» [1, с. 27]. В стремлении учаще-

гося к равенству знаний с обучающим (педагогом) хорошо видно движущее учеником в его познавательной деятельности диалектическое противоречие между наличным уровнем знаний и перспективой их обогащения, расширения и углубления. Именно поэтому учитель высокой общей культуры и нравственной воспитанности, с глубокими знаниями по преподаваемому предмету самопроизвольно пробуждает у обучающихся потребность в знаниях, в активной познавательной деятельности, системно решая задачи общего образования, нравственного воспитания и самовоспитания обучающихся.

И в заключение отметим: Л. Н. Толстой, который внёс большой вклад в разработку дидактических и нравственно-развивающих основ обучения, считал его отдельным аспектом воспитательного процесса, а образование как целостный процесс включает в себя то и другое. В этом смысле идеи великого писателя и педагога по сравнению с его современниками и предшественниками носили опережающий характер и имеют современное звучание. В первую очередь это касается толкования сущности и взаимосвязи содержания воспитания и обучения как ведущих факторов нравственного развития и саморазвития личности. Именно они, по убеждению писателя, приводят в систему совокупность всех социальных и педагогических влияний, способствующих разностороннему развитию учащегося и становлению его мировоззрения, дающих новые научные знания о человеке, природе и обществе. Образованность и воспитанность формирующейся личности являются результатом многообразных влияний, которые оказывают на неё окружающая действительность и специально организованный, целостный и непрерывный образовательный процесс.



1. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений : в 22 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Худож. лит., 1983. — Т. 16 : Публицистические произведения. 1855—1886 / коммент. Л. Д. Опульской. — 447 с.
2. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. С. Ф. Егоров ; под ред. д-ра пед. наук, проф. Ш. И. Ганелина. — М. : Просвещение, 1974. — 527 с.
3. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). — М. : Педагогика, 1989. — 544 с.

Материал поступил в редакцию 26.09.2018.

На свете есть особые слова. И лучшее из них — мама

Традиционно золотой осенней порой 14 октября в Беларуси отмечается День матери. В этот праздник, негромкий, без фанфар и шумихи, нам хочется ещё раз, глядя в любимые глаза, сказать тёплые и ласковые слова маме, бабушке, жене, поблагодарить за понимание, заботу и неиссякаемую доброту, хочется сделать подарок.

Так повелось, что, отмечая знаменательную дату или такой праздник, как День матери, общество пользуется случаем узнать о том, что тревожит сегодня женщину-труженицу, женщину-мать, в чём она нуждается более всего. Поэтому на самом высоком, государственном уровне и с помощью ОО «Белорусский союз женщин» и местных исполнительных органов власти были проведены многочисленные акции, во время которых не только чествовали матерей, но и говорили о волнующих их вопросах, искали пути решения проблем. Этому, в частности, были посвящены республиканский семинар-практикум «Инновационные подходы в работе с семьёй» и республиканского уровня e-mail-конференция педагогов-психологов на тему «Эффективные модели работы психологов с семьёй», организованные и проведённые Академией последипломного образования. Министерство обороны в эти дни окружило особым вниманием женщин-матерей из числа военнослужащих и гражданского персонала в соединениях, воинских частях и организациях Вооружённых сил Республики Беларусь. Познавательные экскурсии во Дворец Независимости организовал для многодетных матерей ОО «Белорусский союз женщин», а Национальная библиотека Беларуси пригласила на выставку книг «Нежная, милая, добрая», героинями которых стали женщины.

На протяжении недели по всей республике проходили акции для детей, оставшихся без попечения родителей, конкурсы многодетных семей, праздничные концерты, вечера отдыха и др. В Лидском районе к празднику открылся Музей семьи; в Минске на спектакль «Старомодные чудеса» пригласил детей, нуждающихся в повышенном социальном внимании, ОО «Семейный театр»; Брестский облисполком провёл встречу матерей, воспитывающих детей-инвалидов...

Душевную акцию, посвящённую Дню матери, организовал 12 октября Национальный институт образования. Начальник организационно-аналитического управления Образовательного центра, председатель первичной организации РОО «Белая Русь» Лилия Фёдоровна Кузнецова, поздравляя коллег, напомнила, что в Национальном институте образования из 280 сотрудников 220 — женщины. Это творческие, креативные люди, которые, плодотворно занимаясь научной, методической работой, на досуге столь же талантливо рисуют, вышивают, создают поделки из природных материалов, выращивают редкие растения, пишут стихи.

Чтобы порадовать женщин института, в праздничный день в учреждении открылась выставка живописных работ учащихся Минского государственного художественного колледжа им. А. К. Глебова, а в актовом зале флейтист Андрей Мешков и баянист Денис Михайловский — педагоги детской музыкальной школы № 12 г. Минска — дали небольшой концерт. Лиричные стихотворные строки собственного сочинения посвятил женщинам профсоюзный лидер коллектива Валерий Евгеньевич Позняк. Акции, прошедшие в Беларуси в рамках Недели и Дня матери, стали праздниками красоты и добра.

Светлана Сысоева