

ISSN 2310-273X

3⁽²⁸⁾
2019

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЁТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2019 3⁽²⁸⁾

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905

для организаций — 749052

I ISSN 2310-273X



Свидетельство о регистрации № 1578 от 26 октября 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗДАЕТСЯ С ОКТЯБРЯ 2012 ГОДА

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

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Учредители

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

Редакционная коллегия

Г.В.ПАЛЬЧИК, **главный редактор**, доктор педагогических наук
Е.Я.АРШАНСКИЙ, доктор педагогических наук
А.М.ВОЛОЧКО, доктор педагогических наук
В.В.ГИНЧУК, кандидат педагогических наук
А.А.ГЛИНСКИЙ, кандидат педагогических наук
Н.Г.ЕЛЕНСКИЙ, доктор педагогических наук
О.В.ЗЕЛЕНКО, доктор педагогических наук
Н.В.КОСТЮКОВИЧ, кандидат педагогических наук
А.С.ЛАПТЁНОК, доктор философских наук
Т.В.ЛИСОВСКАЯ, доктор педагогических наук
Л.В.МАРИЩУК, доктор психологических наук
Г.И.НИКОЛАЕНКО, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
В.Л.ПАШКО, кандидат педагогических наук
Л.Н.РОЖИНА, доктор психологических наук
В.Ф.РУСЕЦКИЙ, заместитель главного редактора,
доктор педагогических наук
В.А.САЛЕЕВ, доктор философских наук
Р.С.СИДОРЕНКО, кандидат педагогических наук
О.И.ТИРИНОВА, кандидат педагогических наук
И.А.ФУРМАНОВ, доктор психологических наук
И.И.ЦЫРКУН, доктор педагогических наук

Редакционный совет

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

3(28)
2019

ИНФОРМАЦИЯ. СОБЫТИЯ. ФАКТЫ

Информация о присуждении учёной степени кандидата наук 3

МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Русецкий В. Ф. Общие требования к разработке диагностических материалов для изучения качества образования 5

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Костюкович Н. В. Формирование у учащихся V—VI классов личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения учебному предмету «Математика» и во внеучебной работе: психологических аспектов 19

Яковенко С. В., Яковенко Ю. С. Познавательные задачи в процессе обучения учащихся учреждений общего среднего образования 25

Glushko O. Analysis of educational programmes of the Ukrainian Studies Schools in the USA diaspora 30

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Канашевич Т. Н. Методические основы управления эффективностью учебной деятельности студентов 38

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Илюкович Т. П. Психодиагностическая методика «Какой я?» для изучения эмоциональной самооценки младших школьников 46

Дворак В. Н. Развитие адаптивного копинг-поведения подростков, занимающихся спортом 54

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Глинский А. А., Журба А. Ф. Основные подходы к разработке стратегии формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей (Окончание. Начало в № 2 за 2019 год.) 59

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Хруль О. С. Состояние инклюзивной культуры и принципы её развития (на примере лиц с особенностями психофизического развития) 62

Горонина Т. П. Особенности речемыслительной деятельности и её формирование у детей с общим недоразвитием речи при дизартрии 70

Феклистова С. Н. Интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха 78

2019 — ГОД МАЛОЙ РОДИНЫ

Лакомская I. M. Вобраз радзімы ў зборніку вершаў Надзеі Салодкай «Месца пад сонцам» 86

Жудро М. М., Бако А. А. Арганізацыя краязнаўчай работы пры выкладанні беларускай мовы і літаратуры (на прыкладзе вопыту настаўнікаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі Магілёўскай вобласці) 91

Альшэўская Г. А. Літаратурна-краязнаўчая даследчая дзейнасць як эфектыўны шлях да выхавання паспяховага асобы 96

Адрес редакции:

ул. Короля, 16, 220004, г. Минск
Тел.: (017) 200 54 09
Факс: (017) 200 56 35
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Подписано в печать 17.09.2019.

Формат 60x84^{1/8}
Усл. печ. л. 11,63
Уч.-изд. л. 10,14
Тираж 101 экз.
Заказ № 0787

Номер подготовили:

Обложка и дизайн-макет В. Миронова
Компьютерная вёрстка В. Миронова
Редакторы О. Панина, М. Шпилевская
Корректор М. Шпилевская
Компьютерный набор И. Мазуренко

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014. Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск.

Открытое акционерное общество «Промпечать». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 2/21 от 29.11.2013. Ул. Черняховского, 3, 220049, г. Минск.

Мнения, высказанные в материалах журнала, не всегда совпадают с точкой зрения редакции. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в статьях, несут авторы. Переносы некоторых слов сделаны не по правилам грамматики, а согласно возможностям компьютера.

© Национальный институт образования, 2019

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ

Информация о присуждении учёной степени кандидата наук

(Апрель – июнь 2019 года)

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь и редколлегия журнала
«Педагогическая наука и образование» совместно с Высшей аттестационной комиссией
Республики Беларусь поздравляют учёных, которым присуждены учёные степени
кандидата наук за научные разработки в области педагогики и философии!

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ДЬЯЧКОВА
Татьяна
Сергеевна

Формирование нравственно-правовой культуры студентов в воспитательном пространстве учреждений высшего образования.

Специальность: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (учащейся и студенческой молодёжи).

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Совет по защите диссертаций: Д 02.21.02 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Е ЦЮН

Подготовка вокалистов в системе высшего музыкального образования Китая в контексте межкультурного взаимодействия.

Специальность: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Совет по защите диссертаций: Д 02.21.02 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

КОЛЯДА
Оксана
Петровна

Формирование текстовой компетентности у слабослышащих учащихся на коррекционных занятиях.

Специальность: 13.00.03 — коррекционная педагогика (сурдопедагогика).

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Совет по защите диссертаций: К 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

КОХНОВСКАЯ
Елена
Вячеславовна

Моделирование пространства этнокультурного воспитания детей в условиях учреждения дошкольного образования.

Специальность: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Место выполнения диссертации: государственное учреждение образования «Академия последиplomного образования».

Совет по защите диссертаций: Д 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

ЛЮ ЦЗИН

Развитие содержания профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в Китае.

Специальность: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Совет по защите диссертаций: Д 02.21.02 при учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

ПРОКОПОВИЧ
Наталья
Сергеевна

Формирование экологичной социокультурной среды детского дома семейного типа средствами любительской художественной деятельности.

Специальность: 13.00.05 — теория, методика и организация социально-культурной деятельности.

Место выполнения диссертации: учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств».

Совет по защите диссертаций: К 09.03.01 при учреждении образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств».

ТАБОЛИНА
Лариса
Викторовна

Содержание и методика интерактивного обучения учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью (VI—VIII классы).

Специальность: 13.00.03 — коррекционная педагогика (олигофренопедагогика).

Место выполнения диссертации: научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Совет по защите диссертаций: К 02.23.01 при научно-методическом учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

ЯКИМЧУК
Наталья

Методика подготовки будущих учителей информатики средствами мультимедиа в процессе формирования познавательной самостоятельности.

Специальность: 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (информатика).

Место выполнения диссертации: научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.23 при Белорусском государственном университете.

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

РАТНИКОВА
Ирина
Михайловна

Динамика философских оснований критической теории.

Специальность: 09.00.03 — история философии.

Место выполнения диссертации: Белорусский государственный университет.

Совет по защите диссертаций: Д 02.01.13 при Белорусском государственном университете.

ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ¹

В. Ф. Русецкий,

начальник научно-методического центра
Национального института образования,
доктор педагогических наук, доцент

Рассматриваются требования к разработке диагностических материалов для проведения процедур оценки качества общего среднего образования на национальном уровне. Анализируется практика применения в диагностических материалах действующих норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам общего среднего образования в части соответствия разрабатываемых заданий уровням усвоения учебного материала.

Ключевые слова: качество общего среднего образования, диагностический инструментарий, общие требования, нормы оценки учебных достижений учащихся, уровни усвоения учебных результатов.

The requirements for the development of diagnostic materials for carrying out procedures for assessing the quality of general secondary education at the national level are considered. The article analyzes the practice of applying the current student performance standards in subjects of general secondary education in diagnostic materials, with regard to the correspondence of the developed tasks to the educational material outcome levels.

Keywords: quality of general secondary education, diagnostic tools, general requirements, student performance standards, learning outcome levels.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В рамках выполнения задания «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016—2020 годы разрабатываются теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение развития национальных систем оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования в контексте гармонизации внутривосточных механизмов (национальные экзамены, мониторинги, централизованное тестирование, рейтинги) и международных сравнительных исследований оценивания качества образования.

На очередном этапе исследования в 2019 году решается задача, связанная с научным обоснованием и разработкой инструментария изучения и оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования. При этом устанавливается соотношение между требованиями национальной системы оценки качества образования и международной программы

¹ Статья написана на основе материалов исследования, проведённого в Национальном институте образования в рамках задания 6.1.01 «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016—2020 годы.

по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), в которой Республика Беларусь впервые приняла участие в 2018 году.

Целью настоящей статьи является определение общих требований к составу, содержанию, структуре и иным параметрам диагностических материалов, которые будут создаваться для использования в процессе проведения национальных процедур оценки качества общего среднего образования. Одновременно рассматривается проблема сохранения единства требований к уровневой градации диагностических материалов в соответствии с пятью уровнями усвоения учебного материала (на основе действующих норм оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам). Этот аспект статьи не только имеет отношение к упомянутому выше конкретному научному заданию, но и представляет широкий интерес как для разработчиков контрольно-диагностических материалов, так и для учителей учреждений общего среднего образования в связи с практикой применения норм оценки результатов учебной деятельности учащихся.

РАЗНОВИДНОСТИ РАЗРАБАТЫВАЕМЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

В соответствии с потребностями образовательной практики запланирована разработка комплектов заданий для оценки качества образования, в том числе республиканских контрольных работ по отдельным учебным предметам.

Для изучения качества образования комплекты заданий разрабатываются по следующим направлениям: читательская грамотность (на белорусском языке), читательская грамотность (на русском языке), финансовая грамотность.

Комплекты заданий для проведения республиканских контрольных работ разрабатываются по математике, биологии, физике, химии, географии.

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ И СТРУКТУРЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

Комплекты заданий по **читательской грамотности** разрабатываются для VIII и

IX классов по пять равноценных вариантов на класс. Одна контрольная работа составляется из расчёта её выполнения учащимися в течение 45 минут и включает разноуровневные задания, предполагающие работу с текстом. Конкретное количество заданий определяется разработчиком исходя из степени их сложности и ориентировочного времени, необходимого для их выполнения. Задания по читательской грамотности строятся на основе одного текста, который носит комплексный характер и включает помимо словесной части также представление информации в ином виде: картинок, схем, таблиц, графиков, карт и т. п. Содержание работы по читательской грамотности не связано напрямую с содержанием какого бы то ни было учебного предмета (в том числе языка и литературы), но в то же время может предполагать использование учащимися при выполнении заданий усвоенных знаний и сформированных умений при изучении любых учебных предметов. Основное требование к комплекту заключается в том, что задания должны предусматривать выполнение различных операций по работе с текстом и информацией, представленной в нём: её поиск, отбор, структурирование, анализ, использование для решения поставленной в задании задачи и др. Уровень сложности комплектов на белорусском и русском языках должен быть одинаковым. Это же касается и состава проверяемых знаний и умений читательской грамотности.

Комплекты заданий по **финансовой грамотности** разрабатываются для двух категорий участников: взрослых (родители, учителя) и детей (учащиеся). Для каждой категории участников разрабатывается по четыре равноценных варианта, каждый из которых рассчитан на выполнение в течение 45 минут и включает задания пяти уровней сложности. Каждый комплект может строиться на основе текста либо представлять собой отдельные тестовые задания, не связанные содержательной линией. Поскольку в настоящее время в учебном плане общего среднего образования отсутствует учебный предмет, в котором было бы структурировано содержание образования, относящееся к фи-

нансовой грамотности, не представляется возможным установить чёткую корреляцию между возрастом учащихся, принимающих участие в испытании (классами), и содержанием диагностических материалов. Поэтому ориентировочная аудитория учащихся, проходящих испытание, — VI—X классы. Содержание тестовых заданий (для учащихся и для взрослых) целесообразно согласовать с представителями Национального банка Республики Беларусь для корреляции с планом совместных действий по повышению финансовой грамотности населения на 2019—2024 годы (утверждён постановлением Совета Министров Республики Беларусь и Национального банка Республики Беларусь от 12 апреля 2019 г. № 241/6).

Для **республиканских контрольных работ** комплекты заданий разрабатываются по следующим учебным предметам: математика (математическая грамотность), физика (естественнонаучная грамотность), биология (естественнонаучная грамотность), химия (естественнонаучная грамотность), география (естественнонаучная грамотность).

Контрольные работы разрабатываются для VIII и IX классов по пять равноценных вариантов на класс.

Контрольная работа включает по пять заданий, каждое из которых соотносится с одним из пяти уровней усвоения учебного материала в соответствии с действующими нормами оценки результатов учебной деятельности учащихся. Контрольная работа рассчитана на выполнение в течение 45 минут.

Комплекты заданий контрольных работ разрабатываются на основе подходов, принятых при разработке заданий по естественнонаучной грамотности международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Это предполагает включение в состав контрольных работ заданий, которые носят межпредметный и метапредметный характер, предусматривают, что для их выполнения учащиеся должны прибегнуть к содержанию не только данного учебного предмета, но и смежных, а также продемонстрировать метапредметные уме-

ния. Одновременно содержание указанных контрольных работ должно учитывать особенности изучения конкретного учебного предмета, чтобы позволить оценить образовательные результаты и выставить соответствующую отметку учащемуся именно по данному предмету. Поскольку ориентировочный срок проведения контрольной работы февраль, то её содержание должно соответствовать содержанию учебного предмета, изучаемого в первом полугодии в данном классе.

ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБАТЫВАЕМЫМ ДИАГНОСТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛАМ

Перечень разрабатываемых элементов диагностических материалов.

Каждый комплект диагностических материалов включает следующие обязательные элементы:

1. Текст (при его наличии) и задания к нему или только тестовые задания (выбор определяется спецификой грамотности, уровень которой изучается).
2. Спецификация для каждого задания. Должны быть конкретно определены: тип задания (закрытый с выбором ответа либо открытый со свободно конструируемым ответом); виды деятельности (в рамках проверяемых компетенций, набор которых зависит от проверяемого вида грамотности), осуществляемые учащимся при выполнении данного задания; учебное содержание, на котором базируется вопрос (соотносится с содержанием учебного предмета — этот параметр указывается в заданиях контрольных работ по отдельным учебным предметам); контекст или область применения (сфера, в которой могут быть использованы результаты выполнения задания); ситуации, в рамках которых формулируется задание (личная, местная, национальная, глобальная); когнитивный уровень задания (уровень сложности).
3. Указания для проверяющего. Даётся правильный ответ и чётко прописывается, за какие именно выполненные учащимися действия и приведённые ответы начисляются баллы; даются вари-

анты правильных ответов и действий. Приводятся возможные неправильные ответы. Указания должны носить исчерпывающий характер и не оставлять возможности для произвольного и субъективного оценивания ответа учащегося лицом, которое будет проверять работу, то есть указания для проверяющего должны исключить любые «вилки» баллов, выбор в рамках которых мог бы осуществить проверяющий.

4. Бланк ответов.

Текст в структуре работы.

В составе комплектов задания могут строиться на основе одного текста (дидактической ситуации) или нескольких, относящихся к отдельным заданиям.

Обязательным условием является связь содержания текста с заданием. Текст не должен носить просто иллюстративный характер. Если в комплекте приводится текст, то должны быть предусмотрены такие задания, для правильного выполнения которых ученик должен обязательно произвести различные операции с текстом по анализу его структуры, поиску и извлечению из него необходимой для выполнения определённого задания информации, формулировки заключений и выводов на основе прочитанного текста и тому подобное.

Рассмотрим с этой точки зрения формулировки следующих заданий. (Здесь и далее рассматриваются формулировки из работ, которые предлагались учащимся учреждений общего среднего образования. Рассмотрение не носит оценочного характера, а проводится только с целью придания большей наглядности теоретическим выкладкам, представленным в этом материале.)

1. «У сувязі з усё ўзрастаючай спекуляцыяй хлебам і немагчымасцю працоўнымі набыць хлеб па таннай цане, пастаноўлена:

1. Закупку і продаж хлеба ў межах Беларусі прыватным асобам забараніць.

Нарыхтоўку хлеба ажыццяўляць дзяржаўным органам па цвёрдых цэнах...»

Вызначце, аб чым сведчыць змест гэтага дакумента. Выберыце правільны адказ з наступнага пераліку».

В данном случае от учащегося требуется прямой анализ приведённого текста, соотнесение содержания текста с имеющимися у него знаниями и в дальнейшем с перечнем предлагаемых вариантов ответа.

2. «Определите, какие утверждения являются правильными для функции, график которой приведён на рисунке 2».

В данном случае информация к заданию представлена в виде графика функции. Для выполнения задания необходимо обратиться к рисунку и проанализировать график. Только с использованием грамотно извлечённой информации из текста, относящегося к заданию (в данном случае в виде графика), можно выполнить задание. Такое привлечение текста можно признать удачным.

3. «Египетские пирамиды — величайшие архитектурные памятники Древнего Египта, среди которых Великая пирамида (пирамида Хеопса) — одно из «семи чудес света» (рис. 5). Найдите косинус угла между боковым ребром и основанием пирамиды ($\angle SDO$), если SABCD — правильная четырёхугольная пирамида; SO — высота пирамиды; $BF \perp SD$; $BF : SO = 3$ ».

Очевидно, что первая фраза из условия может быть просто удалена, поскольку никакой смысловой нагрузки, связанной с выполнением задания, не несёт. Условие задания целиком исчерпывается вторым предложением. Никаких действий с информацией, содержащейся в первом предложении, не предусмотрено. Таким образом, мы наблюдаем искусственную привязку к формулировке задания информации, не несущей никакой смысловой или дидактической нагрузки.

4. «Образуйте от глагола *открывается*, выделенного в 12-м предложении, действительное причастие настоящего времени. Образованное слово запишите на бланке ответов в начальной форме».

Связи между заданием и текстом не прослеживается. Задание могло быть отнесено к любому другому слову, не представленному в тексте. Здесь не предусмотрена связь с текстом, предполагающая, что ученик должен вначале найти искомое

слово (например, по его грамматической характеристике), а уже затем совершить с ним требуемые действия. В приведённом же варианте задания связь с текстом носит сугубо формальный характер.

5. «Определите по описанию физико-географическую провинцию Беларуси и запишите её название.

“Физико-географическая провинция, для которой характерны высокий уровень освоенности и большое количество природоохранных объектов. Преобладают сосновые леса, произрастающие на дерново-подзолистых суглинистых и супесчаных почвах. На её территории расположены самое увлажненное место и высшая точка Беларуси”.

Какой цифрой на карте (рис. 1) обозначена территория этой провинции?»

В данном случае при выполнении задания предусмотрена прямая работа учащегося с текстом, носящим комплексный характер (словесная форма и картографическая).

Таким образом, следует учитывать, что наличие текста при задании не является самоцелью. Не всякая информация, предпосланная заданию, дидактически оправдана.

Комплексный характер текста. Помимо словесной формы выражения тексты могут включать также (или быть представлены только) в форме репродукций картин и фотографий, рисунков, таблиц, схем, графиков, карт и т. д. С этой точки зрения задания не обязательно должны сопровождаться словесным текстом. Это могут быть, например, графические изображения, рисунки, схемы, графики, которые ученик должен правильно прочитать и получить из них часть недостающей по условию задания информации. Как уже сказано выше, в отдельных случаях (за исключением работ по читательской грамотности) возможны задания, которые не связаны с текстом. Это могут быть отдельные задания по математической, естественнонаучной и финансовой грамотности.

Оценивание заданий.

При оценивании учебных достижений учащихся используется 10-балльная шкала,

которая соответствует пяти уровням усвоения учебного материала. Таким образом, каждый уровень может быть оценён одним из двух возможных баллов. Должно быть чётко указано, за какие именно полученные (продемонстрированные) учащимся результаты присваивается меньший балл, а за какие — больший.

Кроме того, следует предусмотреть возможность перевода набранных за всю работу баллов в 10-балльную шкалу. При этом необходимо пользоваться нормами оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам (утверждены приказом Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 674).

Типы заданий (закрытые и открытые) и их оценивание. Тип задания напрямую не связан с его сложностью, а скорее отражает способ предъявления ответа и, соответственно, особенности проверки.

Выделяют задания закрытого и открытого типа.

Задания **закрытого** типа предлагают учащемуся те или иные варианты ответов. В зависимости от способа предъявления ответа это могут быть:

- выбор из альтернативных ответов (например, да—нет). Это простейший вариант задания, которому может быть присвоен меньший балл уровня;
- набор множественных ответов с одним правильным ответом. Присваивается меньший балл уровня;
- набор множественных ответов с несколькими правильными вариантами ответа. Для выполнения задания требуется осуществить действия более сложные, чем при выборе одного ответа. Ответ может быть оценён по большему баллу уровня;
- задания, предусматривающие восстановление соответствия. Ответ может быть оценён по большему баллу уровня;
- задания, предусматривающие восстановление последовательности. Характер сложности зависит от конкретного задания. Если для выполнения задания требуется осуществить несколько учебных действий, то от-

вет может быть оценён по большему баллу уровня.

Дистракторы в заданиях закрытого типа.

В целях соблюдения единства подходов к разработке заданий с выбором ответа необходимо использовать одинаковое количество предлагаемых ответов в количестве пяти, предполагая, что среди них один или несколько являются правильными, остальные относятся к дистракторам.

Следует обратить внимание, что подбор дистракторов не должен носить случайного характера. Предлагаемые варианты неверных ответов следует выбирать так, чтобы они были близки или связаны с верными ответами, хотя бы и являлись бесспорно ошибочными.

Задания **открытого** типа не предусматривают предъявления учащемуся вариантов ответа и могут быть двух типов: задания, требующие вписывание ответа в строго определённом виде (слово, число и т. д.), и задания, предусматривающие свободную запись, например, небольшого текста или хода решения и т. п. Выбор большего или меньшего баллов, соответствующих конкретному уровню, зависит от характера задания и выполняемых учеником действий. Должно быть чётко указано, за какой результат присваивается меньший балл, за какой — больший.

Ещё раз обращаем внимание, что задания как открытого, так и закрытого типа могут быть использованы для разных уровней сложности задания и, соответственно, для оценки разных уровней учебных достижений учащихся. Покажем это далее при разборе вариантов заданий для разных уровней сложности.

Уровень сложности задания.

В соответствии с действующими нормами оценки результатов учебной деятельности учащихся при осуществлении контрольно-оценочной деятельности выделяются пять уровней усвоения учебного материала (Нормы)². Задания для контрольных работ и иных оценочных процедур в рамках из-

учения и оценки качества образования и иных мероприятий необходимо разрабатывать в строгом соответствии с данными уровнями.

Задания **первого** уровня предусматривают действия учащегося на узнавание, распознавание и различение понятий (объектов изучения). Они оцениваются от 1 до 2 баллов. Таким образом, задания первого уровня предполагают выполнение простейших мыслительных операций, не связанных с пониманием сущности учебного объекта и не предусматривающих действия с учебным материалом.

Задания могут опираться на текст или носить изолированный от текста характер.

Рассмотрим некоторые формулировки заданий. Первому уровню сложности соответствуют, например, формулировки: выбрать название фонетического явления, представленного в слове; определить из приведённого перечня слово, имеющее следующее лексическое значение; выбрать имя исследователя, который осуществил следующее мероприятие; выбрать название населённого пункта, соответствующее определённому признаку (оба задания соответствуют первому уровню только в том случае, если данные имена и названия рассматривались именно в таком ключе в процессе изучения учебного предмета); выбраць назву гістарычнай падзеі, якая адбылася <дата> у адлюстраваным на фота-здымку будынку; выбраць назву тэрытарыяльнага або дзяржаўнага ўтварэння, з якім была звязана дзейнасць адлюстраваных на фотаздымку гістарычных асоб; указать радианную меру угла 30° (даны варианты ответа); основанием правильной четырёхугольной пирамиды является фигура (даны варианты ответа).

Вызывает некоторые сомнения отнесение к первому уровню сложности (узнаванию) следующей формулировки: какой знак препинания пропущен в предложении? (требуется не просто узнать явление, необходим синтаксический анализ предложения).

² Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам: утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь 29.05.2009 № 674 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/novosti/dokumenty/2168-normy-otsenki-rezultatov-uchebnoj-deyatelnosti-uchashchikhsya.html>. — Дата доступа: 11.07.2019.

Примерные варианты формулировки заданий первого уровня:

- выбрать правильный ответ на основе различения двух схожих объектов или понятий;
- отличить объект, понятие от сходных и выбрать правильное название из предложенных;
- определить название объекта, помещённого в тексте, на рисунке, на карте, схеме и т. д. (например: укажите, какая из пяти следующих формул является формулой серной кислоты; кто из следующих художников является автором картины, репродукция которой помещена в тексте; и т. д.);
- найти в тексте упоминание объекта и определить его название (если этот объект напрямую не назван в тексте).

Целесообразно предлагать на этом уровне сложности следующие типы заданий:

- выбор из альтернативных (двух) ответов (наиболее простой вариант — 1 балл);
- выбор из набора множественных ответов с одним правильным ответом (1 балл);
- выбор из набора множественных ответов с несколькими правильными вариантами ответа. Для выполнения задания требуется осуществить действия более сложные, чем при выборе одного ответа (2 балла).

Задание первого уровня представляется «чрезмерно простым», но в этом и заключается смысл проверки действия по узнаванию учеником изученного материала.

Задания **второго** уровня проверяют действия по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне памяти. Они оцениваются от 3 до 4 баллов.

Задания данного уровня предполагают извлечение из памяти изученного учебного материала: определений, понятий, терминов, правил, законов и т. д. Хочется обратить внимание авторов-разработчиков заданий на следующее. Это ещё не те задания, которые требуют осмысленного применения правила или закона (это задания следующих

уровней), они связаны только с тем, что заучено. Например, формула, используемая для решения задачи, термин и определение, словарное слово, хронология событий и т. д. То есть проверяется то, что ученик запомнил.

Приведём такие формулировки: подобрать синонимы к данному слову (т. е. фактически вспомнить их); записать название показателя, который характеризует протяжённость рек на единицу площади; записать название области Беларуси, в пределах которой находится крайняя восточная точка нашей страны. С каким государством граничит эта область?; вызначыць паслядоўнасць гістарычных працэсаў (приведён их перечень).

А вот, например, формулировки: определить характер звуков в слове (здесь надо не просто вспомнить качество звука, а провести фонетический анализ); определить грамматические признаки слова (аналогично); определить, о чём свидетельствует содержание приведённого документа (недостаточно только вспомнить исторический факт, необходим содержательный анализ текста); определить площадь фигуры (необходимо не только вспомнить формулу, но и произвести вычисления, т. е. применить знания в действии) и др., — вряд ли могут быть напрямую охарактеризованы как проверяющие «действия по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне памяти».

То же можно сказать и о формулировках: выбрать верные утверждения, соответствующие приведённому графику; какое из предложенных утверждений является верным? Приведённые формулировки ответов:

- а) область определения функции является множеством всех \mathbb{R} действительных чисел;
- б) функция возрастает на промежутке $[\pi/2 + 2\pi n; 3\pi/2 + 2\pi n]$;
- в) функция убывает на промежутке $[-\pi/2 + 2\pi n; \pi/2 + 2\pi n]$;
- г) функция периодическая с наименьшим положительным периодом 2π ;
- д) функция является чётной, — требуют

не воспроизведения учебного материала на уровне памяти, а различных операций на уровне понимания. Таким образом, задание

не может быть отнесено ко второму уровню в соответствии с действующей шкалой.

Обратим внимание, что одно и то же задание может соотноситься с разными уровнями. Например, отметить два слова, написание которых соответствует указанному правилу. Если речь идёт о механическом извлечении из памяти словарного слова, слова-исключения или слова, приводившегося в учебнике в перечне слов, подчиняющихся данному правилу, то задание относится ко второму уровню. Если же для выполнения задания необходимо произвести мыслительные операции по анализу слова, проявить понимание его значений, структуры и т. д., то такое задание следует отнести к третьему уровню.

Поскольку задания второго уровня проверяют только способность ученика воспроизводить то, что он запомнил, не следует стремиться добавлять в такие задания другие действия, которые относятся к следующим уровням сложности.

Примерные **варианты формулировки** заданий второго уровня:

- установить соответствия между приведёнными терминами и определениями, между фактами и объектами и правилами и законами, которые их регулируют (соотношение написания и правила правописания, формулы и закона, его описываемого, и др.);
- записать термин к предложенному определению;
- подобрать термин к определению, содержащемуся в тексте;
- назвать изученный объект по его описанию;
- привести формулу, описывающую то или иное явление или используемую для определённых вычислений;
- восстановить хронологию;
- определить объект на карте;
- воспроизвести различные перечни, например исключения из правил.

На этом уровне сложности могут быть предложены следующие **типы заданий**:

- выбор из набора множественных ответов с одним правильным ответом (3 балла);
- выбор из набора множественных ответов с несколькими правильными вариантами ответа (4 балла);

- восстановление соответствия (4 балла);
- восстановление последовательности (3—4 балла в зависимости от характера задания. Конкретный балл обосновывается применительно к заданию);
- открытое задание с фиксированным ответом (4 балла, поскольку ученик определяет объект или явление и сам должен вспомнить его название).

В рекомендациях для проверяющих должны быть указаны возможные ошибки и количество баллов, которое за них снимается.

Задания **третьего** уровня предусматривают выполнение учеником действий по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне понимания; описание и анализ действий с объектами изучения. Такие задания оцениваются от 5 до 6 баллов.

Задание предусматривает, что ученик может самостоятельно воспользоваться изученным материалом для определения характеристик предъявленного в задании объекта, установления объекта по его характеристикам. Поскольку понимание как психический процесс демонстрируется человеком через сформулированное им суждение, то задания третьего уровня, ориентированные на выявление понимания, целесообразно строить на основе различных суждений. Представляется, что для формулировки заданий третьего уровня применимы различные конструкции с вопросом «Почему?», которые предполагают понимание и объяснение в форме суждений сути явлений, процессов, закономерностей, осмысленное применение правил и так далее.

Задания желательно строить на основе текста (в том или ином виде, необязательно словесном, например, графика, схемы и т. п.).

Приведём примеры соответствующих третьему уровню сложности формулировок: установить соответствие между частями утверждений, которые обосновываются положениями, приведёнными в тексте или данными в таблице; определить морфемный состав слов (необходимо понимать морфемную структуру и уметь выделять

морфемы на основе языкового анализа); определить грамматическую принадлежность слов; определить по описанию физико-географическую провинцию и записать её название; определить значения математических выражений; предмет, находящийся за двойным фокусным расстоянием линзы, переместили дальше от двойного фокусного расстояния. Установите соответствие между физическими величинами и их возможными изменениями при удалении предмета от двойного фокуса линзы; используя данные таблицы, выберите верное утверждение из предложенного перечня; какой из приведённых графиков соответствует данным, представленным в таблице?

Обратим внимание на то, что третьему уровню соответствуют и задания, по поводу которых выше было высказано сомнение в том, что они относятся ко второму уровню: определить характер звуков в слове; определить грамматические признаки слова; определить, о чём свидетельствует содержание приведённого документа; определить площадь фигуры.

Примерные **варианты формулировки** заданий третьего уровня:

- по приведённому описанию определить объект, явление;
- установить признаки приведённого объекта, явления, понятия;
- установить, какие формулы, законы, правила необходимо применить, чтобы получить требуемый ответ и произвести необходимые действия;
- установить, может ли протекать процесс, явление при описанных в тексте условиях;
- выявить, какого параметра недостаёт для реализации явления, процесса;
- выбрать объяснение, свидетельством какого фактора является данное состояние;
- определить, при каком условии будет протекать данная химическая реакция;
- указать, чем объясняется выбор знака препинания или написание.

На этом уровне сложности могут быть предложены следующие **типы заданий**:

- набор множественных ответов с несколькими правильными вариантами

ответа (6 баллов, 1 ошибка — 5 баллов);

- восстановление соответствия (6 баллов, 1 ошибка — 5 баллов);
- восстановление последовательности (сложность зависит от конкретного задания. Если для выполнения задания требуется несколько мыслительных операций, то ответ может быть оценён в 6 баллов);
- открытое задание с фиксированным ответом (6 баллов, поскольку ученик определяет объект или явление и сам должен вспомнить его название или получить ответ в результате вычислений).

Открытый тип задания, предусматривающий свободную запись небольшого текста или хода решения, можно применять для разработки заданий третьего уровня, но делать это нецелесообразно в связи с тем, что это затруднит проверку, не позволит автоматизировать её на данном уровне.

В рекомендациях для проверяющих должны быть указаны возможные ошибки и количество баллов, которое за них снимается.

Задания **четвёртого** уровня ориентированы на проверку того, как учащийся выполняет действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу; объясняет сущность объектов изучения; выполняет действия с чётко обозначенными правилами; применяет знания на основе обобщённого алгоритма для решения новой учебной задачи. Задания четвёртого уровня оцениваются от 7 до 8 баллов.

Задание предусматривает, что ученик анализирует предъявленный ему учебный объект, объясняет его, определяет, какие именно изученные ранее алгоритмы (параметры, правила, требования) могут быть использованы для решения поставленной задачи, решает её; на основе информации, приведённой в тексте, самостоятельно описывает параметры рассматриваемого явления.

Задания желательно строить на основе текста (в том или ином виде, не обязательно словесном, например, графика, схемы и т. п.).

Четвёртому уровню сложности соответствуют, например, формулировки: определить тип и стиль текста; с помощью словообразовательного средства указанного типа образовать слово с определённым лексическим значением; образовать от данного слова словоформу с определённым грамматическим значением; найти слово с ошибкой и записать его в исправленном варианте; привесці гістарычныя факты, якія б сведчылі пра асаблівасці працэсу ўстанаўлення савецкай улады ў Беларусі. Запісаць чатыры гістарычныя факты; на основе данных приведённой таблицы рассчитать плотность населения в 2017 году. (Записать ход решения.) Сделать вывод об изменении плотности населения Беларуси за период с 2013 по 2017 год. Чем обусловлена такая динамика плотности населения в республике за последние пять лет?

Специально следует обратить внимание разработчиков заданий на характеристику уровня сложности задания и её представление в разрабатываемых материалах.

Рассмотрим некоторые формулировки.

1. «Растлумачыць, чаму палітыка хутарызацыі, якая праводзілася ў савецкай Беларусі ў першай палове 1920-х гг., супярэчыла палітыцы бальшавікоў у вёсцы. Запісаць два тлумачэнні.»

Подобная формулировка приемлема для четвёртого уровня, если предполагается, что ученики должны самостоятельно вывести указанные объяснения на основе приведённого разъяснения. Если же в учебнике содержатся формулировки указанных двух объяснений, то такое задание относится только ко второму уровню, то есть воспроизведению материала по памяти.

2. «Какая зависимость существует между продолжительностью вегетационного периода и среднегодовой температурой воздуха? Используя приведённую карту, определить территорию Беларуси, где раньше начинается посевная компания. Указать три основных климатообразующих фактора, оказывающих влияние на распределение температуры воздуха на территории Беларуси.»

Первый вопрос ориентирован на простое воспроизведение изученного материала по памяти (второй уровень). Последнее задание приемлемо для четвёртого уровня, если в учебнике не содержится чёткого указания на данные факторы, а они должны быть сформулированы учеником на основе анализа приведённой карты.

Если формулировка задания (особенно четвёртого и пятого уровней) просто предусматривает решение задачи с приведённым условием или осуществление вычислительных операций и т. д., то в спецификации необходимо указать, какие именно знания и умения, соответствующие выбранному уровню сложности, должны быть применены и соответственно оценены при выполнении данного задания. Вот пример формулировок заданий, которые трудно отнести к конкретному уровню: «основанием прямой призмы $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ является ромб с диагоналями 6 см и 8 см. Длина бокового ребра призмы равна длине большей диагонали основания. Найдите: а) площадь боковой поверхности призмы; б) площадь полной поверхности призмы; вычислите: а) $\sin(\arccos)$; б) $49 \cos(2\arccos)$ ». Если используются подобные формулировки, то в спецификации необходимо указать параметры задания, позволяющие отнести его к определённому уровню сложности.

Примерные **варианты формулировки** заданий четвёртого уровня:

- на основе информации, содержащейся в тексте, сделать необходимый анализ в соответствии с изученным материалом и получить ответ на поставленный вопрос;
- на основе приведённой в тексте информации объяснить (научную) сущность описанного события, явления, факта;
- выполнить с объектом учебные действия, аналогичные тем, которые выполнялись на уроках (например, измерительные, расчётные, вычислительные, трансформационные, оценочные, иные), и получить требуемый результат;
- решить учебную задачу на основе чётко и полно сформулированного условия;

- на основе описанных в тексте условий определить необходимый для решения задачи изученный ранее алгоритм и решить учебную задачу.

На этом уровне сложности должны быть представлены задания **открытого типа**:

- требующие вписывание ответа в строго определённом виде (слово, число и т. д.). Выбор балла, который присваивается заданию, зависит от степени сложности выполняемых действий. Если возможны два разных балла, чётко описывается, за какой именно результат присваивается конкретный балл;
- предусматривающие свободную запись, например, небольшого текста или хода решения и т. п. В таком случае оценивается не только окончательный ответ, но и ход его решения. Указывается, за какой результат присваивается больший балл, а также конкретные баллы, которые снимаются за определённые ошибки.

Особо следует отметить, что при разработке задания должны быть чётко определены и описаны все параметры (например, возможные ошибки, неточные формулировки и т. д.), которые влияют на выставаемый балл. Проверяющему не предоставляется возможность выбирать балл по своему усмотрению.

Задания **пятого** уровня позволяют проверить и оценить действия учащегося по применению знаний в незнакомых, нестандартных ситуациях для решения качественно новых задач; самостоятельные действия по описанию, объяснению и преобразованию объектов изучения. Задания оцениваются от 9 до 10 баллов.

Задание предусматривает, что ученик самостоятельно анализирует описанные в тексте объекты, события, факты, явления (например, выявляет их причины или формулирует возможные последствия); анализирует реальную жизненную ситуацию с точки зрения её характера (научного, технического, экологического, нравственного, идеологического, политического, эстетического — в зависимости от проверяемого вида грамотности) и предлагает возмож-

ные пути решения выявленной проблемы; формулирует собственный взгляд, оценку, отношение, даёт самостоятельную интерпретацию информации, содержащейся в тексте.

При этом в тексте не предлагаются пути решения проблемы, не даются его алгоритмы. Выбор средств и пути решения, анализ и формулировка результата осуществляются учеником только самостоятельно. Задания могут носить межпредметный и метапредметный характер, то есть предусматривать необходимость интеграции приобретённых ранее знаний и умений из разных разделов одного учебного предмета, из разных учебных предметов или использования метапредметных умений (аналитических, коммуникативных, трансформационных, организационных и иных).

Задания желательно строить на основе текста (в том или ином виде, не обязательно словесном, например, графика, схемы и т. п.).

Пятому уровню сложности соответствуют, на наш взгляд, например, такие формулировки: найти и исправить в приведённых примерах речевые ошибки; составить высказывание, соответствующее определённой коммуникативной ситуации; высказать своё отношение к позиции, ситуации, отражённой в представленном тексте; выбрать и предложить наиболее интересные туристско-экскурсионные объекты Беларуси для зарубежных гостей (по одному из каждой области, используя различные виды рекреационных ресурсов). Информацию записать по предложенной форме; используя предложенные Вами объекты, составить картосхему разработанного туристского маршрута.

Ряд формулировок не позволяет оценить уровень их сложности с общедидактических позиций. Этот уровень, возможно, виден специалисту-предметнику, но он не очевиден для эксперта-дидакта. Выше уже приводились аналогичные формулировки: металлический шарик 1, укрепленный на длинной изолирующей ручке и имеющий заряд +q, приводят поочередно в соприкосновение с двумя такими же шариками 2 и 3, расположенными на изолирующих

подставках и имеющими соответственно заряды $-3q$ и $+2q$. Какой заряд в результате останется на шарике 1?; по двум параллельным железнодорожным путям в одном направлении движутся два железнодорожных состава: товарный и пассажирский. На пути движения товарного поезда расположены два звуковых датчика, один впереди, другой сзади. Когда кабина машиниста товарного поезда оказалась ровно посередине между датчиками, машинист подал продолжительный звуковой сигнал. Первый датчик, находящийся впереди машиниста, регистрировал поданный звуковой сигнал в течение $t_1 = 0,9$ с, второй, находящийся позади, — в течение $t_2 = 1,1$ с. С какой скоростью v_1 двигался товарный поезд? Скорость звука в воздухе примерно равна ...; найдите косинус угла между боковым ребром и основанием пирамиды ($\angle SDO$), если $SABCD$ — правильная четырёхугольная пирамида; SO — высота пирамиды; $BF \perp SD$; $BF : SO =$; решите уравнение $(\operatorname{tg} x + 1) (2 \cos \frac{x}{3} - \sqrt{3}) = 0$; запишите пять аргументаў на карысьць удзелу БССР у стварэнні Савецкага Саюза.

Что касается последней формулировки, то без соответствующего пояснения трудно отнести её к какому-нибудь определённом уровню. Например, если упомянутые аргументы изучались в классе, то тогда перед нами задание на воспроизведение знаний по памяти (второй уровень). Для того, чтобы признать это задание относящимся к пятому уровню, нужно указать, что подобные аргументы не изучались в классе и учащийся вправе сформулировать их самостоятельно. В таком случае очевидно требуется привести и контраргументы для выявления степени самостоятельности, умения ориентироваться в учебном материале и формулировать собственную позицию. Однако при таком раскладе объективная оценка задания будет затруднена.

Представляется, что и следующая формулировка задания, предложенного для пятого уровня, более соответствует второму уровню.

«Ахарактарызуйце гістарычныя падзеі, якія адлюстраваны на мастацкай карціне

“Дэкрэт аб міры”. Запішыце неабходную інфармацыю:

- а) назва гістарычнай падзеі, якую яна атрымала ў савецкай навуковай і вучэбнай літаратуры, і ў сувязі з якой на II Усерасійскім з’ездзе Саветаў адбылося прыняцце Дэкрэта аб міры;
- б) назва фронту на тэрыторыі Беларусі, дзе адбываецца абвешчэнне Дэкрэта аб міры;
- в) назва і дата агульнарэспубліканскага свята, вытокі якога звязаны з дэмабілізацыяй старой расійскай арміі згодна з Дэкрэтам аб міры і стварэннем новай Чырвонай Арміі;
- г) імя і прозвішча партыйнага і дзяржаўнага дзеяча, які быў народным камісарам па ваенных справах у Часовым рабоча-сялянскім урадзе БССР і займаўся стварэннем новай арміі;
- д) значэнне, якое мела абвешчэнне Дэкрэта аб міры для насельніцтва на тэрыторыі Беларусі».

Отнести данное задание к пятому уровню уровню не позволяет наличие чёткого алгоритма описания учебного объекта; четвёртый уровень предполагает объяснение сущности объектов изучения и выполнение с ними учебных действий, что не представлено в задании; третий уровень требует, чтобы ученик осуществлял действия с учебным объектом на основе понимания (в анализируемой формулировке это не предусмотрено). Реально в данном задании требуется узнавание учебных объектов и воспроизведение информации на основе припоминания изученного материала. Таким образом, задание не может быть отнесено к более высокому уровню, чем второй.

Представляется, что пятому уровню сложности соответствовала бы формулировка, которая предполагает, что учащийся самостоятельно охарактеризует учебный объект, определит его параметры, даст самостоятельную характеристику объекта на основе самостоятельно разработанного алгоритма (при условии, что приведённое изображение не встречалось ранее в образовательном процессе).

Ещё раз подчеркнём: критерием отнесения задания к определённому уровню сложности являются не «трудность» в освоении данного материала учащимся, а те интеллектуальные операции, которые он должен выполнить при решении учебной задачи, и степень самостоятельности в этой деятельности, умение определить и чётко сформулировать личную позицию. Поэтому в спецификации следует тщательно прописать все особенности, которые заложены разработчиком и позволяют отнести задание к данному уровню сложности.

Примерные **варианты формулировки** заданий пятого уровня:

- на основе описания в тексте жизненной ситуации выявить проблему, найти обоснованный способ её решения и грамотно изложить это решение;
- выполнить преобразование объекта, описанного в тексте, с определённой жизненной целью (например, разработка решения, составление программы, разработка алгоритма для определённого процесса и т. п.);
- на основе приведённой в тексте информации объяснить научные причины, особенности, последствия описанного события, явления, факта;
- охарактеризовать различные точки зрения на сущность и возможные пути решения описанной в тексте проблемы, ситуации, события; обосновать и представить свою личную позицию.

На пятом уровне сложности должны быть представлены только **задания открытого типа**, предусматривающие свободную запись, например, небольшого текста или хода решения и т. п.

Задания пятого уровня обязательно предполагают многоходовую (многоступенчатую) систему действий учащегося по получению требуемого результата. В спецификации расписывается каждый такой ход и/или смысловая единица, которые должны быть обязательно представлены в ответе, и указывается балл, начисляемый за наличие такого элемента в свободно сформированном учащимся ответе. Кроме того, оцениваются умения увидеть про-

блему, комплексно охарактеризовать её, выявить все существенные особенности, подобрать правильные способы решения задачи, грамотно описать ход решения, сделать обоснованные выводы (прийти к обоснованному решению).

Для заданий пятого уровня с особой тщательностью следует определить и описать все возможные варианты правильных ответов, а также наиболее типичные ошибки, чётко указать, за какие ответы сколько баллов назначается и за какие ошибки сколько баллов снимается. Например, правильный ответ для пятого уровня представляет собой свободно сформированное учащимся высказывание (решение), в котором должны быть отмечены пять (шесть, семь и так далее) позиций, за каждую из которых назначается определённое количество баллов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Предложенные общие требования к разработке диагностических материалов для оценки качества образования, в том числе республиканских контрольных работ по отдельным учебным предметам, позволяют сохранить единство требований к содержанию, проверке и оценке работ учащихся.
2. Настоящие требования учитывают международную практику оценки образовательных достижений учащихся, в частности, связанную с международной программой по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), в части межпредметного и метапредметного подходов. В то же время такие требования позволяют использовать разработанные комплекты диагностических материалов для проведения республиканских контрольных работ по отдельным учебным предметам.
3. Требования устанавливают, что уровень сложности задания должен определяться не на основе субъективных представлений о «сложности» того или иного учебного содержания для учащихся, а в строгом соответствии с установленными нор-

мами оценки результатов учебной деятельности учащихся по уровням усвоения учебного материала. Фактически на каждом из пяти уровней оценивается не «сложность» материала, а степень овладения учащимся данным уровнем усвоения учебного материала.

4. При разработке заданий согласно указанным уровням усвоения учебного материала обеспечивается соответствие диагностических материалов нормам оценки результатов учебной деятельности учащихся, которыми должны пользоваться во всех учреждениях общего среднего образования.

Материал поступил в редакцию 23.07.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Структура нравственной деятельности рассматривается В. А. Блюмкиным на двух уровнях — социальном и личностном. Каждому уровню соответствует свой субъект и объект. На социальном уровне субъектом является исторически определённая социальная общность, объектом — основа морали, сводимая к необходимости согласования общественных и личных интересов. На личностном уровне — это личность и система нравственных отношений и моральных ценностей, созданная в результате взаимодействия обоих субъектов нравственной деятельности и воспроизводимая от поколения к поколению в нравственном поведении, нравах и моральной культуре конкретного общества. Внутриуровневое и межуровневое взаимодействие указанных элементов осуществляется в процессе субъективации и объективации, опредмечивания и распредмечивания.

1. В моральном сознании социальной общности основа морали распредмечивается и субъективируется в виде нравственных идеалов и норм. 2. В поступках людей — представителей социальной общности — нравственные нормы и идеалы объективируются и опредмечиваются в виде системы нравственных отношений. 3. Распредмечивание личностью системы нравственных отношений и ценностей осуществляется как целенаправленным формированием личности обществом, так и спонтанно — отражением в сознании человека нравственных отношений. 4. Нравственная деятельность, реализуемая в поступках людей, снова опредмечивается и в результате изменяет систему нравственных отношений. Поступки наиболее выдающихся в нравственном отношении личностей приводят к развитию нравственных норм и идеалов и далее — к более глубокому постижению моральной основы. Иначе говоря, нравственная деятельность человека — это не только деятельность исполнительская, на основе усвоенных нравственных норм, но и творческая, в случае созидания этих норм на уровне нравственных отношений и даже нравственного сознания социальной общности.

Следовательно, на личностном уровне нравственная деятельность реализуется в поступках, поступок — форма её объективации. Заметим, поступок, являясь актом нравственной деятельности, состоит из действий других видов деятельности — воинской, педагогической, спортивной и др.; нравственная деятельность как деятельность идеальная объективируется в других видах деятельности, объекты и продукты которых материальны. В последнем заключена основополагающая особенность нравственной деятельности, явившаяся основанием для дискуссии о её самостоятельности.

Марищук Л. В., Яценко И. В. О деятельности, поведении и нравственности.

Формирование у учащихся V–VI классов личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения учебному предмету «Математика» и во внеучебной работе: психологический аспект

Н. В. Костюкович,
заведующий лабораторией математического
и естественнонаучного образования
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматриваются психологический аспект воспитания учащихся V–VI классов, а также особенности разработки и использования дидактических материалов по формированию у них личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения учебному предмету «Математика» и во внеучебной работе. Обосновывается необходимость воспитательной составляющей учебного предмета «Математика». Представлены примеры дидактических заданий, отражающих психологический аспект воспитания.

Ключевые слова: личностные и метапредметные компетенции, учебный предмет «Математика», дидактические материалы, психологический аспект.

The article discusses the psychological aspect of the education of students of grades V–VI, as well as features of the development and use of didactic materials for the formation of personal and meta-subject competencies in the process of teaching the academic subject of Mathematics and in extracurricular work. The necessity of the educational component of the academic subject of Mathematics is substantiated. Examples of didactic tasks reflecting the psychological aspect of education are presented.

Keywords: personal and meta-subject competencies, academic subject of Mathematics, didactic materials, psychological aspect.

Современное образование невозможно без обращения к личности. Воспитание у учащихся самостоятельности, инициативы, познавательной активности — требование сегодняшнего дня, поэтому современное общее среднее образование должно стать психолого-педагогическим и осуществлять обучение, ориентированное на развитие учащихся, учёт их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Обучение математике в учреждениях общего среднего образования должно отвечать её природе, обеспечить освоение учащимися математических знаний, умений и навыков, необходимых для успешной социализации в современном социуме, через межпредметные связи и быть основано на законах психологии познания.

Психологический аспект воспитания должен быть направлен на формирование готовности личности к самоактуализации, самореализации при адекватном отношении к себе и к жизни, на формирование позитивных убеждений, развитие творческой инициативы, мотивационной сферы. При этом у учащихся нужно воспитывать потребность изучения математики как учебного предмета в связи с его ролью в общей системе знаний.

При выполнении различных заданий по учебному предмету «Математика» важно

развивать у учащихся способность понимать смысл поставленной перед ними задачи, умение правильно, логично рассуждать, навыки алгоритмического мышления. Для интеллектуального развития личности необходимо научить учащихся анализировать, отличать гипотезу от факта, критически осмысливать материал, отчётливо выражать свои мысли, развивать воображение и интуицию (пространственные представления, способность предвидеть результат и предугадать путь решения).

При выполнении заданий по математике учащиеся нередко сталкиваются с разными трудностями, связанными с типологическими особенностями (специально человеческие типы высшей нервной деятельности), индивидуальными различиями и социально-психологическими характеристиками, многие из которых поддаются коррекции, развитию в условиях целенаправленного педагогического воздействия. Учитель не может заниматься исследованием каждого учащегося и выяснять, к какому типу тот относится (с преобладанием 1-й сигнальной системы или 2-й). Однако учащимся с конкретно-образным мышлением и конкретно-образной памятью (1-я сигнальная система) — в некоторых классах их почти половина — необходима опора на зрительные образы (они не всегда могут абстрагировать), то есть задания, помогающие преодолевать возникающие трудности, например задания по готовым чертежам.

Мыслительная деятельность при решении заданий протекает по схеме: синтез I — анализ — синтез II, в которой отражённый объект вначале предстаёт в обобщённом (нерасчленённом) виде, затем подвергается анализу путём выделения его составных частей, после чего этот объект вновь отражается как целое, но на более высоком уровне знаний. Не у каждого обучающегося сформированы все элементы этой схемы. Некоторые учащиеся при выполнении заданий сосредотачивают внимание на деталях (аналитический тип мышления): из указанной схемы они выполняют только два звена и испытывают трудности при целостном отражении объекта на более высоком уровне знаний. Часть учащихся (синтетический тип мышления) испытывают трудности при

решении различных заданий вследствие неумения анализировать ситуацию: из указанной схемы они выполняют только синтез I, поэтому не могут справиться с заданием. Их внимание следует направлять на постановку вопросов к заданию и на анализ каждого шага алгоритма его решения. И только учащиеся аналитико-синтетического типа мышления при выполнении заданий не испытывают трудностей, потому что их мыслительная деятельность протекает по полной схеме.

Таким образом, при разработке дидактических материалов по учебному предмету «Математика» важно учитывать возможные психологические трудности, которые возникают при решении заданий по полной схеме (синтез I — анализ — синтез II). В связи с этим для достижения поставленных образовательных целей необходимо включить в задания обучающий компонент, который поможет учащимся избежать трудностей. Дидактические материалы должны содержать задания, развивающие мыслительные операции в процессе обучения, позволяющие минимизировать психологические трудности учащихся при достижении метапредметных и личностных образовательных результатов. Так, для учащихся синтетического типа, испытывающих трудности при постановке вопросов, анализе условий, составлении алгоритмов решения, должны быть разработаны задания, развивающие способность к анализу. Для учащихся аналитического типа следует разрабатывать задания, развивающие умение после анализа материала увидеть его в обобщённом виде (развивать способность к синтезу).

Разрабатываемые дидактические материалы должны включать не только указанные выше задания, но и задания, развивающие творческие способности и исследовательские навыки учащихся, — задания в контексте ТРИЗ-технологии и мини-проекты, что также важно в процессе обучения.

Нельзя творчески подойти к решению задачи без нестандартных способов её решения, то есть опираясь только на выученную теорию. Творческое решение любой проблемы в различных областях деятельности невозможно без воспитания культуры мышления, позволяющей исполь-

зовать полученные знания для анализа и решения проблем. Этим и занимается ТРИЗ-педагогика, которая ставит своей целью воспитание творческой личности, готовой с помощью полученных знаний решать разные проблемы (задания), то есть работает на повышение культуры мышления. С помощью заданий в контексте ТРИЗ-технологии у учащихся формируется мышление, способное оперировать наиболее общими фундаментальными закономерностями, осваивать частные законы различных наук и объяснять явления окружающей действительности.

Задания в виде мини-проектов, задания исследовательского характера, при реше-

нии которых учащийся узнаёт много нового: знакомится с новой ситуацией, описанной в задаче, с применением математической теории к её решению, познаёт или открывает для себя новый метод решения, создают условия для проявления творческой активности обучающегося, выражающейся в стремлении узнать новые факты в ходе поисково-исследовательской деятельности.

В таблице указаны виды заданий по учебному предмету «Математика», направленных на достижение личностных и метапредметных результатов (в психологическом аспекте), которые рекомендовано разрабатывать для учащихся V—VI классов.

Таблица. — Виды заданий, направленных на достижение личностных и метапредметных результатов (в психологическом аспекте)

№	Вид задания	Для устранения каких психологических трудностей предназначено или какое воспитательное воздействие оказывает	Метапредметные и личностные результаты
1	Задание по готовым чертежам (моделям, диаграммам)	Устраняет психологические трудности у учащихся с конкретно-образным мышлением и конкретно-образной памятью	М ₁ , М ₂ , М ₃ , Л ₁ , Л ₂ , Л ₃ , Л ₅
2	Задание по составлению пошагового алгоритма с анализом каждого шага	Устраняет у учащихся психологические трудности при постановке вопросов, анализе условий, составлении алгоритмов решения и пошагового анализа его выполнения	М ₁ , М ₂ , М ₃ , М ₄ , Л ₁ , Л ₂ , Л ₆
3	Составление условий заданий по предложенному пошаговому алгоритму	Устраняет у учащихся психологические трудности при видении материала в его обобщённом виде после анализа (задания, развивающие способность к синтезу)	М ₁ , М ₂ , М ₃ , М ₄ , Л ₁ , Л ₂ , Л ₃ , Л ₆
4	Мини-проект	Задания, в которых требуется анализировать каждый шаг своего решения, аргументировать и доказывать своё мнение. Воспитывают у учащихся самостоятельность и логическую культуру мышления, строгость и стройность в умозаключениях	М ₁ , М ₂ , М ₃ , М ₄ , Л ₁ , Л ₂ , Л ₃ , Л ₆ , Л ₇
5	Задание в контексте ТРИЗ-технологии	Воспитывает у учащихся логическую культуру мышления, строгость и стройность в умозаключениях, создаёт условия для проявления познавательной активности учащихся	М ₁ , М ₂ , М ₃ , М ₄ , Л ₁ , Л ₂ , Л ₃ , Л ₆ , Л ₇

Примечание. Указанные в таблице личностные (Л) и метапредметные (М) результаты:

Л₁ (мировоззрение); Л₂ (ценности); Л₃ (отношение); Л₄ (поведение); Л₅ (качество личности); Л₆ (опыт деятельности); Л₇ (самоопределение);

М₁ (постановка и решение проблем, связь с практикой, логические действия); М₂ (сотрудничество, аргументация своей позиции, логика высказываний); М₃ (поиск и отбор информации, критическая оценка информации, представление информации, ИКТ); М₄ (целеполагание, планирование и прогнозирование, оценка и контроль, корректировка результатов).

Приведём в качестве иллюстрации несколько примеров указанных видов заданий для разработки дидактических материалов,

направленных на формирование у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения учебному

предмету «Математика» и во внеучебной деятельности.

ЗАДАНИЕ 1 (СОСТАВЛЕНИЕ ПОШАГОВОГО АЛГОРИТМА С АНАЛИЗОМ КАЖДОГО ШАГА).

Склейте из картона модель прямоугольного параллелепипеда и оклейте её цветной бумагой. Противоположные грани параллелепипеда нужно оклеить одинаковым цветом. В наличии имеется бумага трёх цветов (красная, жёлтая и синяя) размером 15 см x 20 см по два листа каждой.

Рассчитайте, сколько цветной бумаги каждого цвета пойдёт на оклеивание картонной модели прямоугольного параллелепипеда, если длины трёх ребер, которые имеют общую вершину, соответственно равны 10, 12 и 15 см. Хватит ли имеющейся в наличии бумаги для её оклеивания?

Составьте алгоритм выполнения данного задания и выполните его, применив алгоритм.

При решении этого задания необходимо обратить внимание учащихся на то, что у прямоугольного параллелепипеда противоположные грани равны и при данных измерениях у него из шести граней по две равные по площади грани. В задании требуется рассчитать, хватит ли имеющейся цветной бумаги для оклеивания модели. Очень важно составить алгоритм, по которому можно рационально выполнить задание. Для этого полезно выяснить, сколько бумаги одного цвета уйдёт на оклеивание двух равных больших граней.

Задания по составлению пошагового алгоритма устраняют у учащихся психологические трудности при анализе условия, постановке вопросов к задаче, составлении алгоритма решения и пошагового анализа его выполнения. При решении такого задания следует рассмотреть различные предлагаемые учащимися алгоритмы и совместно определить наиболее рациональное решение.

ЗАДАНИЕ 2 (СОСТАВЛЕНИЕ УСЛОВИЯ ПО ПРЕДЛОЖЕННОМУ ПОШАГОВОМУ АЛГОРИТМУ).

Выполните задание по предложенному алгоритму и составьте условие задачи, которая решалась бы по этому алгоритму (рисунок 1).

Алгоритм:

1. Запишите координаты каждой вершины квадрата.
2. Запишите координаты каждой вершины прямоугольника.
3. Укажите в сантиметрах длину стороны квадрата.
4. Найдите площадь квадрата.
5. Укажите в сантиметрах длины сторон прямоугольника.
6. Найдите площадь прямоугольника.
7. Найдите разность площадей квадрата и прямоугольника.
8. Определите, на сколько процентов площадь прямоугольника меньше площади квадрата.

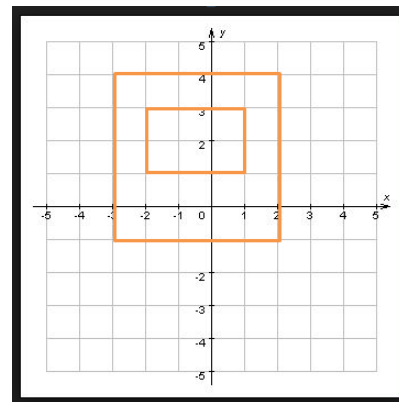


Рисунок 1

Выполнение данного задания учащиеся начинают с построения у себя в тетрадь чертежа, затем приступают к выполнению пошагового алгоритма с анализом каждого шага. В процессе работы над заданием, в случае затруднения, учитель может вначале использовать меньшее количество шагов алгоритма и предложить составить задание, например, для трёх шагов (1, 3, 4) или (2, 5, 6), а потом, добавляя дополнительные шаги алгоритма, рассматривать новую задачу. Учащимся будет полезно увидеть различные задачи (в зависимости от количества шагов алгоритма), которые решаются с помощью рассматриваемого алгоритма. Учащимся, у которых задание не вызвало затруднения, можно предложить составить похожую задачу, описывающую другую ситуацию, и пошаговый алгоритм её решения.

Задания такого вида устраняют у учащихся психологические трудности при видении

материала в его обобщённом виде после анализа (задания, развивающие способность к синтезу), поэтому их необходимо включать в разрабатываемые дидактические материалы.

ЗАДАНИЕ 3 (ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЯ).

Дан пластиковый прозрачный куб, ребро которого равно 12 см. Внутри куба с помощью лески отмечены его диагональ и диагональ основания, которые проведены из общей вершины основания (рисунок 2). Как с помощью транспортира, не разламывая модель куба, измерить величину угла между диагональю куба и диагональю его основания?

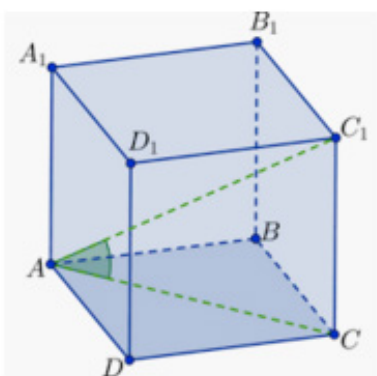


Рисунок 2

Подсказка. При решении задания воспользуйтесь рисунком 2. Для выполнения нужно знать, что диагональю куба (как и прямоугольного параллелепипеда) является отрезок, соединяющий вершины, которые не лежат в одной грани. Сколько диагоналей куба можно провести? Все диагонали куба равны, поэтому начертите куб, проведите его любую диагональ и выполняйте задание. Ответ запишите в градусах.

В заданиях с применением ТРИЗ-технологии мы предлагаем разработчикам давать учащимся «подсказку», которая дополнит имеющиеся знания или акцентирует внимание на некоторых деталях. Такие задания воспитывают у учащихся культуру мышления, строгость и стройность в умозаключениях, создают условия для проявления познавательной активности. Решения задач с использованием ТРИЗ-технологии могут быть различными, поэтому полезно рассмотреть разные варианты решений, предложенные учащимися, и в данной задаче сравнить величины полученных углов.

ЗАДАНИЕ 4 (ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПО ПРЕДЛОЖЕННОМУ ПОШАГОВОМУ АЛГОРИТМУ).

Выполните задание по предложенному алгоритму и укажите закономерность, которую можно выявить, применяя данный алгоритм.

Алгоритм:

1. Найдите разность между 0,9 и 0,09.
2. Найдите разность между 0,9 и 0,009.
3. Найдите разность между 0,9 и 0,0009.
4. Найдите разность между 0,9 и 0,00009.
5. Найдите разность между 0,9 и 0,000009.

...

Составьте несколько вопросов с использованием выявленной закономерности.

Предложите свой вариант алгоритма, который также помог бы выявить интересную закономерность.

Это задание направлено не только на овладение вычислительными навыками; учащимся предлагается составить несколько вопросов с использованием выявленной закономерности и предложить свой вариант алгоритма, который помог бы выявить интересную закономерность. Необходимо отметить, что составить свой вариант алгоритма по выявлению закономерности лучше предложить учащимся в качестве домашнего задания.

ЗАДАНИЕ 5 (МИНИ-ПРОЕКТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АЛГОРИТМА НАБЛЮДЕНИЯ).

С мороза в квартиру внесли мешочек со льдом и стали наблюдать за изменением температуры льда в мешочке. В начале наблюдения лёд постепенно таял, затем он растаял весь и в мешочке оказалась талая вода. Температура получившейся воды стала повышаться, пока не оказалась такой же, как температура в квартире. На рисунке 3 изображён график зависимости температуры вещества (льда, а затем воды) от времени.

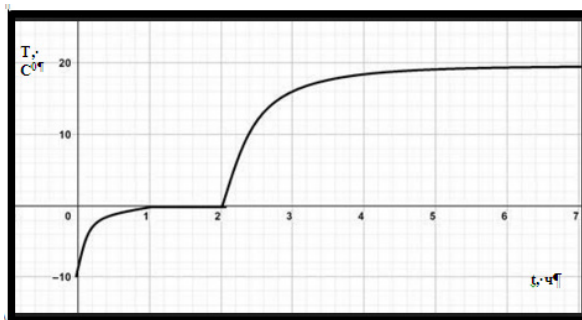


Рисунок 3

Используя график рисунка 3, ответьте на вопросы:

1. Какой была температура льда в начале наблюдения?
2. За какое время температура льда в квартире повысилась до 0 °С?
3. Можно ли, используя график и записи наблюдения, определить температуру в квартире?
4. Сколько времени талая вода нагревалась до температуры в квартире?
5. Известно, что лёд тает, если температура окружающего воздуха хоть немного выше нуля. Используя график, выясните, через сколько времени лёд растаял.

Проведите свой эксперимент со снегом, принесённым в квартиру; если нет снега, используйте лёд морозильной камеры холодильника. Постройте свой график наблюдения и опишите его, используя алгоритм:

1. Какой была температура вещества в начале наблюдения?
2. Сколько времени таял снег (лёд)?
3. Сколько времени нагревалась талая вода?
4. Какой стала температура воды в конце наблюдения?
5. Сколько времени проводилось наблюдение?
6. Зависят ли результаты наблюдения от количества взятого снега (льда)? Проверьте свой ответ новым наблюдением с другим количеством снега (льда).

В этом задании учащимся нужно не только проанализировать с помощью графика, как таял лёд в квартире, но и провести затем свой «эксперимент» со снегом, принесённым в квартиру, или льдом из морозильной камеры холодильника, построить свой график наблюдения и описать его (проанализировать), используя предложенный алгоритм. Вторая часть задания (экспериментальная) может предлагаться в качестве домашней работы.

Таким образом, в основу психологического сопровождения современного образовательного процесса должны быть заложены ведущие принципы отбора содержания научно-методического обеспечения для формирования у обучающихся личностных и метапредметных компетенций при изучении учебного предмета «Математика». В статье приведены примеры заданий, которые рекомендованы для создания дидактических материалов как особого типа дополнительных материалов, разрабатываемых с опорой на дидактические принципы и методы обучения, а также на психологические особенности восприятия информации учащимися V—VI классов. Необходимо также отметить, что основу разрабатываемых дидактических материалов (психологический аспект воспитания) должны составлять практико-ориентированные задания и вопросы, задачи с межпредметным содержанием, для которых характерны вариативность форм и способов подачи материала, увлекательность содержания, нацеленность на развитие у обучающихся мыслительных операций.

Материал поступил в редакцию 30.05.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Особую роль в становлении человеческой личности играет творческая свобода. Именно в творчестве, которое представляет собой высшую форму человеческой позитивной активности, с наибольшей силой проявляется человеческое личностное начало. Это касается не только художественного творчества, где творцы отличаются друг от друга «лица необщим выраженьем» (В. Маяковский); практически на любом творении человека «отпечатывается» личность его творца.

Салеев В. А. Формирование личности: духовное, социальное, креативное.

Познавательные задачи в процессе обучения учащихся учреждений общего среднего образования

С. В. Яковенко,
декан факультета доуниверситетской подготовки
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
кандидат педагогических наук, доцент,

Ю. С. Яковенко,
преподаватель физики Минского
государственного профессионально-
технического колледжа лёгкой промышленности
и бытового обслуживания населения,
магистр физических наук

В статье рассматриваются вопросы, связанные с общими подходами к разработке системы познавательных задач и функциями, которые они выполняют в процессе обучения. Определены условия, обеспечивающие использование познавательных задач в учебной деятельности учащихся.

Ключевые слова: познавательная задача, эффективность процесса обучения, творческие умения, способ решения.

The article discusses issues related to general approaches to the development of a system of cognitive tasks and functions that they perform in the learning process. The conditions that ensure the use of cognitive tasks in students' educational activities are determined.

Keywords: cognitive task, efficiency of the learning process, creative skills, solution method.

Использование познавательных задач в процессе обучения учащихся учреждений общего среднего образования имеет длительный путь развития. В той или иной степени, часто стихийно (например, при проведении открытых уроков) данные задачи применяют в педагогической практике. Но в то же время их использование не всегда отвечает поставленным целям, не всегда способствует эффективности учебно-воспитательного процесса. Может быть, всё дело заключается в количестве предлагаемых задач? Увеличив его, мы добиваемся выполнения требований по повышению такой эффективности. Но где гарантия того, что большее число задач охватит все методы науки, доступные учащимся, все методы, которыми они должны овладеть в процессе обучения? Вышесказанное позволяет сделать вывод, что система познавательных задач должна удовлетворять определённым требованиям, к которым можно отнести:

1. Обеспечение наполнения и усвоения содержательного и процессуального компонентов дидактической модели учебного предмета. Уровень этого усвоения должен предполагать умение применять знания в новых ситуациях, способствовать развитию творческого мышления учащихся.
2. Умение анализировать экспериментальные факты, понятия и законы того или иного учебного предмета, а следовательно, и решать все доступные проблемы конкретной науки.
3. Овладение основными методами данной науки и исходя из этого обобщёнными способами решения задач.
4. Выработка основных умений творческой деятельности, ознакомление с её основными характеристиками.

5. Способность решать поисковые задачи различной степени трудности.

Эти требования определяют основу для разработки системы познавательных задач. Последняя учитывает уровень развития учащихся, а также содействует переходу с одного уровня сформированности познавательной самостоятельности учащихся на другой.

Рассмотрим общие подходы к разработке системы познавательных задач с учётом их типологии и функций в процессе обучения.

Проблемы той или иной науки задаются программой каждого учебного предмета. Часто их называют объектными. Не все они могут включаться в процесс школьного обучения, хотя бы в силу их большого количества и различной значимости. Кроме того, важно, чтобы выпускник учреждения общего среднего образования умел решать и другие, не детерминированные программой, проблемы. Для этого их нужно каким-то образом организовать: из всего множества программных учебных вопросов выделить те, которые чаще всего служат основой для проблем, возникающих в конкретной науке. Данные проблемы получили название аспектных. Таким образом, функции познавательных задач находят своё отражение в объектных или аспектных проблемах. В связи с этим, определяя основу построения системы познавательных задач, следует прежде всего выявить весь спектр типичных проблем, которые можно встретить в той или иной научной области, и затем из всей их совокупности выбрать наиболее значимые в области обучения и воспитания (учитывая уровень подготовки учащихся). В результате мы получим проблемно-содержательную типологию познавательных задач. Как и всякая систематизация, она должна удовлетворять ряду требований; главным из них является её объективный характер.

В системе познавательных задач отражены проблемы, которые в действительности решаются каким-либо разделом науки. Кроме того, проблемно-содержательная типология должна быть достаточно полной и непротиворечивой. Полнота указанной системы призвана обеспечить достаточный

уровень образования учащихся, определяемый содержанием учебных программ.

Основным принципом разработки системы познавательных задач, предназначенных для различных учебных предметов, является противоречие, которое содержится в самом предмете. Разрешение данного противоречия требует от учащегося соответствующих теоретических и практических действий. Исходя из этого можно выделить следующие типы отмеченных задач: информационные познавательные — содержат противоречия между имеющимися знаниями и тем, что нужно познать; тренировочные познавательные — нацелены на поиск закономерностей, обобщение знаний, на формирование умений переноса ранее усвоенных знаний в новые, сходные ситуации; поисково-познавательные — направлены на самостоятельную оценку изучаемых явлений, процессов.

Содержание любой познавательной задачи базируется на материале конкретной науки, значит, в ней обязательно заключены проблемы таковой, её ведущие объекты и факты. Решение задачи направляется на отыскание способа решения, в котором отображаются методы данной науки, и овладение им. Если задача познавательная, то, естественно, она не может быть решена без проявления творческих черт деятельности [1].

Основанием для включения познавательных задач в учебный процесс может выступать также потребность в освоении конкретных методов науки, которая находит своё воплощение в способе решения. Последний не адекватен самому решению. Есть задачи, имеющие одинаковый способ, но нет задач с одним и тем же решением. Способ решения представляет собой единую структуру, обеспечивающую решение целого класса задач. Применение того или иного способа решения к конкретной задаче определяет уже её решение. Таким образом, способ решения и само решение имеют различную степень общности рассматриваемого объекта, а соответственно, и разную направленность логической и творческой умственной деятельности учащегося. Решение предполагает мыслительную деятельность лишь на уровне вос-

произведения и понимания. Установление способа решения заключается в соотношении условий задачи с её требованиями и анализе условий и требований через их соотношение друг с другом, представляя собой анализ и синтез в их взаимосвязи и взаимозависимости. Способ решения — это совокупность умственных действий, направленных на выяснение соотношения между заданными и искомыми характеристиками объекта задачи. Установление способа решения позволяет определить (найти, доказать, построить, объяснить) искомую характеристику, удовлетворить требование задачи, то есть осуществить решение. В большинстве случаев при решении задачи для нахождения искомого используется не одна какая-то закономерность (закон, правило, принцип и т. д.) соответствующей науки, а несколько.

Рассматривая задачи какой-либо конкретной проблематики, можно установить единый подход к нахождению способа их решения, который в дальнейшем может перейти в разряд обобщённых способов решения задач данного типа. Покажем это на примере познавательных задач по физике, переносящих известные явления в новые ситуации.

1. В густом лесу всегда можно встретить поваленные ветром деревья, а в открытом поле, где ветер гораздо сильнее, деревья падают под действием ветра редко. Чем это объясняется?
2. Почему черепахи, опрокинутые на спину, обычно не могут самостоятельно перевернуться?
3. Когда человек несёт ведро с водой в правой руке, он наклоняется влево и отставляет в сторону свободную левую руку. Для чего это делается?

Группируя одновременно несколько родственных по тематике задач, мы наглядно демонстрируем, что именно параллельное предъявление двух или более однотипных задач ускоряет процесс нахождения способа их решения: количественное увеличение (до разумных пределов) числа задач ведёт к качественному скачку в процессе их решения, убыстряет процесс нахождения обобщённого способа решения.

При этом соблюдается определённая последовательность рассуждений учаще-

гося, которой обуславливается способ решения. Первоначально обучающийся убеждается в действительном характере описываемых явлений, мысленно воспроизводит задачную ситуацию. Если он удостоверился, что факты, описываемые в условии, имеют место в обыденной жизни и он сам с этим неоднократно встречался, то в результате задача становится эмоционально «близкой» учащемуся.

Второй этап рассуждений заключается в выделении сущности проблемы каждой задачи и сведении их к общему знаменателю — к анализу единичного и синтезу общего. В приведённых задачах этим общим выступает устойчивость тел. Затем учащийся обращается к уже имеющемуся запасу знаний и выбирает из них те, которые являются теоретической основой ранее установленного общего. Для рассматриваемых задач такими знаниями будут сведения о соотношении положения центра тяжести тел и их равновесия. Теперь деятельность учащегося сводится к установлению параллелей между тем, что он уже знает, и тем, как эти знания преломляются в контексте задачи, то есть проводится аналогия между известным и определяемым параметрами условия. В результате устанавливается окончательный ответ — решение рассматриваемой проблемы. Доказательством правильности полученного результата служит практический опыт обучающегося. Приведённые нами рассуждения и составляют способ решения задач данного типа, имеющий высокую степень общности. Несомненно, что его установление ускоряется при одновременном решении нескольких задач, при этом повышается и вероятность правильного решения. В случаях, когда мы предлагали учащимся те же задачи отдельно друг от друга, то получали целую палитру решений, в большей части неверных.

Таким образом, способ решения выступает базисом процесса решения, надстройкой которого является непосредственное решение. Как всякий базис испытывает обратное влияние надстройки, так и способ решения подвержен изменениям со стороны решения. Изначально существовали только сами решения. Способы решения появляются позднее, лишь после анализа и

систематизации многочисленных решений, их опытной проверки. Если оказывается, например, что правильное решение задачи достигнуто самостоятельно найденным способом, подтверждаемым в дальнейшем, то можно говорить о его объективности, а кроме того, и о его принятии учащимися данного класса. Если появляется новый вариант правильного решения другим способом (хотя бы и у нескольких учеников), можно ставить вопрос о вариативных способах решения этой задачи.

Логическим включением познавательных задач в канву учебного процесса, их преобразующим влиянием на все его элементы и обуславливается роль этих задач в обучении. Они могут органически входить в любое звено учебного процесса, применяться на каждом его этапе. Так, при сообщении готовых знаний использование познавательных задач способствует протеканию всего урока как направленного движения мысли к решению поставленных проблем.

Кроме того, применение системы познавательных задач способствует воспитанию у учащихся воли, настойчивости, аккуратности, последовательности, а в первую очередь — «стержневых» качеств личности ученика: мотивации учения, ответственного отношения к нему, познавательной и интеллектуальной активности и т. д. Многие учителя видят неопределимую роль познавательных задач для организации «соревновательной атмосферы» при обучении; осознают, какое место отводится той или иной из них в раскрытии творческого потенциала школьников [2]. Важное значение имеют познавательные задачи для пробуждения положительных эмоций учащихся, радости коллективного решения, духа сопричастности к победе над трудной задачей.

Кроме своей основной функции (приобретения знаний, применения их в новых ситуациях), данные задачи выполняют и ряд других. Использование познавательных задач преобразует процессы повторения и закрепления учебного материала, вносит новое качественное содержание в механизм осуществления этих сторон обучения. Как известно, процесс повторения основывается на репродуктивной деятельности, вклю-

чающей в себя воспроизведение знаний, способов деятельности, и предполагает прочное запоминание содержания учебного материала, формирование навыков точных определений, манипулирование знаниями и умениями. Особенность применения познавательных задач на данном этапе обучения заключается в том, что повторение с их использованием носит вариативный характер, предусматривающий разный уровень воспроизведения материала. Это следует из того обстоятельства, что познавательные задачи имеют различную степень сложности. Значит, можно утверждать: повторение с помощью таких задач предполагает преобразование знаний на разных уровнях сложности [3].

Одна из современных тенденций процесса обучения состоит в поиске путей постепенного сближения, а иногда и слияния ряда звеньев учебного процесса: изучения нового материала, закрепления, повторения и проверки знаний, умений и навыков. Познавательные задачи и здесь оказывают необходимую помощь, так как каждая из них представляет собой маленькое научное исследование, основные этапы которого совпадают с таковыми учебного познания.

Познавательные задачи являются весьма эффективной формой домашних заданий: в домашней обстановке учащийся выбирает подходящий для себя темп работы, не рассчитывает на помощь учителя, самостоятельно использует разнообразную справочную и дополнительную литературу.

Главной же функцией познавательных задач выступает обучение применению полученных знаний в новых ситуациях. Использование знаний рассматривается в плане их преобразований. Причём, чем глубже последние, тем выше уровень применения знаний. Каждая познавательная задача предусматривает определённый уровень их использования. Оно имеет место уже при чтении условия задачи, что выражается в осмыслении фактов, явлений, включённых в её текст. Нередко это происходит чисто автоматически, ученик не акцентирует своё внимание на необходимости применять имеющиеся у него знания. Всё

отмеченное является аксиомой процесса решения познавательных задач [4].

Есть и другая, не менее важная функция использования познавательных задач в процессе обучения — получение, поиск новых знаний и путей их добывания. Часто две указанные функции находятся в противоречии друг с другом, вторая нередко вступает в конфликт с первой. Он проявляется в том, что в ряде случаев познавательные задачи приводят к приобретению знаний, которые выходят за пределы школьной программы. Безусловно, такие знания нужны, без них в жизни не обойтись, но они поверхностны, чаще всего носят практический характер и соответствуют уровню обыденного сознания. В качестве примеров можно привести следующие: при 0°C лёд тает, радуга наблюдается после дождя, зимой возле деревьев образуются проталины и т. д. Такие знания чаще всего являются лишь констатацией каких-либо фактов, а значит, «сглаживают» процесс познания, не содействуют проникновению в сущность рассматриваемых вопросов.

Таким образом, познавательные задачи выполняют в процессе обучения следующие функции:

- обучающую — обогащение опыта решения задач различного вида;
- развивающую — развитие познавательных интересов, творческого мышления, интеллектуальных качеств;
- воспитывающую — формирование ответственного отношения к учению в целом;
- стимулирующую — обеспечение высокой работоспособности учащихся в ходе познавательной деятельности;
- мотивационную — побуждение к самообразованию, самовоспитанию.

Поэтому использование системы познавательных задач, удовлетворяющих определённым требованиям, будет способствовать осуществлению управления развитием интеллекта личности учащегося и в целом — эффективности учебно-воспитательного процесса в учреждениях общего среднего образования.

Список цитированных источников

1. Иванов, Б. Н. Современная физика в школе / Б. Н. Иванов. — М. : Лаборатория базовых знаний, 2002. — 160 с.
2. Тарасов, Л. В. Приобщение школьников к современной физике : диалоги с учителем / Л. В. Тарасов. — М. : Либриком, 2010. — 264 с.
3. Красин, М. С. Решение сложных и нестандартных задач по физике : эвристические приёмы поиска решений / М. С. Красин. — М. : Илекса, 2009. — 359 с.
4. Абросимов, Б. Ф. Физика : способы и методы поиска решения задач / Б. Ф. Абросимов. — М. : Экзамен, 2006. — 287 с.

Материал поступил в редакцию 19.02.2019.

Analysis of educational programmes of the Ukrainian Studies Schools in the USA diaspora

O. Glushko,

Researcher of Comparative Education Department at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Education Sciences of Ukraine (Kyiev, Ukraine)

В статье представлены общие характеристики, организационные особенности системы частного украинского школьного образования, которая постепенно сложилась в США. В ретроспективе проанализированы учебные программы для школ украиноведения под председательством Школьного Совета при Украинском конгрессовом комитете Америки (УККА). Определены общности и различия учебных программ в разные годы. Особое внимание уделено концептуальным положениям и образовательным аспектам программ, анализируемых в статье.

Ключевые слова: учебный план, образовательные программы, национальное образование, школы украиноведения, Школьный Совет при УККА, воспитание, ценности, украинская диаспора в США.

The article presents general characteristics, organizational features of the system of private Ukrainian schooling gradually developed in the United States. The article examines retrospectively educational programs of the Ukrainian Studies Schools under the chair of the School Council under the Ukrainian Congress Committee of America (UCCA). The article defines community and differences in curriculum in different years. In the article particular attention is paid to the conceptual provisions and educational aspects of the programmes.

Keywords: curriculum, educational programs, educational role of school subjects, national education, Ukrainian Studies Schools, Ukrainian American Educational Council, education, values, Ukrainian diaspora in the USA.

1. INTRODUCTION.

The integration efforts of Ukraine into the world economic, political, informational, cultural and educational space envisage the transformation of ideological orientations, values imperatives, and norms.

At the same time, globalization processes do not deny education on the values of patriotism, national unity and vice versa, in the context of increasing of competition between states.

From this point of view Ukrainian diaspora in the United States, which is considered to be one of the largest and well-developed in the aspect of infrastructure, deserves special attention.

Throughout the century, a peculiar national system of education and upbringing of the younger generation has formed there. The experience of national education of young Ukrainian diaspora in the USA, the formation of its national identity, the education of the best examples of Ukrainian culture can be used both in modern Ukraine and in the world in particular.

2. LITERATURE REVIEW.

2.1. Analysis of the Ukrainian scholars' research on the problem.

Multidimensional activity of the Ukrainians aimed at the development of native-language schooling in the diaspora was reflected in the works of the Ukrainian scholars such as: B. Azhnuk, L. Bozuk, T. Zavgorodniy, Y. Zayachuk, V. Kemin, P. Kononenko, A. Marushkevich, T. Mikhailenko, Z. Nagachevskaya, I. Pits, S. Ponomarevsky, I. Rusnak, S. Romanyuk, V. Serhiychuk, T. Sheptytskaya, M. Stepanenko, I. Strazhnikova, A. Turkevich, A. Tsipka, G. Filipchuk, V. Yevtuh, S. Yavorskaya and others. These and other works reveal the history of the national schooling of the Ukrainians in the dias-

pora, the activities of its organizers and teachers, the peculiarities of the implementation of the educational process and its didactic support in educational institutions of various types.

2.2. Analysis of the studies of the Ukrainian diaspora educators.

The scholars of the diaspora who reflected the aspects of the functioning and development of the system of Ukrainian studies abroad, the development of its conceptual and organizational foundations, the theory and practice of Ukrainian language education in the diaspora at various times are: O. Bilash, I. Bondarchuk, G. Vashchenko, P. Volyniak, A. Gorokhovich, M. Deiko, K. Kisilevsky, D. Kislytsia, P. Kovaliv, O. Kulchytsky, V. Lutsiv, M. Marunchak, I. Ogienko, I. Petriv, Y. Rudnitsky, S. Rusova, P. Savarin, U. Shevelev, S. Smal-Stotsky, Y. Slavutych, R. Franko and others.

The following scholars and educators reflected issues of developing curriculum for schools of Ukrainian studies, justifying theoretical and conceptual ideas about the educational ideal in the diaspora, and the peculiarities of the educational process in Ukrainian studies in the U.S. schools: Y. Gayetsky, I. Golovinsky, R. Dravzhnevsky, E. Zharsky, R. Zavadovich, V. Kalina, L. Kodelska, V. Lototsky, V. Markus, V. Matskiv, B. Romanenchuk, M. Semchyshyn, E. Fedorenko.

3. THE MAIN BODY.

The Ukrainian diaspora in the United States maintains an extensive network of private schools, among them: 1) Ukrainian Catholic Schools; 2) Saturday Schools of Ukrainian Studies under the School Board of the Ukrainian Congress Committee of America (UCCA); 3) Sunday schools at the Ukrainian Orthodox Church, where religious subjects are mostly studied. Such subjects as Ukrainian language, history of Ukraine, Ukrainian culture are studied as additional subjects with a minimum number of hours. The School Council works under the UOC in the US.

Among the main tasks facing the Ukrainian school abroad, the following can be singled out:

- provide students with general knowledge of Ukrainian studies subjects;
- cultivate love and respect to Ukraine and the Ukrainian people;

- raise the desire and interest in studying Ukrainian studies subjects;
- to form a national outlook on the basis of students' values, based on highly valuable cultural achievements of the Ukrainian people.

We shall review the activities of schools of Ukrainian studies at the School Council of UCCA the feature of whose is better organization of educational and pedagogical work in comparison to other private Ukrainian schools in the USA.

The first schools of this type for children in the United States were organized in 1949. Currently the UCCA School Board has 40 Ukrainian Studies Schools, which teach about three thousand pupils.

Schools of Ukrainian Studies in the United States, working in the format of American public schools, include three levels: lower, secondary and higher, with a duration of four years of study (4—4—4). In general, children study at schools of Ukrainian studies for 12 years having 5—6 hours per week.

At some schools there are pre-school kindergartens and English-language classes.

Traditionally classes in schools take place on Saturday, or on Sunday from 9 a. m. until 1 p. m., on average it's 33 Saturdays per year, that means about 1 980 hours of study per 12 years.

During the first four years students study Ukrainian language and literature, religion and singing. In secondary school, these subjects are accompanied by the history of Ukraine, geography and Ukrainian culture.

Moreover, Ukrainian language, Ukrainian literature, history of Ukraine and Ukrainian culture are obligatory subjects, and geography, religion, folklore, singing and craft are additional. In addition, each school has a school component in the curriculum, offering such disciplines as: «Speaking», «Community and Legacy», «Social Science», etc.

Schools of Ukrainian Studies are funded by the Ukrainian diaspora. Each school has its own sponsors — public or religious institutions. In addition, each school has parental committees that take care of the financial and organizational support of the school. Many responsibilities for the educational process are assigned to the School Board: the development and publication of curriculum, textbooks, training of qualified teaching staff, methodical support of teachers, organization of conferences, courses.

Education at school ends with final examinations («matura»), which students take in front of a special commission appointed by the leaders of the School Board. The final examinations consist of five subjects, which are taken both verbally, and in a written form by students. These are the following subjects: Ukrainian language, Ukrainian literature, history, culture, geography.

After successful completion of the exams, the graduates receive certificates of graduation, which gives them «credits» when joining some American colleges and universities.

The main subject at schools of Ukrainian studies is Ukrainian language, which involves teaching students free communication both verbally and writing. The purpose of teaching the Ukrainian language, along with the formation of basic communication skills among students, is the upbringing of love and respect for language and culture [1].

The curriculum for Saturday schools of Ukrainian Studies in the United States does not have a monthly distribution of educational material: all material that a student must learn during one school year is provided.

Since the education is divided into three degrees, according to this the curriculum is developed. There are individually submitted programs for each subject: for preparatory classes, for elementary, secondary (8-grade school) and higher (11-grade and 12-grade school) degree.

3.1. History of the development of educational programmes for schools of Ukrainian studies.

3.1.1. Curriculum of schools of Ukrainian Studies in the United States (1960).

In 1960, the UCCA School Council issued the first «Education and upbringing Programs» for schools of Ukrainian studies. It should be noted that this event was an important contribution to the development of Ukrainian schooling not only in the United States, but also throughout the world, where there were Ukrainian communities.

Work on the development lasted from 1957 to 1960. Scientists and educators who developed these programs are: Ukrainian language (O. Grimalyak, M. Rabyi, I. Stratienko, V. Stetsyuk, S. Stezik);

history of Ukraine (V. Lototsky, P. Isayev); geography with natural science (E. Zharsky, V. Cheredarchuk); Ukrainian culture (I. Matskiv).

The «Education and upbringing programs» (1960) consisted of two parts: the very programs of studying in the Ukrainian language and literature, history, geography and culture; and from the main provisions of educational activity, methods and organizational forms of educational activity, general educational principles and the distribution of educational material by classes.

The content of intellectual, physical, aesthetic, religious, moral and national education was also determined.

The peculiarity of the programs was to focus not only on the educational function of the school, but also on the upbringing one.

The task of the school, according to the developers of the curriculum, is not only the knowledge and study of a Ukrainian study subject, the memorization of certain dates, surnames, works, and events. It should be deep penetration and appropriation of the students of the ideals and values produced by Ukrainian people for centuries. At the same time, these ideals should become the personal world of the pupil, prompting him in the future to an active life position, to be conscious and useful member of the Ukrainian diaspora abroad. In particular, the program states that fully integrated Ukrainian culture forms a personality with a strong spirit, creates a member of its people and directs to the range of all-Ukrainian values. This process, as the authors of the program point out, can be called the process of «spiritual assimilation», in which not only the Ukrainian culture assimilates the pupil, but it also assimilates [2, p. 60—61].

Analyzing the educational goals set by the schools of Ukrainian studies, we concluded that national education was one of the key components of the educational process. Through the teaching of the Ukrainian language, literature, geography, history, and culture helped to form the outlook of students, their approach to the ideal of education, namely, the upbringing of a conscious, active member of the Ukrainian diaspora, «useful Ukrainian citizen», and faithful to national ideals. The curriculum envisaged the study of the Ukrainian language from grades 1st to 11th; geography from 2nd to

11th grade; history of Ukraine from grades 5th to 11th; Ukrainian culture from 9th to 11th grade.

The educational material on singing and religion in the program was not presented in the curriculum; there were only recommendations on religious, moral and aesthetic education. The decision to introduce the teaching of these subjects, each school had the right to take on its own, taking into account its possibilities (qualification of the teaching staff) and the opinion of the parent committee.

We emphasize that programs for Ukrainian schools in the United States, issued in 1960, did not have a specific distribution of hours on subjects. Each teacher had to create his own detailed program, to determine the number of hours for this or that subject, taking into account the educational material to be completed by the student during the year, the teacher also had to determine the time to revise the material, taking into account the level of preparation of students. In addition, each school had its own peculiarities that the teacher also took into account when preparing his own program (premises, quantitative composition of students, material and technical base, fatigue of students, since classes take place at the end of the week, out of basic education time).

Consequently, the programs developed by the UCCA School Board provided the maximum amount of information for each subject, but each teacher, taking into account all the circumstances, had the opportunity to reduce the program to the minimum that still gave the students a coherent picture.

Ukrainian language (grades 1st to 11th).

In the curriculum, special attention is paid to Ukrainian language. The teaching of Ukrainian language lasted from 1st to 11th classes: the initial degree — 4 years, the average degree — 4 years, the highest degree — 3 years. The document also provides a program for teaching Ukrainian language for the English-speaking group of students (1—2 form of primary school).

The purpose of teaching Ukrainian is to give children the opportunity to know and learn their native language, to teach them to express their thoughts, to express their feelings, to help them understand their native language through culture of origin.

Having analyzed the content of Ukrainian language program for all classes, it became clear that it included introducing students to the best examples of native writing, folk art (fairy

tales, tales, sayings, proverbs, folk songs, dummas, riddles), with a calendar national creativity (carols, shchedrivki, freckles, bathing songs), non-calendar ritual songs (songs and customs of the wedding, mourning). In addition, in the program of the middle level, the students were provided with information on the theory of literature, namely about different literary genres, composition and components of work, the main means of language, the literary trends and their manifestation in Ukrainian literature.

At the same time, starting from the highest degree (9—11), Students were provided with concentrated knowledge of Ukrainian folk art, from Ukrainian literature, and from the theory of literature. Although Ukrainian literature was not included in the curriculum as a separate subject, the students had the opportunity to obtain basic knowledge of this discipline on Ukrainian language lessons. To help teachers, the program identified a specific list of school textbooks, additional literature, works of folk art, works of Ukrainian writing, which should be used when learning the Ukrainian language for all grades.

At the end of grade 11, according to the developers of the program, students must fully master the basic skills of reading, writing and speaking, language and communicative skills, the basics of spelling; analysis and interpretation of the reading, the ability to express thoughts clearly and logically, knowledge of the development of Ukrainian literature, its directions and its artistic designs [2, p. 28].

Thus, Ukrainian language is the main subject of study at UCCA Ukrainian Studies schools, which is being implemented not only in the hours intended for language learning, but also throughout the study.

When teaching a Ukrainian language, the teacher must independently choose methods and means of teaching. In addition, Ukrainian language is a subject around which all the studies in the schools of Ukrainian studies are concentrated, since the study of the language takes place not only in language lessons, but also in mastering history, geography, and culture of Ukraine, that is, through the study of all subjects.

History of Ukraine (from 5th to 11th grades).

The purpose of learning history:

- 1) to give students the knowledge about the most important events in the history of Ukraine;

- 2) to deepen love and respect of the youth to their people and past;
- 3) to create the basis for raising the character, to cultivate a sense of national dignity.

Geography with natural science (from 2nd to 11th grades).

Geography in schools of Ukrainian studies, as a school subject takes a significant place. Studying of geography begins in primary school and ends in high school: from 2nd to 11th grades. It should be noted that geography has not only educational function but also upbringing. This is reflected in the goals of studying geography and the natural sciences of Ukraine, namely:

- 1) to give students knowledge about the land and the nature of their native land;
- 2) to provide knowledge about the economy of Ukraine, ethnic, confessional and economic status of the population;
- 3) instill love and respect to the motherland;
- 4) show the economic value of Ukraine in Europe and in the world [2, p. 45].

The study of geography in schools of Ukrainian studies has its specifics and features. It is necessary to take into account the fact that children get to know the nature of Ukraine indirectly through the teacher's stories, with illustrations, films, the use of geographic maps, atlases, various additional teaching materials. This fact, of course, imposes its imprint on the educational process. In addition, the teacher faces the task not only to provide students with relevant knowledge of geography of Ukraine, but also to raise the love for Ukraine and its nature. This circumstance requires appropriate qualifications and high pedagogical skills of the teacher.

Ukrainian culture (9th to 11th grades).

Ukrainian culture as a subject of study at schools of Ukrainian studies is one of the most important means in the planned and conscious process of national education of Ukrainian youth on emigration. The aim of education is:

- a) comprehensive knowledge of culture of Ukrainian nation;
- b) knowledge of the main features of nation;
- c) knowledge of the components of Ukrainian culture;
- d) knowledge of the development and main directions of Ukrainian culture at different

- e) stages of formation of the historical and national-state consciousness of our people;
- e) knowledge of Ukrainian culture at the background of culture of other peoples of the world [2, p. 41].

Having analyzed the curriculum that came out in 1960, we came to the conclusion that national education was one of the priority directions in the activity of Ukrainian studies schools in the USA. This was reflected both in content of educational subjects and in upbringing activities.

National education included raising love for the native language, Ukrainian culture, its traditions and customs, the history of Ukrainian people, the nature of their motherland. Formation of national-patriotic feelings of students took place gradually, through introduction to the range of national values, passed from generation to generation.

3.1.2. Curriculum of schools of Ukrainian Studies in the United (1981).

The process of improving curriculum for Ukrainian studies schools was permanent. In particular, the School Council, chaired by prof. Dr. R. Drazhnowski, in 1981 developed and published new changes and amendments to the curriculum (Prof. Dr. Roman Drazhnowski — Head of the School Board, Ukrainian language — Dr. L. Kisilewska-Tkach, Ukrainian literature — Dr. L. Kisilevskaya-Tkach, the geography of Ukraine — Dr. R. Drazhnovsky, history of Ukraine — Dr. Y. Gaitsevsky, Dr. B. Korchmarik). In addition to program of certain subjects, a upbringing goal has changed and clarified.

By updating the curriculum the School Council was guided by the decisions of the 1st and 2nd World Congresses of Free Ukrainians (WCFU) (1967—1973), which adopted the «Educational Ideal of Ukrainians in the Diaspora», as well as the «Directions of the Ukrainian Education System».

The program identified tasks for schools of Ukrainian studies, identified components of intellectual and national education such as:

a) Intellectual education.

1. The study, mastering and dissemination of Ukrainian language, and thus the best and most successful transfer of spiritual achievements of Ukrainian people.
2. The transfer of knowledge of Ukrainian studies in order to provide young people

with a basis for a better understanding of their parents' country and with a view to use this knowledge in order to spread the truth about Ukraine.

3. Familiarity with the political, social and economic processes in Ukraine and the life of Ukrainian citizens in the new places of our settlement.

b) National education.

1. Assimilation of cultural achievements and traditions of Ukrainian people.
2. Strengthening Ukrainian identity and connection with Ukrainian people.
3. Developing a public sense of responsibility and incorporating the Ukrainian diaspora.

In addition to intellectual and national education, the program for schools of Ukrainian studies also covered religious-moral, social-public, aesthetic, emotional-volitional, physical education. The program noted in particular that education process in school should consist of assimilation and understanding of the cultural achievements of Ukrainian people, for the further creative creation of new achievements by the pupils. All values, concepts, ideals of older generation are the foundations, the basic material for the younger generation developing its own concepts, ideals [3, p. 3].

We would like to note that in addition to the theoretical positions, the program also presented the principles of organization in schools of Ukrainian studies, curriculum for the secondary and higher levels, programs on subjects such as Ukrainian language, literature, geography, history and culture of Ukraine, methodical recommendations for teachers of some academic disciplines.

It should be noted that the curriculum for 1981 differed from the previous ones by such innovations: it provided a specific number of hours devoted to the studying of a particular subject, a program for the preschool was developed; Ukrainian literature was made a separate subject of teaching and its content was improved, the goal of teaching for each class was thoroughly developed; modernized teaching content of history of Ukraine.

There were also developed curriculum for the 8th, 11th and 12th Ukrainian Studies Schools on subjects such as: Ukrainian language, Ukrainian literature, history of Ukraine.

One of the education innovation of language program was the development of speaking topics for intermediate and upper levels.

These educational topics concerned many aspects of student life: everyday life, environment, family, school, Ukrainian culture and art, traditions, cinema, cultural life in emigration, church, acquaintance with prominent figures of Ukrainian culture and science, Ukrainian youth organizations, fundamental spiritual and universal values, national and cultural identities, intercourse with different cultures, healthy lifestyle.

Curriculum published in 1981, compared to the one of the 1960s, has clearer formulation of the purpose of teaching for each grade of such subjects as: Ukrainian language, Ukrainian literature, history of Ukraine. Another distinction was the separation of Ukrainian literature into a separate subject, previously it was taught along with Ukrainian language.

The content of the curriculum in this subject consisted of knowledge of the main points of Ukrainian writing in the historical background, students had the opportunity to get acquainted with the world dimension of Ukrainian literature, comparing Ukrainian works with similar works of world literature (T. Shevchenko, I. Franko, L. Ukrainka and others), with the most important information on the theory of literature. The program emphasized the educational value of literature.

In the curriculum of 1981 the content of the subject «History of Ukraine» was updated. The purpose of the subject «History of Ukraine» was not only to provide students with basic knowledge about the most important events in the history of Ukraine, but also to form the Ukrainian world outlook, which included the cultivation of love and respect for Ukrainian people, its past, the formation of a sense of national pride and belief in the future of Ukrainian people. A new perspective on teaching of history was proposed, in particular the consideration and analysis of national history in the context of world history, comparison of events in the history of Ukraine, with events in other countries, in particular, in the countries of settlement.

In the curriculum of 1981, the process of teaching the subject «Ukrainian Culture» (from

7 to 12 grades) changed in a way of significance and organization. Ukrainian culture as a subject of study at schools of Ukrainian studies was recognized as one of the «important means in the conscious process of social and national education of Ukrainian youth outside their motherland». The program of culture of Ukraine (in 1980-ies) in comparison to the educational program issued in 1960's was substantially revised and supplemented. At first, the time of teaching of the subject was increased in comparison to the previous program and secondly the content of the subject changed.

Having analyzed the curriculum in Ukrainian studies schools published in 1981, we came to the conclusion that they were built on the conclusions of the I, II congresses of WECEB — WCFU and had to form the Christian outlook of students based on Ukrainian values and traditions, in opposition to dialectical materialism and Soviet patriotism, which was characteristic of those times in Ukraine. In addition, the analysis of the document showed that the entire educational process in schools of Ukrainian studies was directly aimed at cultivating love of Ukrainian language, traditions and culture, form a national outlook among students.

3.1.3. *Current status.*

At the present stage of schools of Ukrainian studies in the US, there are education programs developed under the chairmanship of E. Fedorenko (from 1983 to nowadays).

The curriculum in Ukrainian studies schools is for 12 years. The following subjects are taught: Ukrainian language, Ukrainian literature, history of Ukraine and Ukrainian culture are obligatory subjects. Geography, religion, folklore, singing and craft are additional subjects. In addition, each school has the opportunity to introduce additional subject such as speech, community and heritage, etc. It should be noted that the curriculum is constantly updated, refined. This is especially concerned such educational subjects as: Ukrainian language, Ukrainian literature and Ukrainian history [4].

Answering a question about what makes students of Ukrainian origin spend their own time studying at schools of Ukrainian studies, we came to the conclusion that besides the

existential goals (knowledge of oneself, their roots), some of the students pursue purely pragmatic goals. The UCCA School Council actively contributes to the recognition of diplomas of Ukrainian studies schools by colleges and universities of America. In general, US higher education institutions can be divided into three categories: those that recognize the diplomas of Ukrainian studies schools and score foreign language credits, those who score credits after exams (overwhelming majority) and those that do not score credits. In our globalized world, in the face of hard competition in labor market, additional language and culture knowledge provides preferences that can be used in various areas of activity, such as in professional careers, business, public work, politics, leisure, during hiking trips.

4. CONCLUSIONS.

In the process of study, it was defined that Ukrainian language programme aims to teach students fluent language: express their thoughts, build phrases (both verbally and in written), be able to read and write, feel the beauty of language and love for it. It should be noted that it was Ukrainian language in Ukrainian studies schools that was primary assigned the role of transmission of cultural heritage of Ukrainian people.

The program of the Ukrainian literature includes acquaintance with the creative works of Ukrainian writers and poets, Ukrainian folk art (tales, proverbs, carols and songs), cultivating love of language beauty, make child interested, and encouraged to read Ukrainian books. With the help of a literary work, a young person has the opportunity to get acquainted with the historical past of Ukrainian people, their national traditions and customs.

The program of geography aims to raise children's love for nature, love for their motherland (love to Ukraine, Ukrainian people). According to the well-known educator H. Vashchenko, geography stands on the verge of two cycles — natural and humanitarian [5, p. 77].

The history program introduces children with historical events in Ukraine, prominent historical figures, heroes of national liberation competitions, traditions and spiritual treasures of Ukrainian people.

Therefore, lessons of history bring up the sense of patriotism of students, the sense of love and respect for the Motherland. In general, history has great educational value, fosters Ukrainian identity, and gives a young person an understanding of himself as a member of the great nation.

Thus, the main goal of the teacher for schools of Ukrainian studies in diaspora should be not so much the giving of the amount of knowledge about Ukrainian culture in its various manifestations and varieties, but mostly how to cultivate love and respect for Ukraine among young people.

It's necessary to note that special attention to Ukrainian studies in diaspora belongs to Ukrainian language. Without the knowledge of

the language, it is not possible to fully perceive and use the cultural heritage of Ukrainian people. The peculiarity and uniqueness of schools of Ukrainian studies in the United States is that each student can find and get to know his own «small» Ukraine.

National education is directly implemented as a means of content through such educational subjects as: Ukrainian language, literature, history of Ukraine, geography of Ukraine, Ukrainian culture, religion and singing, and through targeted educational activities. After all, the introduction of the child into the world of national and cultural values, the formation and development of his personality take place in the process of studying mother tongue, history of Ukraine, its culture, the nature of the Motherland.

References

1. П'ятдесятиріччя Шкільної ради при Українському конгресовому комітеті Америки в Нью-Йорку. Шкільна рада 1953—2003 / гол. ред. Є. Федоренко. — Нью-Йорк : Ukrainian Educational Council — УССА, 2003. — 412 с.
2. Програми навчання і виховання. — Нью-Йорк — Філадельфія : Видання Шкільної Ради, 1960. — 95 с.
3. Проект програм навчання в школах українознавства // Рідна школа. Спец. видання. — Червень. — Ч. 29 (68). — 1981. — С. 2—43.
4. Ukrainian educational council in the USA [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.ridnashkola.org/>. — Дата доступу : 27.04.2019.
5. Ващенко, Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. — Вид. 1-е. — Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. — 441 с.

Матеріал поступив в редакцію 27.05.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

В условиях существования различных источников информации, использующих разные единицы кодировки информации (слово или медиаобраз), субъект с необходимостью должен осуществлять между ними выбор. В соответствии с культурно-исторической теорией выбор знаковой системы означает выбор культурного орудия «овладения» (Л. С. Выготский) собственной психикой и одновременно задаёт деятельность с ним (чтение или просмотр). Поэтому свободный выбор субъектом наиболее предпочитаемой знаковой системы может стать основой для построения собственно психологической типологии информационных культур (точнее, субкультур) и их представителей.

Медведская Е. И. Выраженность децентрации мышления у взрослых представителей разных информационных субкультур.

Методические основы управления эффективностью учебной деятельности студентов

Т. Н. Канашевич,

начальник отдела мониторинга качества образования
Института интегрированных форм обучения
и мониторинга образования Белорусского
национального технического университета,
кандидат педагогических наук, доцент

В современном мире особую значимость приобретают не только качество, но и рациональность и эффективность выполнения человеком различных операций. Одним из путей решения данной задачи является создание условий для осуществления эффективной учебной деятельности при подготовке специалистов с высшим образованием. В статье рассматриваются пути и средства управления деятельностью студента технического университета. Представлена соответствующая методика, приведён анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: учебная деятельность студента, эффективность, управление, стартовые возможности, познавательная активность, мотивация, готовность к успешному усвоению учебного материала, методика.

In the modern world, not only quality, but also rationality and efficiency of a person performing various operations are of particular importance. One of the ways to solve this problem is to create conditions for effective educational activities in the preparation of specialists with higher education. The article discusses ways and means of managing students' activities at a technical university. Appropriate methods are presented. An analysis of the results of experimental work is given.

Keywords: student's educational activities, efficiency, management, starting opportunities, cognitive activity, motivation, readiness for successful mastering the educational material, methods.

На фоне происходящих в настоящее время преобразований во всех сферах жизни и деятельности человека особое значение приобретает повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием. Такое положение обуславливает необходимость изменения требований к её результатам, а следовательно, и к нормативному обеспечению, перспективному планированию, организации и осуществлению, в связи с чем возникает потребность в определении и разработке стратегии эффективного педагогического управления в современном образовательном процессе учреждения высшего образования.

Проблема качества учебной деятельности никогда не теряла своей актуальности, а в последнее десятилетие её острота возрастает в связи с происходящими в мировом сообществе процессами информатизации, стремительного совершенствования разнообразных технологий и технических средств. На протяжении значительного времени качество учебной деятельности определялось содержанием образования, выбранной педагогом методикой обучения, уровнем и характером мотивации обучающихся. Сегодня доступность информации уменьшает их временные и интеллектуальные затраты на её поиск, но вместе с тем в значительной степени снижает вероятность выбора и использования надёжного содержания информации, практически исключает необходимость её запоминания, переработки и даже осознания. Такое положение

влечёт за собой формализацию интеллектуальной составляющей учебной деятельности, подмену собственно деятельности, обеспечивающей качественные изменения в личности обучающегося, конкретными, порой сомнительного происхождения, результатами выполнения отдельных заданий. Следовательно, возникает необходимость переосмысления способов, форм и средств организации образовательного процесса и учебной деятельности обучающихся.

Учебная деятельность рассматривается исследователями [1; 2; 3 и др.] в качестве одной из основных форм процесса учения, непосредственно направленной на приобретение различных знаний, умений, навыков, освоение способов действий. М. И. Дьяченко подразумевает под таковой проявляемую обучающимися мотивированную активность при достижении целей учения [4]. Данная позиция позволяет связывать учебную деятельность с категориями «сознание», «мотивация» и «активность». С точки зрения психологии деятельность по определению является осознаваемой и предполагает некоторую активность её субъекта, поскольку в структуре деятельности обязательно присутствуют целевая установка, планирование, контроль полученных результатов и при необходимости их коррекция. Активность субъекта обуславливается уровнем и характером мотивации как проявлением потребности, обеспечивающей продуктивность учебной деятельности и придающей ей смысл.

В дефиниции Р. С. Немова учебная деятельность — это «процесс, в результате которого человек приобретает или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствует и развивает свои способности. Такая деятельность позволяет ему приспособиться к окружающему миру, ориентироваться в нём, успешнее и полнее удовлетворять свои потребности, в том числе потребности интеллектуального роста и персонального развития» [5, с. 285].

В нашем исследовании под **учебной деятельностью** понимается **осознанная, целенаправленная, управляемая и контролируемая активность индивида по приобретению знаний, овладению умениями и способами деятельности** [6].

Категория «эффективность» соотносится различными авторами, с одной стороны, с оценкой производимого результата (Н. Г. Низовкина, Г. А. Маховикова и др.) [7; 8], с другой — с сопоставлением этого результата с затратами на его получение (А. С. Головачёв, И. В. Головачёва, Э. А. Лутохина и др.) [9]. В качестве характеристики какого-либо процесса эффективность позволяет определить его экономическую, интеллектуальную, физическую оправданность в конкретных условиях.

С философской точки зрения (А. И. Субетто) эффективность выступает одной из мер качества системы или процесса [10]. Являясь многоаспектной, она может использоваться при оценке: а) степени пригодности процессов к выполнению поставленных целей, задач, к удовлетворению потребностей; б) оптимизации систем и процессов в формальных и неформальных смыслах; в) качества управления.

Как экономическая категория эффективность позиционируется специалистами в тесной связи с результативностью процесса, операции, проекта. Подобным образом она может быть определена и относительно образовательного процесса. Например, А. М. Новиков в словаре системы основных педагогических понятий истолковывает категорию эффективности через достижение педагогических целей, поставленных в рамках принятой технологии обучения, воспитания и развития и оцениваемых по критериям оптимальности организации педагогического процесса.

На наш взгляд, **эффективность учебной деятельности студента** следует рассматривать через степень овладения им специальными интеллектуальными и практическими умениями в соответствии с требованиями к образовательному результату и полноте реализации индивидуальных образовательных возможностей и потребностей обучающегося в установленный учебной программой промежуток времени или в более короткие сроки. Для студентов учебная деятельность не является новой; они не только способны осуществлять её сознательно, самостоятельно и продуктивно, но и обладают определённым стилем её реализации с учётом полученного опыта.

В соответствии со спецификой учебной деятельности студента важным условием обеспечения её эффективности выступает грамотное педагогическое управление — «целенаправленный и постоянный процесс воздействия субъекта управления на объект управления» [11].

С точки зрения Г. В. Атаманчука, «управление — это целеполагающее, то есть созидательное, продуманное, организующее и регулирующее воздействие людей на собственную общественную жизнедеятельность, которое может быть осуществлено как непосредственно (в формах самоуправления), так и через специально созданные органы и структуры» [12]. Следовательно, целесообразно рассматривать управление учебной деятельностью студента как внешне, так и внутренне организуемые процессы. Второе (самоуправление) реализуется самим обучающимся, первое предполагает регулирующее и координирующее воздействие педагога. Для внутреннего управления учебной деятельностью важными условиями являются: высокая внутренняя мотивация к получению новых знаний, убежденность в собственной способности достигнуть успеха, наличие представлений об эталоне результата, возможностей его сопоставления с промежуточными результатами учебной деятельности, вариативности в способах, времени и месте получения учебной информации для самостоятельной работы.

В концепции педагогического (внешнего) управления учебной деятельностью студентов Е. Ю. Игнатьева отмечает следующие его функции:

- мотивации, основанной на принятии студентами идеи свободы выбора и ответственности за учебные результаты, создании ситуаций событийной общности;
- планирования посредством совместного (преподаватель и студенты) формирования индивидуальных и групповых целей изучения модуля (предметных и личностных), планирования индивидуальных и групповых маршрутов овладения учебным содержанием;
- организации целостного образовательного процесса на основе осуществ-

вления индивидуальных образовательных маршрутов;

- оперативной координации действий всеми участниками образовательного процесса на основе понимания общих предметных и личностных целей, интересов, предпочтений;
- приоритетности само- и взаимоконтроля над внешним контролем;
- коррекции, актуализирующей потребность участников образовательного процесса в изменениях себя и своей деятельности;
- системности коммуникативного взаимодействия, возникшего в информационной образовательной среде, обеспечивающего мобильность и гибкость в выборе различных моделей организации обучения на основе информационно-обменных процессов в системе «человек — информация — человек» [13].

С. И. Самыгин и А. М. Руденко в «Психологии управления» при рассмотрении психологических аспектов управленческой деятельности к основным её функциям относят:

- прогнозирование и планирование;
- организацию;
- координацию и регулирование;
- мотивацию;
- контроль, учёт и анализ.

На основании проведённого анализа психолого-педагогических исследований мы придерживаемся следующей позиции: процесс педагогического управления реализует ряд взаимосвязанных функций — *мотивацию; планирование на основе прогнозирования; организацию, включающую координацию и регулирование; контроль в сочетании с самоконтролем.*

Таким образом, педагогическое управление учебной деятельностью осуществляется посредством:

- организации взаимодействия между педагогом и обучающимся (реализуется управление активностью, самостоятельностью учебной деятельности);
- определения круга и глубины изучаемого содержания (осуществляется управление избирательностью, целенаправленностью учебной деятельности);

- использования средств и проведения мероприятий диагностики и контроля овладения компетенциями (применяется управление результативностью, обязательностью учебной деятельности).

В основе управления активностью и самостоятельностью учебной деятельности студента лежит педагогическое воздействие на *формирование устойчивой познавательной мотивации*, что обеспечит внутренний стимул для качественного овладения учебным содержанием.

При управлении целенаправленностью и избирательностью учебной деятельности важной педагогической задачей является *создание условий для осознанной продуктивной работы обучающегося с учебным материалом на основе понимания значимости его содержания для достижения поставленной цели*.

Управление обязательностью и результативностью проявляется в *гарантии возможности систематического анализа результатов учебной деятельности и сопоставления их с желаемым результатом (эталоном), в обеспечении содержательной и процессуальной взаимосвязи двух последовательных образовательных этапов*.

Следовательно, для стимулирования эффективности учебной деятельности студента целесообразно оказывать комплексное воз-

действие, направленное на формирование мотивационно-целевых установок, готовности к активному продуктивному усвоению учебного содержания, способности адекватно оценивать полученные результаты. Каждый из предложенных способов указанного педагогического влияния подразумевает использование специального методического инструментария, который может быть представлен педагогическими средствами или мероприятиями (*таблица*).

На основании вышеизложенного конкретизируем методические основы управления учебной деятельностью студента технического университета через соответствующую методику, включающую: целевую установку, способы и средства педагогического управления, а также требования к учебному содержанию.

Методика управления эффективностью учебной деятельности студентов учреждения высшего образования построена на взаимодействии двух блоков. Один из них направлен на *осуществление диагностики и оценивание эффективности* учебной деятельности, а другой — на её *стимулирование* в условиях образовательного процесса. Взаимосвязь этих блоков обусловлена зависимостью выбора действий, ориентированных на перспективное повышение эффективности учебной деятельности относительно её актуального уровня.

Таблица. — Взаимосвязь способов и инструментов педагогического воздействия в управлении эффективностью учебной деятельности студентов

Способы педагогического воздействия	Инструментарий
<i>Формирование устойчивой познавательной мотивации</i>	Приёмы создания мотивационно-целевых установок, обеспечение понимания значимости и ценности изучаемого материала
<i>Создание условий для осознанной продуктивной работы студента с учебным материалом</i>	Интерактивные образовательные ресурсы, обеспечивающие использование уровневой и специализированной дифференциации, формирование индивидуальной образовательной траектории; система методического сопровождения интерактивного образовательного процесса
<i>Обеспечение содержательной и процессуальной взаимосвязи образовательных этапов</i>	Программа оптимизации готовности студентов к усвоению учебного содержания (ликвидация пробелов доуниверситетской подготовки)
<i>Систематический анализ результатов учебной деятельности и сопоставление их с эталоном</i>	Оценка и мониторинг эффективности учебной деятельности

Блок «Диагностика эффективности учебной деятельности студента»

Диагностика эффективности учебной деятельности студента осуществляется с целью выявления её актуального уровня, прогнозирования динамики и установления возможностей его повышения.

Для достижения данной цели следует определить, что именно (с точки зрения *содержательного аспекта*) необходимо диагностировать. Сущность учебной деятельности заключается в способности и умении студента установить и выполнить совокупность учебных действий по освоению определённого материала, способов действий и приобретению достаточного практического опыта по применению полученных знаний и умений. Поскольку учебная деятельность, являясь универсальной, характеризуется предметностью, то качество её осуществления можно проверить на примере освоения студентом конкретного материала дисциплины. Эффективность учебной деятельности при этом оценивается в ходе рассмотрения условий организации образовательного процесса и результатов выполнения студентом соответствующих практико-ориентированных заданий. Для отслеживания динамики эффективности учебной деятельности целесообразно использовать систему практико-ориентированных заданий, позволяющих выявлять результаты освоения студентом учебного содержания регулярно на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины.

Оценка актуального уровня эффективности учебной деятельности студентов предполагает использование специфических методов. Его выявление и мониторинг как процессы связаны с применением методов педагогического контроля, количественного и качественного анализа полученных данных, определения коэффициента эффективности учебной деятельности. Прогнозирование её динамики осуществляется с помощью метода экстраполяции с учётом тенденций, установленных на основе сопоставления результатов не менее двух образовательных этапов.

Для определения актуального уровня эффективности учебной деятельности студентов технического университета сле-

дует использовать комплекс современных диагностических материалов, отвечающих требованиям валидности, надёжности и достоверности. Данные материалы должны предоставлять возможность применить знания, приобретённые при изучении учебной дисциплины, в различных ситуациях: элементарной (использование по известному образцу), стандартной (действие при сочетании нескольких известных алгоритмов), нестандартной (изменение, дополнение известного алгоритма или предложение нового порядка, способа). Полученные в результате педагогического контроля данные необходимо подвергнуть анализу, произвести их количественную и качественную оценку с использованием специальной технологии.

Таким образом, *средствами* диагностики эффективности учебной деятельности будут выступать: диагностический инструментарий, технология обработки и интерпретации результатов учебной деятельности, соответствующая база данных и способ расчёта коэффициента эффективности.

Определим *форму* осуществления диагностики эффективности учебной деятельности студентов. Поскольку непосредственное их участие обязательно только при проведении независимого промежуточного контрольного среза, то это мероприятие может проходить в условиях учебного занятия при наличии диагностического инструментария для каждого студента и с привлечением необходимого количества координаторов. Количество таких контрольных процедур, на результатах которых основывается вывод об актуальном уровне эффективности учебной деятельности, должно составлять не менее двух в течение учебного семестра. Их целесообразно проводить в его начале, середине и в конце. Такой подход позволит не только контролировать учебную деятельность студентов, но и оказывать на неё корректирующее воздействие.

Результатом данной диагностики являются характеристика актуального уровня эффективности учебной деятельности студента и студенческой группы, прогнозная карта динамики и педагогические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в целях повышения имеющегося уровня эффективности.

Блок «Стимулирование эффективности учебной деятельности студента»

Данный блок связан с формирующим и корректирующим воздействием, которое осуществляется на основании проведённой диагностики.

Цель функционирования блока, как следует из его названия, — стимулирование эффективности учебной деятельности студентов, что предполагает повышение имеющегося актуального уровня эффективности или его сохранение (если этот уровень является оптимальным) в зависимости от влияния внешних и внутренних факторов.

Реализация данной цели связана с решением ряда задач. Это:

- обеспечение готовности студента к успешному усвоению учебного содержания;
- развитие мотивации к учебно-познавательной деятельности;
- повышение учебной активности и качества усвоения студентами учебного содержания.

Следовательно, управляющее педагогическое воздействие необходимо осуществлять в трёх соответствующих сегментах.

В сегменте **обеспечения готовности к успешному усвоению учебного содержания** основная работа проводится с целью устранения значимых недостатков подготовки студента к изучению учебной дисциплины в основном образовательном процессе учреждения высшего образования. Для её реализации следует использовать *содержание*, подобранное в соответствии с конкретными выявленными недочётами в предметной подготовке студентов и ориентированное на ликвидацию пробелов в знаниях, умениях и навыках. Таким образом, необходимо применение учебных *средств*, включающих теоретические и справочные, дидактические и контрольные материалы для формирования и совершенствования умений и навыков, а также методические рекомендации для преподавателя по эффективному осуществлению данной работы. Достижение поставленной цели связано с организацией системы дополнительных учебных занятий параллельно с основным образовательным процессом для тех обучающихся, чья подготовка не соответствует

требованиям полноты и качества. При этом занятия могут включать индивидуальную, групповую и фронтальную *формы* работы, допускается и дистанционный способ взаимодействия. Среди *методов*, используемых в рассматриваемом процессе, выделяются традиционные (словесные, наглядные, практические и контрольные), направленные на компактное логически стройное изложение и систематизацию учебного материала, обеспечивающие восполнение знаний и операционных (владение способами деятельности) пробелов. Особую значимость в данном сегменте приобретает применение методов активного и дистанционного обучения, ориентированных на развитие познавательной и практической самостоятельности обучающихся.

В сегменте **развития мотивации к учебно-познавательной деятельности** важно обеспечить основу для осознанного продуктивного познания в процессе учебной деятельности как на учебных занятиях, так и вне их. Этому будет способствовать использование *методов*: привлечения произвольного внимания, формирования и поддержания интереса, ценностного отношения студентов к изучаемому материалу, стимулирования самостоятельной постановки ими лично значимых целей своей учебной деятельности. В *содержательном* аспекте при таком подходе необходимым является дополнение учебного материала информацией об области и способах его практического применения при осуществлении профессиональной деятельности. В числе *средств* реализации данной цели — учебные пособия, содержащие теоретический и практический материалы, а также набор практико-ориентированных заданий и примеры их выполнения.

В сегменте **повышения учебной активности и качества усвоения студентами учебного содержания** целесообразным является обращение к методам, которые предоставят студентам возможность проявить максимальную учебную самостоятельность, стремление к достижению поставленной цели, способность осознанно выбирать действия и их последовательность, аргументированно оценивать и корректировать полученные результаты и способы их достижения. К таковым относятся методы активного и дистанционного обучения. Вы-

сокую эффективность в указанном направлении обеспечивает также использование виртуальных образовательных технологий: симуляторов, с помощью которых студенты смогут апробировать способ действия, сформировать умение, усовершенствовать навык; применение моделей формальных пространственно-временных перемещений с целью всестороннего изучения особенностей явлений, событий и объектов в естественной среде, систем дополненной реальности, научно-практических лабораторий, позволяющих безопасно осуществлять эксперименты и проверять гипотезы. К *средствам* реализации данной цели относится интерактивный учебно-практический комплекс, сочетающий в себе теоретический и справочный материалы, практическую лабораторию, а также средства контроля и учёта учебных достижений обучающегося.

Важную роль в стимулировании эффективности учебной деятельности играют её систематическая оценка и анализ, позволяющие при необходимости своевременно определить сегмент, в рамках которого наблюдается снижение результативности.

Таким образом, реализация рассматриваемой методики предполагает тесную взаимосвязь двух блоков, направленных на диагностику и стимулирование эффективности учебной деятельности студентов. Последнее осуществляется посредством сочетания сегментов целенаправленного педагогического воздействия на формирование и поддержание:

- мотивации студентов к процессу обучения, овладению профессионально значимыми знаниями, умениями, опытом;
- готовности к успешному усвоению учебного содержания;
- познавательной активности и самостоятельности.

С целью апробации предложенной методики управления эффективностью учебной деятельности студентов в течение шести учебных лет (с 2012 г. по 2018 г.) в БНТУ проводилась научно-исследовательская работа. Общее количество принявших в ней участие студентов различных факультетов составило 3 317 человек, представителей профессорско-преподавательского состава и администрации университета — 29 человек. Выборки являются случайными и

независимыми. Общее количество участников свидетельствует о репрезентативности полученных результатов. Был осуществлён ряд самостоятельных исследований, направленных на оценку продуктивности каждой из составляющих означенной методики, а именно:

- системы диагностики, включающей технологию разработки соответствующего инструментария, способа расчёта эффективности учебной деятельности студента и студенческой группы, методики мониторинга эффективности учебной деятельности студентов I—II курсов (в исследовании участвовали 573 студента, 14 преподавателей, 7 деканов различных факультетов БНТУ);
- системы обеспечения готовности к успешному усвоению учебного содержания в учреждении высшего образования (участвовали 505 студентов и 6 преподавателей);
- системы управления учебно-познавательной мотивацией студентов (59 студентов инженерно-педагогического факультета), выявления динамики профессионального самоопределения студентов в процессе обучения (около 2 000 студентов);
- системы методического сопровождения преподавания учебной дисциплины в техническом университете на примере преподавания учебной дисциплины «Физика» с использованием интерактивного учебно-практического комплекса (78 студентов I курса механико-технологического факультета);
- системы управления учебной активностью студентов в образовательном процессе учреждения высшего образования на примере преподавания учебной дисциплины «Электротехника и электроника» (102 студента энергетического факультета).

На основании проведённого анализа и оценки полученных результатов экспериментальной работы можно сделать следующие выводы. Применение обновлённой системы методического сопровождения преподавания учебной дисциплины, включающей целенаправленную деятельность по развитию моти-

вазии, использованию модульно-компетентностной модели обучения и интерактивного учебно-практического комплекса, позволяет повысить эффективность учебной деятельности студентов в среднем на 12 %. Проведение специальной работы по управлению готовностью студентов к осуществлению эффективной учебной деятельности посредством восполнения пробелов доуниверситетской подготовки у соответствующей категории обучающихся способствовало улучшению качества их образовательных результатов в среднем на 19 %. При внедрении системы мониторинга эффективности учебной деятельности студентов аналогичный показатель в среднем составляет 20 %.

Таким образом, основные результаты экспериментальной работы свидетельствуют о продуктивности методики управления эффективностью учебной деятельности студентов и подтверждают целесообразность её целостного внедрения в образовательный процесс учреждения высшего образования. Именно как система целенаправленных взаимосвязанных и взаимообусловленных специальной диагностикой действий предлагаемая методика не только будет способствовать достижению обучаемыми более высоких образовательных результатов, но и обеспечит состоятельность и эффективность их учебной деятельности, что актуально в условиях информационного общества.

Список цитированных источников

1. Воробьёва, Е. В. Психологические основы эффективности учебной деятельности студентов медицинского вуза на этапе освоения фундаментальных дисциплин : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.00.13 / Е. В. Воробьёва ; Волгогр. мед. акад. — Волгоград, 2001. — 22 с.
2. Тарева, Е. Г. Теоретические основы и педагогическая технология формирования рационального стиля учебной деятельности у студентов университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. Г. Тарева ; Челяб. гос. ун-т. — Иркутск, 2002. — 34 с.
3. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 200 с.
4. Дьяченко, М. И. Учебная деятельность / М. И. Дьяченко // Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия / под общ. ред. Л. А. Кандыбович. — Минск : Нар. асвета, 1996. — 302.
5. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2002. — Кн. 2 : Психология образования. — 608 с.
6. Канашевич, Т. Н. Управление эффективностью учебной деятельности студентов / Т. Н. Канашевич [и др.]. — Минск : БНТУ, 2019. — 228 с.
7. Низовкина, Н. Г. Экономическое измерение результата : монография / Н. Г. Низовкина. — LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. — 144 с.
8. Маховикова, Г. А. Оценка экономической эффективности инвестиционных проектов с учётом экологического фактора : монография / Г. А. Маховикова. — СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. — 180 с.
9. Головачёв, А. С. Экономическая теория (Общие основы) : курс лекций / А. С. Головачёв, И. В. Головачёва, Э. А. Лутохина. — 2-е изд. — Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2005. — 240 с.
10. Субетто, А. И. Квалитология образования : основания, синтез / А. И. Субетто. — М. ; СПб. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. — 220 с.
11. Яйлаханов, С. В. Управление учебной деятельностью в условиях информатизации образования [Электронный ресурс] / С. В. Яйлаханов. — Режим доступа : <https://pravo.studio/pravo-rossii-administrativnoe/ponyatie-upravleniya-61170.html>. — Дата доступа : 15.03.2018.
12. Атаманчук, Г. В. Понятие управления [Электронный ресурс] / Г. В. Атаманчук. — Режим доступа : <https://pravo.studio/pravo-rossii-administrativnoe/ponyatie-upravleniya-61170.html>. — Дата доступа : 15.03.2018.
13. Игнатъева, Е. Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза : монография / Е. Ю. Игнатъева. — СПб. : Изд-во «Лема», 2012. — 300 с.

Материал поступил в редакцию 23.05.2019.

Психодиагностическая методика «Какой я?» для изучения эмоциональной самооценки младших школьников

Т. П. Илюкович,

педагог-психолог Социально-педагогического центра Московского района г. Минска, соискатель сектора психологии развивающего образования Национального института образования

В статье представлена психодиагностическая методика «Какой я?», направленная на изучение особенностей формирования эмоциональной самооценки учащихся в возрасте 6—10 лет в конструктах «Я-реальное» и «Я-зеркальное». Результаты психодиагностики позволяют выявить реальное и демонстрируемое негативное эмоциональное состояние учащихся I—IV классов, неадекватный уровень эмоциональной самооценки, которые могут отрицательно сказываться на поведении и формировании социальной идентичности младших школьников.

Ключевые слова: диагностическая методика, эмоциональная самооценка, социальная идентичность, младшие школьники.

The article presents the psychodiagnostic «What am I?» method. It is aimed at studying peculiarities of the formation of emotional self-esteem of schoolchildren aged 6—10 years old in the «I am real» and «I am the mirror» constructs. The results of the psychodiagnostics allow us to identify the real and demonstrated negative emotional state of schoolchildren of grades I—IV, inadequate level of emotional self-esteem, which can adversely affect the behavior and formation of social identity of primary school students.

Keywords: diagnostic method, emotional self-esteem, social identity, primary school students.

Успешная социализация младшего школьника, его интеграция в детский коллектив зависят от многих факторов, в том числе от уровня самооценки и эмоционально-волевой саморегуляции ребёнка. Американский философ и психолог У. Джеймс ещё в середине прошлого века отмечал: самооценка является показателем успешности социальной жизни человека [1]. Современные исследователи Е. И. Забусова, В. И. Долгова подтверждают, что умения адекватно оценивать себя и контролировать собственное поведение являются важнейшими факторами в установлении межличностных контактов, принятии детей 6—10 лет социально значимыми и референтными группами [2; 3]. «Адекватная устойчивая самооценка выражает уже сформировавшееся отношение человека к себе и может оказывать существенное влияние на его поведение», — подчёркивает А. В. Гайфулин [4, с. 73]. Изучая особенности саморегуляции младших школьников, Е. С. Варца выделяет в данном конструкте четыре ведущие подсистемы: когнитивную, регулятивную, аффективную и личностную [5].

Другие авторы считают обязательным условием эффективной саморегуляции развитие у младших школьников социоэмоционального интеллекта и эмоциональной культуры. Так, по мнению В. Ю. Семёнова, невозможно разделять распознавание эмоциональной и поведенческой информации, поэтому необходимо изучать социоэмоциональный интеллект младших школьников. Когни-

тивные схемы могут управлять эмоциями и проявляться в эффективных поведенческих моделях; они также тесно связаны с уровнем саморегуляции самооценки учащихся [6]. О. М. Романова указывает на то, что эмоциональная культура младших школьников включает следующие компоненты: способность воспринимать, чувствовать эмоции — свои или другого человека; способность понимать, что выражает та или иная эмоция, и направлять её на помощь разуму; способность управлять эмоциями. Как показали исследования учёного, эмоциональная культура современных младших школьников развита недостаточно, «словарь эмоций» учащихся II—IV классов содержит всего 11 эмоциональных состояний, которые дети могут распознать, чего явно недостаточно для их успешной социализации [7].

Таким образом, вопросы эмоциональной самооценки и эмоциональной саморегуляции чрезвычайно важны для развития личности младших школьников и формирования их социальной идентичности. Мы предлагаем использовать результаты, полученные с помощью психодиагностической методики «Какой я?», в практике коррекционно-развивающей и социально-педагогической работы учреждений образования.

Методика представляет собой бланковый опросник для изучения актуального реального и демонстрируемого эмоционального состояния и эмоциональной самооценки учащихся I—IV классов.

Мы предполагаем, что развитие эмоционально-волевой саморегуляции требует адекватной дифференциации младшими школьниками собственного актуального эмоционального состояния, его осознания и вербализации в конструкте «Я-реальное». Формированию навыков социально приемлемого поведения учащихся I—IV классов будет способствовать умение получать обратную связь от окружающих, свидетельствующую о том, как они оценивают демонстрируемое эмоциональное состояние школьников (конструкт «Я-зеркальное»).

Для диагностики используются бланки, на которых изображены шесть картинок (они повторяются дважды), отражающих следующие эмоциональные состояния: грустный,

злой, испуганный, удивлённый, весёлый, спокойный (*приложение 1*).

Для определения актуальной эмоциональной самооценки в конструкте «Я-реальное» участникам исследования необходимо выбрать и отметить в первом ряду картинки, соответствующие их эмоциональному состоянию при ответе на вопросы: «Какой я сейчас?», «Как я думаю?» в момент диагностики.

Далее в целях изучения имеющихся навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции, социально приемлемого поведения учащихся им предлагается второй ряд таких же картинок. В этом случае надо сделать выбор, отвечая на вопросы: «Какой я сейчас?», «Как думают другие?». Для выполнения задания учащемуся необходимо спросить у другого человека, который находится в этот момент рядом, например у соседа по парте, каким тот его видит (каково его эмоциональное состояние). Ответ ребёнок отмечает в своём бланке в графическом виде (обводит соответствующие картинки в этом ряду). Например, учащийся ощущает себя весёлым, поэтому в первом ряду обводит рисунок «Весёлый». Затем сосед по парте говорит, что видит его в этот момент злым. Тогда учащийся должен обвести во втором ряду картинку «Злой».

Выполняя оба задания, ребёнок может отметить указанным способом любое количество изображений.

При обработке результатов исследователь заполняет таблицу показателей эмоционального состояния по методике «Какой я?» (*приложение 2*) и рассчитывает значение основных показателей диагностируемого учащегося, таких как: реальное эмоциональное состояние (ЭС (Р)); демонстрируемое эмоциональное состояние (ЭС (Д)); общая оценка эмоционального состояния (ОЭС); уровень эмоциональной самооценки (ЭСО). После выполнения необходимых вычислений результаты заносятся в протокол, делаются выводы об эмоциональном состоянии учащегося и его эмоциональной самооценке; при необходимости даются рекомендации заинтересованным лицам (педагогам, родителям, законным представителям ребёнка и т. п.) по организации дальнейшего взаимодействия с учащимся.

Данную методику можно использовать для диагностики не только актуального эмоционального состояния учащихся, но и их общего настроения (постоянно ощущаемого и демонстрируемого эмоционального состояния), а также с целью определения особенностей формирования эмоционально-волевой регуляции и социальной идентичности учащихся.

Апробация методики проводилась в период 2016—2018 года на выборке учащихся I—II классов (возраст 6—8 лет) средней школы № 157 и гимназии № 146 г. Минска. В исследовании приняли участие 272 младших школьника (134 девочки и 138 мальчиков).

Проверка методики на надёжность-внутреннюю согласованность проводилась с помощью вычисления коэффициента альфа Кронбаха. Для теста «Какой я?» был получен коэффициент $\alpha = 0,65$ на выборке $N = 272$. Такие результаты указывают на достаточную внутреннюю согласованность структурных компонентов опросника.

Проверка надёжности на внутреннюю согласованность опросника методом расщепления (split-half коэффициент Гутмана) показала высокий уровень надёжности ($r_G = 0,72$, $N = 272$).

Валидизация опросника проходила в период 2017—2018 годов с помощью определения его конструктивной и критериальной валидности. Выборка составила 170 учащихся I классов гимназии № 146 г. Минска (93 девочки и 77 мальчиков в возрасте 6—7 лет). Конструктивная валидность измерялась с по-

мощью факторного анализа и сопоставления результатов, полученных на основе методики «Какой я?» и других («Лесенка» В. Г. Щур, «Домики» О. А. Ореховой, «Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе» Э. М. Александровской).

Факторная валидность измеряет внутреннюю согласованность отдельных конструктов опросника (насколько все задания в опроснике подчинены изучению одного и того же компонента — эмоционального состояния). В результате факторной валидации (показатель полноты факторизации = $0,7$, $N = 170$) было выявлено, что факторные нагрузки отдельных конструктов опросника (самооценки эмоциональных состояний) имеют высокий уровень. Это указывает на их хорошую согласованность. Также факторный анализ подтвердил наше предположение о дифференциации младшими школьниками своего эмоционального состояния под влиянием негативных (фактор 1) и позитивных (фактор 2) факторов (таблица 1).

Для определения внешней валидности опросника «Какой я?» был проведён корреляционный анализ результатов эмоциональной самооценки, полученных по методике «Какой я?» (адекватная, неустойчивая и неадекватная эмоциональная самооценка (ЭСО)) и по методике изучения самооценки В. Г. Щур «Лесенка» (завышенная, адекватная и заниженная самооценка). Статистическая значимость находится на уровне $p < 0,05$ (таблица 2).

Таблица 1. — Факторная валидность методики «Какой я?»

Эмоциональные состояния	Фактор 1	Фактор 2
Грустный	0,71	-0,20
Злой	0,72	-0,21
Испуганный	0,77	-0,10
Удивлённый	0,23	0,74
Весёлый	-0,04	0,81
Спокойный	-0,13	0,71

Таблица 2. — Корреляционный анализ результатов самооценки учащихся, полученных по методикам «Какой я?» и «Лесенка» В. Г. Щур

Уровни самооценки	Адекватная ЭСО	Неустойчивая ЭСО	Неадекватная ЭСО
Завышенный		$r = -0,32$	
Адекватный	$r = 0,31$		
Заниженный			$r = -0,31$

Согласно данным корреляционного анализа имеется умеренная положительная связь между адекватным уровнем самооценки учащихся, установленным по методике В. Г. Щур, и адекватным уровнем эмоциональной самооценки (ЭСО) по методике «Какой я?». Кроме того, обнаружена обратная умеренная связь между завышенным уровнем самооценки и неустойчивой эмоциональной самооценкой, между заниженной самооценкой и неадекватным уровнем ЭСО.

Для изучения внешней валидности мы также сравнили результаты, полученные по методике «Какой я?» (реальное эмоциональное состояние учащихся (ЭС (Р)), и самооценку их актуального эмоционального состояния — по методике О. А. Ореховой «Домики». N = 170, $p < 0,05$ (таблица 3).

Анализ показал умеренную положительную связь между результатами обеих методик по соответствующим эмоциональным состояниям.

Критериальная (эмпирическая) валидность. Для её оценки рядом методик часто используется корреляция между показателями теста и оценками экспертов. С целью валидации опросника была из-

мерена корреляция между структурными компонентами опросника «Какой я?» и экспертными оценками учителей, полученными в ходе изучения уровня адаптации учащихся I классов (методика Э. М. Александровской). N = 119, $p < 0,05$ (таблица 4).

По результатам анализа выявлена слабая и умеренная связь между данными, полученными по методике Э. М. Александровской и опроснику «Какой я?».

Таким образом, результаты проверки показали, что психодиагностическая методика «Какой я?» обладает высоким уровнем надёжности, высоким уровнем факторной валидности, умеренным уровнем внешней валидности. Она может использоваться специалистами как психодиагностический инструментальный для изучения эмоциональной самооценки младших школьников.

Обработка результатов методики проводилась следующим образом.

Представленные в опроснике эмоциональные состояния были условно разделены на позитивные, способствующие успешной социализации ребёнка (удивлённый, весёлый, спокойный), и негативные, которые нарушают процессы

Таблица 3. — Корреляционный анализ результатов, полученных по методикам «Какой я?» и «Домики» О. А. Ореховой

Реальное эмоциональное состояние (ЭС (Р))	Позитивное ЭС («Домики»)	Негативное ЭС («Домики»)
Позитивное ЭС (Р)	$r = 0,37$	
Негативное ЭС (Р)		$r = 0,35$

Таблица 4. — Корреляция результатов опросника «Какой я?» и «Методики изучения социально-психологической адаптации детей к школе» Э. М. Александровской

Демонстрируемые эмоциональные состояния (ЭС (Д))	Эмоциональное состояние (Э. М. Александровская)			
	Хорошее настроение	Спокойное	Частая смена настроения	Преобладают отрицательные эмоции
Грустный		$r = -0,23$		
Злой	$r = 0,27$			$r = 0,23$
Испуганный			$r = 0,25$	
Удивлённый			$r = 0,24$	
Весёлый	$r = 0,35$			
Спокойный		$r = 0,31$		

социального взаимодействия (грустный, злой, испуганный).

Каждому эмоциональному состоянию присвоены следующие баллы (согласно интенсивности переживаний, влияющих на эмоциональную саморегуляцию ребёнка и её проявление):

- 3 — «грустный» (-ЭС₃);
- 2 — «злой» (-ЭС₂);
- 1 — «испуганный» (-ЭС₁);
- +1 — «удивлённый» (+ЭС₁);
- +2 — «весёлый» (+ЭС₂);
- +3 — «спокойный» (+ЭС₃).

Знаки «-» или «+» указывают на направленность эмоционального состояния: «-» — негативное эмоциональное состояние (НЭС); «+» — позитивное эмоциональное состояние (ПЭС).

Реальное эмоциональное состояние (Р) в конструкте «Я-реальное» определялось по результатам первого выбора учащегося при ответе на вопросы: «Какой я?», «Как я думаю?». Демонстрируемое эмоциональное состояние (Д) в конструкте «Я-зеркальное» устанавливалось по результатам второго выбора учащегося, полученным при ответе на вопросы: «Какой я?», «Как думают другие?».

ПЭС (Р) = (+ЭС₁) + (+ЭС₂) + (+ЭС₃) — результаты первого выбора;

НЭС (Р) = (-ЭС₁) + (-ЭС₂) + (-ЭС₃) — результаты первого выбора;

ПЭС (Д) = (+ЭС₁) + (+ЭС₂) + (+ЭС₃) — результаты второго выбора;

НЭС (Д) = (-ЭС₁) + (-ЭС₂) + (-ЭС₃) — результаты второго выбора;

ПЭС = ПЭС (Р) + ПЭС (Д);

НЭС = НЭС (Р) + НЭС (Д).

Уровень самооценки реального (ЭС (Р)) и демонстрируемого (ЭС (Д)) эмоционального состояния определялся по формулам:

$$\text{ЭС (Р)} = \text{ПЭС (Р)} + \text{НЭС (Р)};$$

$$\text{ЭС (Д)} = \text{ПЭС (Д)} + \text{НЭС (Д)}.$$

Оценка эмоционального состояния учащегося (ОЭС) и общий уровень его эмоциональной самооценки (ЭСО) вычислялись следующим образом:

$$\text{ОЭС} = \text{ПЭС} + \text{НЭС};$$

$$\text{ЭСО} = |\text{ЭС (Р)} - \text{ЭС (Д)}|.$$

Полученные результаты оценки эмоционального состояния (ОЭС) младших школьников распределяются по трём уровням:

1-й уровень. Позитивное эмоциональное состояние (от +6 до +12).

Ребёнок имеет позитивное самоощущение, оптимистический взгляд на мир, проблемы воспринимает как временные трудности, а не как непреодолимые препятствия.

2-й уровень. Неустойчивое эмоциональное состояние (от -5 до +5).

Эмоциональная дифференциация недостаточна, спектр эмоций ограничен, могут наблюдаться повышенная тревожность, частая смена настроений (эмоциональная лабильность) либо «застывание» в каком-то одном эмоциональном состоянии (эмоциональная ригидность).

3-й уровень. Негативное эмоциональное состояние (от -6 до -12).

Эмоциональное состояние ребёнка нарушено, преобладают сильные негативные эмоции, высокий уровень тревожности и агрессивности либо проявляются симптомы депрессивного состояния.

Уровень реального эмоционального состояния (ЭС (Р)) или демонстрируемого эмоционального состояния (ЭС (Д)) младших школьников устанавливается следующим образом:

1-й уровень. Позитивное эмоциональное состояние (от +3 до +6).

Ребёнок имеет позитивное самоощущение, оптимистический взгляд на мир, проблемы воспринимает как временные трудности, а не как непреодолимые препятствия.

2-й уровень. Неустойчивое эмоциональное состояние (от -2 до +2).

Эмоциональная дифференциация недостаточна, спектр эмоций ограничен, могут наблюдаться повышенная тревожность, частая смена настроений (эмоциональная лабильность) либо «застывание» в каком-то одном эмоциональном состоянии (эмоциональная ригидность).

3-й уровень. Негативное эмоциональное состояние (от -3 до -6).

Эмоциональное состояние ребёнка нарушено, преобладают сильные негативные эмоции, высокий уровень тревожности и агрессивности либо проявляются симптомы депрессивного состояния, возникают нарушения поведения.

Общий уровень эмоциональной самооценки (ЭСО) определяется путём сравнения результатов диагностики реального эмоционального состояния (ЭС (Р)) и демонстрируемого (ЭС (Д)).

1-й уровень. Адекватная эмоциональная самооценка ($ЭСО \leq 3$).

Ребёнок адекватно оценивает своё эмоциональное состояние и демонстрирует его окружающим почти без искажений.

2-й уровень. Неустойчивая эмоциональная самооценка ($4 \leq ЭСО \leq 6$).

Эмоциональные самоощущения и демонстрируемое эмоциональное состояние имеют несоответствия (ощущения позитивные, а демонстрируются негативные состояния или наоборот).

3-й уровень. Неадекватная эмоциональная самооценка ($ЭСО \geq 7$).

Имеет место выраженное несоответствие между эмоциональным самоощущением ребёнка и демонстрируемым эмоциональным состоянием, присутствуют нарушения эмоциональной саморегуляции, может отмечаться низкий уровень дифференциации эмоциональных состояний.

Пример обработки результатов диагностики и интерпретации данных

Учащийся К. заполнил опросный бланк. Результаты диагностики исследователь занёс в таблицу (таблица 5).

Как видно из таблицы 5, по результатам диагностики учащегося К. его реальное эмоциональное состояние ($ЭС(Р) = +2$), что соответствует второму уровню, неустойчивому эмоциональному состоянию.

Демонстрируемое эмоциональное состояние учащегося ($ЭС(Д) = -5$): третий уро-

вень, негативное эмоциональное состояние, возможно нарушение поведения.

Оценка общего эмоционального состояния учащегося ($ОЭС = -3$ балла): второй уровень, неустойчивое эмоциональное состояние.

Общий уровень эмоциональной самооценки ($ЭСО$) учащегося К. вычисляется следующим образом:

$$ЭСО_{уч-ся К.} = ЭС(Р)_{уч-ся К.} - ЭС(Д)_{уч-ся К.} = +2 - (-5) = 7.$$

Из расчётов видно, что расхождение между реальным самоощущением учащегося К. и тем, каким его видят окружающие, составляет 7 баллов. Это соответствует третьему уровню, неадекватной эмоциональной самооценке, нарушениям эмоциональной саморегуляции; возможному низкому уровню дифференциации эмоциональных состояний.

По результатам диагностики и эмоциональной самооценки учащегося К. можно сделать следующий вывод: общее эмоциональное состояние неустойчивое, в демонстрируемом поведении преобладают негативные эмоции (НЭС), неадекватная эмоциональная самооценка, которая указывает на выраженное несоответствие между эмоциональным самоощущением ребёнка и демонстрируемым им эмоциональным состоянием. Возможны нарушения эмоциональной саморегуляции, может отмечаться низкий уровень дифференциации эмоциональных состояний.

Таблица 5. — Обработка результатов психодиагностики по методике «Какой я?»

Диагностируемые компоненты	Эмоциональные состояния (ЭС)						Общий балл
	НЭС			ПЭС			
	грустный	злой	испуганный	удивлённый	весёлый	спокойный	
ЭС(Р)	-3				+2	+3	+2
ЭС(Д)	-3	-2					-5
ОЭС (общая оценка эмоционального состояния)	-6	-2			+2	+3	-3
	-8			+5			
ЭСО (уровень эмоциональной самооценки)							7


БЛАНК
для изучения эмоциональной самооценки младшего школьника

Какой я?

Класс _____ Дата проведения _____


Ф.И. учащегося _____

1. Как я думаю?



Грустный Злой Испуганный Удивлённый Весёлый Спокойный

2. Как думают другие?



Грустный Злой Испуганный Удивлённый Весёлый Спокойный

Инструкция для учащихся.

Посмотри на картинки, спроси себя: «Какой я?» и обведи в первом ряду те из них, которые соответствуют твоему настроению в данный момент («Как я думаю?», «Как я чувствую?»). Затем посмотри на второй ряд картинок и спроси прямо сейчас у своего соседа по парте, каким он тебя видит. Обведи в этом ряду нужные картинки. В каждом ряду можно обвести столько картинок, сколько ты считаешь необходимым.

ПРОТОКОЛ
психологической диагностики эмоциональной самооценки
младшего школьника

Дата проведения диагностики _____

Ф. И. учащегося _____ Класс _____

Диагностическая методика: «Какой я?» (М. Кун, Т. МакПартленд, модиф. Т. П. Илюкович)

Показатели эмоционального состояния младшего школьника

Диагностируемые компоненты	Эмоциональные состояния (ЭС)						Общий балл
	НЭС			ПЭС			
	грустный	злой	испуганный	удивлённый	весёлый	спокойный	
ЭС (Р)							
ЭС (Д)							
ОЭС (общая оценка эмоционального состояния)							
ЭСО (уровень эмоциональной самооценки)							

Выводы _____

Рекомендации _____

Список цитированных источников

1. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс ; под ред. Л. А. Петровской. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
2. Забусова, Е. И. Теоретические основы формирования самооценки в младшем школьном возрасте / Е. И. Забусова // Международный научный журнал «Символ науки». — 2016. — № 10-2. — С. 131—133.
3. Долгова, В.И. Управление процессом саморегуляции у младших школьников / В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская, К. В. Кудрякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 3. — С. 203—208.
4. Гайфулин, А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки / А. В. Гайфулин // Вестник ТГПУ. Психология. — 2009. — № 1 (79). — С. 73—76.
5. Вареца, Е. С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников / Е. С. Вареца // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2015. — Вып. 2. — С. 147—151.
6. Семёнов, В. Ю. Трёхфакторная модель социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков / В. Ю. Семёнов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Психология. — 2015. — Вып. 174. — С. 148—153.
7. Романова, О. М. Особенности эмоциональной культуры младших школьников / О. М. Романова // Интеграция образования. — 2010. — № 3. — С. 89—93.

Материал поступил в редакцию 01.11.2018.

Развитие адаптивного копинг-поведения подростков, занимающихся спортом

В. Н. Дворак,

доцент кафедры психологии
Гомельского государственного университета
имени Франциска Скорины,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье раскрывается роль и значимость адаптивного копинг-поведения подростков, занимающихся спортом. Выявлены наиболее часто применяемые спортсменами 14—15 лет копинг-стратегии. Обоснована эффективность использованных в рамках тренинга развития адаптивного копинг-поведения у подростков-спортсменов средств и методов.

Ключевые слова: подростки, копинг-стратегии, спортивная деятельность, психологический тренинг, продуктивное копинг-поведение.

The role and importance of adaptive coping behavior of teenagers playing sports are revealed in the article. The most frequently used coping strategies of 14—15 year old athletes are identified. The efficiency of the means and methods used at training on the development of adaptive coping behavior of teenager athletes is substantiated.

Keywords: teenagers, coping strategies, sports activity, psychological training, productive coping behavior.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Современная соревновательная деятельность, где постоянно приходится преодолевать разнообразные по силе и воздействию стрессогенные факторы, предъявляет повышенные требования к адаптивным возможностям атлетов. В спорте стресс может быть обусловлен как непосредственно особенностями соревновательной деятельности, так и некоторыми психологическими аспектами, связанными с тренировочной нагрузкой, а также событиями, происходящими в личной жизни спортсмена. Стрессоры внутренней неопределённости возникают тогда, когда спортсмен в процессе соревновательной деятельности не ощущает абсолютной уверенности в том, что все внутренние резервы и механизмы, обеспечивающие спортивный результат, в нужный момент будут функционировать наиболее оптимально.

Использование продуктивного копинг-поведения в условиях стресса, сопровождающего занятия спортивной деятельностью, является одним из важнейших факторов, влияющих на её эффективность. Если спортсмены не в состоянии применять подходящие, адаптивные именно для них, копинг-стратегии, у них возникают сложности в преодолении разных психологических проблем. Это может стать причиной наступления длительного кризиса в их спортивной карьере и ключевым фактором её досрочного завершения. Любое кризисное состояние охватывает достаточно большое количество различных по напряжённости психолого-социальных проблем, поэтому, учитывая данные аспекты, важной задачей психолога становится обучение спортсменов механизмам совладающего поведения.

Копинг — «непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со

специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [1, с. 96]. Со временем данное понятие расширилось и стало включать в себя реакцию на ежедневные стрессовые ситуации. Копинг-стратегии — это «актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу как способ управления стрессом» [2, с. 670].

Говоря о копинг-поведении, Р. Лазарус определяет его как «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности» [3, с. 34]. В спортивной деятельности копинг позволяет понять и объяснить индивидуально осознанный способ совладания субъекта с затруднительной ситуацией, особенности его поведения в критической ситуации и выявить причину того, почему спортсмен справился или не справился с возникшими психологическими проблемами.

По мнению В. Н. Поникаровой, продуктивное копинг-поведение содействует выработке наиболее адекватных форм поведения в условиях меняющейся микро- и макросоциальной среды, творческой переработке ситуации, обеспечивающей наиболее оптимальное соматическое, личностное и социальное функционирование личности [4]. В связи с этим можно утверждать, что, непосредственно формируя продуктивное копинг-поведение у подростков, занимающихся спортом, мы сможем помочь им в эффективном преодолении возникающих кризисов в спортивной деятельности.

Подростковый возраст — это время, когда индивид воспринимает все трудности наиболее ярко окрашено. Все эмоции проявляются бурно, и нередко отсутствует самоконтроль в поведении. Когда у подростков возникают проблемы в любой из сфер жизни, они всегда пытаются найти поддержку в лице сверстников. Это обусловлено тем, что ведущей деятельностью подросткового возраста является общение с ровесниками [5]. Это, несомненно, в полной мере можно отнести и к подросткам, которые занимаются спортом. Поэтому важно понимать, что развитие

успешных, адаптивных для подростка-спортсмена стратегий преодоления трудностей крайне необходимо для решения задач на этапе его перехода во «взрослый спорт».

Избираемые подростками копинг-стратегии, направленные на преодоление эмоционального стресса, способствуют формированию различных вариантов поведения, приводящих к адаптации либо дезадаптации индивида. Конечно, нельзя сказать, что подростку следует придерживаться всегда одной и той же стратегии в ходе преодоления эмоциональных трудностей, ведь люди не устроены как механизмы, работающие по определённому алгоритму. Психика человека изменчива, подвижна, поэтому для подростка очень важно выработать для себя стратегию, наиболее адаптивную для всех жизненных ситуаций. При этом ему нужно знать, какие ресурсы у него ещё есть для решения возникающих проблем и почему та или иная копинг-стратегия не будет эффективной и приемлемой в данной ситуации.

АНАЛИЗ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Мониторинг особенностей совладающего поведения подростков проводился на базе Государственного учебно-спортивного учреждения «Детско-юношеская спортивная школа «СПАРТА» Буда-Кошелёвского района. В исследовании приняли участие 89 спортсменов (из них 45 человек — юноши, 44 — девушки). Возраст испытуемых — 14—15 лет.

Для диагностики копинг-стратегий подростков-спортсменов был использован опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса, который предназначен для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах деятельности. Статистическая обработка и оценка достоверности результатов проводились с использованием программы SPSS 17.0. Статистическая значимость различий при $p < 0,05$.

Анализ результатов мониторинга показал, что до начала проведения экспериментальной программы наиболее ярко выраженными копинг-стратегиями у спортсменов подросткового возраста были «конфронтация» (19,1 %), «планирование решения проблемы» (19,1 %) и «принятие ответственности» (17,9 %) (рисунки 1).



Рисунок 1. — Копинг-стратегии подростков-спортсменов до начала экспериментальной программы

В ходе личных бесед с подростками было установлено, что конфронтация проявлялась в разрешении проблемы за счёт не всегда целенаправленной поведенческой активности в осуществлении конкретных действий. Однако, несмотря на то, что данная стратегия рассматривается в психологии как неадаптивная, при грамотном её использовании можно научить подростков преодолевать различные трудности, связанные со спецификой спортивной деятельности, а также разрешать проблемные ситуации и отстаивать собственные интересы.

Суть стратегии «принятие ответственности» состоит в признании подростком значимости своей роли как в возникновении проблемы, так и в её решении. Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике, но без принятия этой стратегии спортсмену будет непросто осуществлять спортивную деятельность, так как он должен понимать, что именно от его действий, поведения во время соревнований зависит их исход.

Планирование решения проблемы проявляется в преодолении проблемы за счёт анализа сложившейся ситуации и продумывания всех возможных вариантов поведения. Выработывается определённая стратегия, модель поведения, которая затем может быть успешно использована в ходе соревновательной борьбы.

Также нами было выявлено, что только 3,4 % подростков-спортсменов используют копинг-стратегию «бегство-избегание». Это свидетельствует о том, что они могут преодолеть негативные переживания в связи с трудностями за счёт реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п.

Таким образом, на основании полученных результатов были сделаны общие выводы о том, что подростки-спортсмены в большинстве своём умеют отстаивать свою точку зрения, у них достаточно энергии для преодоления трудностей, с которыми они успешно борются. При этом важной особенностью поведения подростков-спортсменов является то, что в стрессовых ситуациях они преимущественно используют копинг-стратегию «конфронтация», вместе с тем совершенно недостаточно применяя копинг-стратегию «самоконтроль» (11,2 %). То есть они не умеют контролировать себя в стрессовых ситуациях, и это может приводить к негативным последствиям в процессе как их жизнедеятельности, так и занятий спортом, а чрезмерная ответственность при этом служит одним из факторов возникновения неблагоприятных предстартовых состояний.

Исходя из сказанного **целью разработки коррекционной программы** стало

развитие адаптивных копинг-стратегий у подростков-спортсменов с учётом возрастных и специфических особенностей данной категории детей. В целом программа включала в себя 32 занятия, которые проводились в течение первого учебного полугодия. Занятия были разделены на несколько тематических блоков: формирование самоконтроля в поведении; формирование самоконтроля в общении; формирование навыка произвольного расслабления, эмоционального самоконтроля.

В ходе реализации программы решались следующие задачи:

- установление доверительных отношений в группе;
- обучение подростков управлению собственным психоэмоциональным состоянием;
- обучение методам самоконтроля;
- развитие уверенности в себе.

При разработке программы нами были модифицированы методики, предложенные Е. В. Воскресенской и Г. И. Марасановым [6; 7]. При этом основным средством реализации экспериментальной коррекционной программы стал инновационный модуль биологической обратной связи (БОС) «emWave-2». Работа с данным модулем была направлена на развитие таких психологических компетенций, жизненно необходимых любому спортсмену, как стрессоустойчивость

и произвольное управление эмоциональным состоянием.

Установлено, что значимое преимущество технологий биологической обратной связи заключается в том, что они не имеют противопоказаний, безопасны для здоровья, позволяют учитывать индивидуальные особенности личности спортсмена, персонализированно дозировать уровень сложности тренировки и, получая в режиме реального времени обратную связь в виде информации с экрана монитора, делать экспресс-анализ её эффективности [8].

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ

Анализ результатов мониторинга после окончания экспериментальной коррекционной программы (рисунок 2) показал, что наиболее ярко выраженными копинг-стратегиями у спортсменов подросткового возраста стали: «принятие ответственности» (21,3 %), «планирование решения проблемы» (21,3 %), «самоконтроль» (17,9 %).

При этом самоконтроль подростки проявляют в преодолении негативных переживаний в связи с возникшей проблемой за счёт контроля над своими негативными эмоциями, переживаниями, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, стремления к самообладанию.

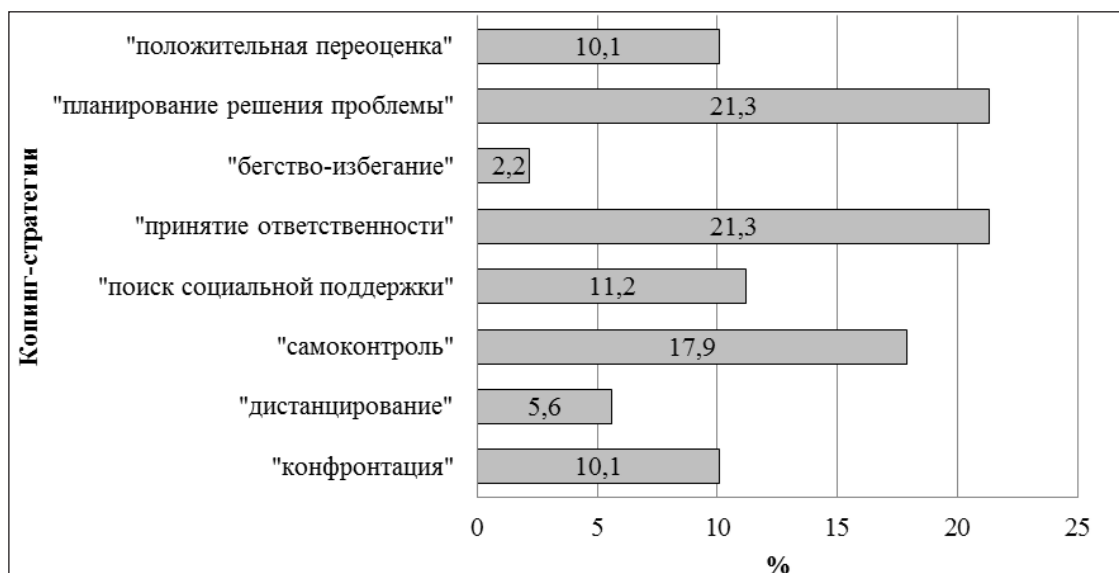


Рисунок 2. — Копинг-стратегии подростков-спортсменов после окончания экспериментальной программы

Также установлено, что у подростков-спортсменов снизился процент использования копинг-стратегий «дистанцирование» (с 10,1 % до 5,6 %) и «бегство-избегание» (с 3,4 % до 2,2 %). Низкий уровень дистанцирования характеризуется тем, что спортсмены научились преодолевать негативные переживания в связи с проблемой за счёт снижения её значимости для себя. То есть эмоционально они уже не вовлекаются в ситуацию, которая доставляет им дискомфорт.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сравнительный анализ результатов, полученных до и после внедрения экспериментальной коррекционной программы, позволил установить позитивную динамику в использовании подростками-спортсменами в процессе жизнедеятельности адаптивных копинг-стратегий. Так, в частности, увеличилось число подростков, которые в стрессовых ситуациях спортивной деятельности применяют копинг-стратегию «самоконтроль». Вместе с тем снизилось количество подростков-спортсменов, использующих в подобных ситуациях стратегию «конфронтация». Следовательно, можно утверждать, что эти подростки умеют контролировать собственные эмоции. Также увеличилось количество спортсменов, которые приобрели компетенции планирования и прогно-

зирования возможных вариантов развития проблемной ситуации как в жизни, так и в процессе выступления на соревнованиях. Использование подростками, занимающимися спортом, таких адаптивных копинг-стратегий, как «планирование решения проблемы» и «самоконтроль», свидетельствует о повышении их стрессоустойчивости.

Опрос тренерского коллектива показал, что средства коррекционной программы способствовали развитию у их подопечных выдержанности, эмоциональной устойчивости, уверенности в себе. У занимающихся повысились уровень самоконтроля, сознательность и целенаправленность. Для них характерны собранность, уравновешенность и энергичность. Подростки стали более открытыми в межличностных контактах, активными и общительными. В то же время наблюдается сдержанность и рассудительность в выборе партнёров по общению, они стали проявлять большую открытость, дипломатичность по отношению к сверстникам, склонность к принятию общепринятых в спортивном коллективе правил и норм.

Таким образом, в ходе исследования было доказано, что разработанная нами программа развития адаптивных копинг-стратегий у подростков-спортсменов является эффективной и может быть рекомендована к использованию в практической деятельности психологов.

Список цитированных источников

1. Вербицкий, А. А. Конфликтологическая культура специалиста : технологии формирования / А. А. Вербицкий, О. И. Щербакова. — М. : МПГУ, 2016. — 412 с.
2. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. — СПб. : Питер, 2007. — 960 с.
3. Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. — New York : McGraw, 1966. — 258 p.
4. Поникарова, В. Н. Сравнительное изучение профессионального копинг-поведения педагогов-дефектологов : монография / В. Н. Поникарова. — Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2011. — С. 48—59.
5. Колосова, Т. А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Т. А. Колосова. — СПб., 2007. — 150 л.
6. Воскресенская, Е. В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика) : метод. рекомендации / Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, Н. В. Кухтова. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2015. — 53 с.
7. Марасанов, Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. — М. : Совершенство, 1998. — 186 с.
8. Курашвили, В. А. Использование технологии биологической обратной связи в спорте / В. А. Курашвили // Вестник спортивных инноваций. — 2011. — № 23. — С. 8—13.

Материал поступил в редакцию 06.02.2019.

Основные подходы к разработке стратегии формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей

(Окончание. Начало в № 2 за 2019 год.)

А. А. Глинский,

заведующий лабораторией проблем воспитания личности Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент,

А. Ф. Журба,

ведущий научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент

В статье рассматривается стратегия формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей в условиях взаимодействия учреждения общего среднего образования и семьи. Определены основные требования, предъявляемые современным менеджментом к стратегии, выделены её особенности. Предложены педагогические подходы к стратегии процесса воспитания, направленного на формирование у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей.

Ключевые слова: личность учащегося, воспитательный процесс, гражданско-патриотические ценности, гуманистические ценности, стратегия, подходы, принципы, средства, условия, взаимодействие.

The article deals with the formation strategy of civil, patriotic and humanistic values of students in the conditions of interaction of general secondary education institutions and the family. Basic requirements of modern management regarding the strategy are defined, its features are highlighted. Modern pedagogical approaches to the strategy of the educational process aimed at the formation of civil, patriotic and humanistic values of students are suggested.

Keywords: student's personality, educational process, civil and patriotic values, humanistic values, strategy, approaches, principles, means, conditions, interaction.

Системно-деятельностный подход стал занимать одно из ведущих мест в научном познании в XX веке. Как направление методологии теоретических и практических познаний он ориентирует исследования на раскрытие целостности объекта и обеспечения его механизмов именно в процессе деятельности, на выявление многообразных типов связей сложного объекта с другими объектами.

Данный подход предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава белорусского социума;
- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования посредством разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся;
- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий,

познания и освоения мира составляет цель и главный результат образования;

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития учащихся;
- учёт индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности, форм общения для определения целей образования и воспитания, путей их достижения;
- обеспечение преемственности дошкольного, общего базового и общего среднего образования;
- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий развития учащихся, способствующих росту их творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащению форм сотрудничества и расширению зоны ближайшего развития.

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся.

Главная идея данного подхода в воспитании связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребёнка. То есть в процессе и результате использования форм, приёмов и методов воспитательной работы рождается Человек, способный выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии и самореализации.

Суть воспитания с точки зрения системно-деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность детей и взрослых по реализации выработанных сообща целей и задач. Педагог не передаёт готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создаёт, вырабатывает их вместе с учащимися. Общий поиск ценностей, норм и законов жизни в ходе деятельности и составляет

содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте данного подхода.

Системно-деятельностный подход имеет свои особенности.

Первая состоит в том, что воспитание как деятельность принципиально не может быть сведено к какому-то одному виду. Оно должно охватывать все виды образовательной деятельности: учебной, учебно-трудовой, художественной, коммуникативной, спортивной, досуговой и пр.

Вторая особенность заключается в том, что на ребёнка оказывают мощное воспитательное и социализирующее влияние (причём не всегда позитивное) СМИ, Интернет, телевидение, другие источники информации, молодёжные деструктивные сообщества и т. д. Уже в младшем подростковом возрасте растущий человек тем или иным образом включён в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности. Ему необходима помощь, чтобы разобраться во всём этом многообразии.

Системно-деятельностный подход предполагает открытие перед учащимся всего спектра возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный выбор конкретной из них; учит ребёнка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства, её достижения; помогает ему формировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Говоря о системно-деятельностном подходе в воспитании, выделяют следующие виды и формы работы: проектную и исследовательскую деятельность, деловые и ролевые игры, коллективные творческие дела, самоуправление.

Рассматриваемый подход учитывает характер и законы смены типов ведущей деятельности в формировании личности ребёнка. Все психологические новообразования определяются осуществляемой учащимся ведущей деятельностью и закономерностями смены типов этой деятельности. Ведущий тип деятельности в каждом периоде жизни ребёнка не является единственным.

Современный ребёнок должен не только что-то делать и знать, он должен научиться учиться, уметь применять полученные знания самостоятельно в любой жизненной

ситуации, самосовершенствоваться, развивать в себе лучшие качества гражданина страны, заниматься самовоспитанием. Следовательно, в настоящее время актуальным остаётся системно-деятельностный подход не только в учебной деятельности, но и во внеучебной, поскольку он предполагает разнообразие организационных форм работы и учёт индивидуальных особенностей каждого учащегося, его склонностей и интересов.

Таким образом, разработка стратегии формирования у учащихся гражданско-патриотических и гуманистических ценностей происходит в контексте процессов взаимодействия личности и социума, с учётом значимости прошлого опыта, традиций и обычаев Беларуси, ментальности белорусского народа. В основу стратегии необходимо закладывать механизм самоидентификации личности, то есть осознание ею себя как ценности. Процесс формирования гражданско-патриотических и гуманистических ценностей включает в себя также механизм целеполагания, который предполагает постановку и выбор учащимися жизненных смыслов, целей и ценностей. Значимым является то, что в ходе целеполагания личность стремится определить границы своих возможностей.

Стратегия возникает сначала как замысел жизни, как её смысл, идеальный план, затем требует реализации на практике. Для построения и продумывания стратегии

формирования гражданско-патриотических и гуманистических ценностей важно оказать учащимся помощь во всестороннем анализе жизненных ценностей и поставить непротиворечащие им цели; соотнести условия, в которых учащимся предстоит жить и действовать, и их личностные особенности и возможности. В связи с этим — помочь определить им место в жизни, позицию и индивидуальную траекторию своей жизни [8].

Для успешной реализации стратегии знание педагогическими работниками различных подходов и особенностей их использования на уровне взаимодействия учреждения общего среднего образования, семьи и социума является актуальной проблемой и требует дальнейшей разработки.

Всё это, в свою очередь, ставит новые задачи перед учреждениями высшего педагогического образования и дополнительного образования взрослых в вопросах подготовки современного педагогического работника: преподавателя, воспитателя, классного руководителя, педагога-психолога, педагога социального. В настоящее время им необходимо не только обладать широким кругозором, практическими психологическими компетенциями, но и принимать изменения в идеологии детства, использовать новые подходы в воспитании. Ведь именно от педагога во многом зависит, кто выйдет из стен учреждения образования во взрослую жизнь и кто будет её совершенствовать.

Список цитированных источников

1. Мясникович, М. В. Основные направления обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Современное состояние и перспективы : монография / М. В. Мясникович [и др.]. — Минск : Изд-во «Экономика и право», 2003. — 451 с.
2. Лазарев, В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 304 с.
3. Ансофф, И. Стратегическое управление / И. Ансофф. — М. : Экономика, 2010. — 519 с.
4. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М. : ТЦ «Сфера», 2002. — 160 с.
5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь : утв. пост. Мин-ва образования Респ. Беларусь 15 июля 2015 г. № 82.
6. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
7. Степанов, Е. Н. Личностно ориентированный подход в работе педагога : разработка и использование / Е. Н. Степанов. — М. : ТЦ «Сфера», 2003. — 128 с.
8. Кадралиева, М. А. Формирование жизненных стратегий у учащихся / М. А. Кадралиева // Молодой учёный. — 2015. — № 16. — С. 413—415.

Материал поступил в редакцию 21.01.2019.

Состояние инклюзивной культуры и принципы её развития (на примере лиц с особенностями психофизического развития)

О. С. Хруль,
заведующий лабораторией
специального образования
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент,
докторант Национального института образования

В статье определены основные теоретические аспекты инклюзивного образования. Раскрываются содержание понятий «инклюзивное образование», «инклюзивная культура», основные принципы реализации инклюзивного подхода в образовании. Представлены практические результаты анкетирования участников образовательного процесса, проведённого с целью выявления факторов, способствующих включению учащихся во взаимодействие в условиях инклюзивного образования, на основе которых смоделированы компоненты положительной эмоциогенной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, позитивное межличностное взаимодействие, толерантная образовательная среда, положительная эмоциогенная среда.

The article defines the main theoretical aspects of inclusive education. The content of the concepts of inclusive education, inclusive culture, basic principles of the implementation of the inclusive approach in education are revealed. It demonstrates practical results of questioning the participants of the educational process carried out with the aim to identify factors contributing to the inclusion of students in the interaction in conditions of inclusive education, on the basis of which the components of the positive emotiogenic environment are modeled.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, positive interpersonal interaction, tolerant educational environment, positive emotiogenic environment.

Вопросы ценности человека и его предназначения становятся наиболее актуальными на современном этапе развития системы образования в Республике Беларусь. Под *инклюзивным образованием учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования* понимается включение лиц с особенностями психофизического развития в общий (совместный) целенаправленный процесс обучения и воспитания, осуществляемый в разных формах (моделях) на основе создания специальных условий и проведения необходимой коррекционной педагогической работы с учётом особых образовательных потребностей обучающихся с особенностями психофизического развития. С процессом инклюзии (включения) личности в общество связаны вопросы природного, социального и индивидуального взаимодействия; актуализации социокультурного, интеллектуального, нравственного развития личности. Культура — это то, что усваивается большой группой людей, и то, что передаётся от поколения к поколению: идеи, установки, поведение, традиции [1]. Инклюзивная культура является показателем культуры общества, принимающего друг друга и разделяющего разнообразные ценности. Инаковость (особенность, инвалидность) — это не свойство человека или характеристика его поведения, а «ярлык» общественного происхождения. Его могут «приклеить» человеку образовательная и (или) социальная система, социальная

группа, в которой данное состояние принято считать отклонением от нормы. Изменив образовательное учреждение, перейдя в другую социальную группу, человек может «снять» с себя этот ярлык или «сменить» на тот, который в наименьшей степени будет ограничивать его возможности, желания, потребности. В большинстве случаев изменение положения человека в обществе, его статуса зависит от окружающих, от доминирующих в обществе представлений о том, что можно, а что нельзя, как должно быть. Наиболее зависимыми в этом плане являются лица с особенностями психофизического развития в силу выраженных нарушений в интеллектуальном, сенсорном, двигательном, коммуникативном, социальном, эмоциональном и другом развитии. Уровень их образованности и становления напрямую зависит от отношения к ним общества, сверстников, близких людей. Учитывается и активная позиция ребёнка с особенностями психофизического развития. Всё приобретённое личностью в процессе собственного опыта, сформированные ею социальные установки не являются чем-то застывшим и подвергаются постоянной коррекции, когда личность активно действует в реальном социальном окружении [2].

Приоритеты ребёнка и его демократических прав в сфере образования рассматриваются в Республике Беларусь на различных уровнях. Постепенно в стране обучаемыми стали признаваться все дети с особенностями психофизического развития. Они обучаются и получают необходимую коррекционно-педагогическую помощь в системе различных учреждений специального и общего образования. Наличие вариативности учреждений образования, где учатся «особые» дети, служит показателем понимания разнообразия особенностей и потребностей ребёнка. Учитываются социальные, интеллектуальные, двигательные, сенсорные и другие возможности детей с особенностями психофизического развития, создаются адаптивно-адаптирующие образовательные условия. Все имеют право жить и учиться в среде благоприятной, полезной и интересной для их личностного развития и роста. Самое

главное в образовательном процессе — не потерять ребёнка с особенностями психофизического развития.

Смыслообразующим в образовательном процессе является преодоление «фактора одиночества» у этих детей. Изоляция может возникнуть как внутри детского, так и в детско-взрослом коллективах. В случае, когда в детской среде «особая» личность не воспринимается, возникают обособленность одного ребёнка или нескольких детей внутри коллектива, бедность контактов, дефицит общения.

В окружении значимых взрослых (родителей, родственников, педагогов и др.) по ряду причин (недостаток знаний, отсутствие опыта, наличие страха, личностных убеждений, стереотипов и др.) ребёнок и/или его особенности могут отвергаться, не восприниматься адекватно. Такие ситуации вызывают у детей с особенностями психофизического развития разрыв межличностных связей, боязнь установления социальных контактов, то есть «социальное отторжение», которое проявляется в поведении. Одиночество переживается и на эмоциональном уровне. Появляется чувство полной погружённости в себя, покинутости, обречённости, ненужности, пустоты.

В 2018/2019 учебном году в рамках выполнения задания «Разработать научно-методическое обеспечение формирования инклюзивной культуры на поликультуральной основе у участников образовательного процесса» отраслевой научно-технической программы «Разработать научно-методическое обеспечение формирования личностных и метапредметных компетенций обучающихся в образовательном процессе» сотрудниками лаборатории специального образования Национального института образования было проведено анкетирование, цель которого — выявление факторов, способствующих включению учащихся во взаимодействие, обеспечению учащимся с особенностями психофизического развития активности, деятельностного поведения в образовательном процессе.

В исследовании приняли участие 30 руководителей (директора и их заместители), 89 педагогов (учителя, учителя-предметники) более 80 учреждений общего среднего

образования г. Минска, г. Гродно и Дятловского, Волковысского, Кореличского, Островецкого, Щучинского районов Гродненской области, г. Бреста и Ивановского района Брестской области, г. Гомеля и Гомельской области.

Представим результаты анкетирования.

Большинство респондентов (87 %) имели опыт общения с детьми с особенностями психофизического развития: личный семейный, работа в специальных школах, группах (классах) интегрированного (совместного) обучения и воспитания, беседы с родителями, у которых есть дети с особенностями психофизического развития. Выявлено позитивное отношение к таким детям: это касалось общего понимания «инаковости», «обучаемости-необучаемости», «социальной опасности». Отмечается, что дети с особенностями психофизического развития воспринимаются как обычные члены общества с их правом участвовать в образовательном процессе наравне с «обычными» детьми. Совместное обучение, по мнению анкетированных, будет способствовать лучшей социализации первых и нравственному воспитанию вторых. Руководители учреждений общего среднего образования указывают на необходимость проведения предварительной превентивной (подготовительной) работы (просветительской, обучающей, информационной) с педагогами, учащимися и их родителями, направленной на признание права всех детей на получение образования, независимо от их психофизического состояния. Акцентируется внимание на формировании основных качеств у учащихся в толерантной образовательной среде — эмоциональной устойчивости и эмпатии.

У педагогов учреждений общего среднего образования было выявлено наличие искажённого восприятия совместного обучения. Приведём их высказывания: «совместное обучение отрицательно сказывается на успехах обычных детей»; «личностные приращения, полученные в процессе обучения, не являются учебными результатами»; «любой ученик должен быть как все»; «в процессе обучения не нужно решать коррекционные задачи».

В то же время педагоги полагают, что инклюзивная форма образования «пози-

тивно влияет на социальную компетенцию и правосознание детей». 39 % респондентов отмечают в качестве существенных факторов, препятствующих совместному обучению нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития, «недостаточную компетентность педагогов в вопросах проведения совместных уроков», а также «негативное отношение к детям с особенностями развития со стороны других учеников и их родителей».

Результаты анкетирования учащихся (89 человек) представлены в контексте сформированности следующих компетенций: отношенческая (потребность в самореализации (быть самим собой) и потребность в принадлежности (быть с); понимание толерантности; отношение к школе; отношения с учащимися); личностная (самокомпетенция); эмоциональная; деятельностная компетенции.

Определено, что у детей с нарушениями развития желание обучаться в общеобразовательных школах возникает из-за потребности жить с родителями, иметь друзей по дому, обучаться в таком же учреждении образования, как и другие дети. Учащиеся младшего и старшего школьного возраста охотно посещают школу, им «интересно учиться». Установлены субъективные трудности у детей с особенностями психофизического развития в учебной деятельности (учиться интересно, но трудно — 57,1 %); проблемы в межличностных отношениях (игнорирование — 67,8 %, неоправданные насмешки — 56,5 %, нежелание совместно играть — 59,6 %).

Представления у учащихся с особенностями психофизического развития о дружбе, толерантности чаще не сформированы, поверхностны и неадекватны. На вопрос «Бывает ли тебе стыдно за себя?» большая часть учащихся младшего и старшего школьного возраста (девочки) ответили: «нет». У мальчиков ответы противоположные: они чаще испытывают чувства затруднения, неудобства, стеснения из-за отрицательных оценок, агрессивного поведения, конфликтной ситуации и др.

Различия между обучающимися с особенностями психофизического развития и «обычными» наиболее характерны для

детей, имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата или сенсорные. Все остальные учащиеся с особенностями психофизического развития на равных взаимодействуют в школьном коллективе, имеют друзей. В то же время выявлены факторы, подтверждающие наличие «синдрома одиночества» у детей с особенностями психофизического развития: в 50 % случаев им приятнее проводить время одним, после уроков они в основном не общаются с одноклассниками, иногда переписываются в соцсети «ВКонтакте». Результаты анкетирования указывают на то, что дети с особенностями психофизического развития не хотят проявлять активность во взаимоотношениях, им не хватает практических навыков, адекватной мотивации и желания взаимодействовать.

На наш взгляд, формирование позитивных эмоций у учащихся в совместном образовательном процессе является важным условием развития ученика как личности. При отсутствии положительной эмоциональной среды образовательный процесс не может быть признан эффективным. Зачастую лица с особенностями психофизического развития считают себя малопривлекательными в силу отсутствия выдающихся способностей, наличия видимых физических проблем, возможных недостатков характера и др. Им не хватает общения, которое часто осложнено речевыми нарушениями, сниженной познавательной активностью. Проявление данных особенностей в отношении принятия себя часто сопровождается специфическими отрицательными аффектами, среди которых — чувства злости, печали, ощущение глубокого несчастья. Нередко они испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других только неприятностей, а от будущего — лишь худшего. Поэтому в учреждениях образования приоритетным направлением коррекционно-педагогической работы является социализация детей с особенностями психофизического развития. Только максимальная их включённость в разнообразные виды деятельности, положительное эмоциональное восприятие ребёнка другими и им — самого себя создают условия

для хорошего самочувствия, уверенности, проявления старания в учебной деятельности и межличностных отношениях.

Методологию содержания и методики проведения уроков в свете требований современного образования определяют, по нашему мнению, компетентностный, личностно-деятельностный и культурологический подходы. Формируются жизненные компетенции, воспитывается жизнеспособная личность с учётом национальных архетипов. При планировании уроков принимаются во внимание следующие требования: создание положительной эмоциональной среды; улучшение качества жизни обучающихся с особенностями психофизического развития, укрепление их здоровья; формирование жизненных компетенций; обеспечение мобильности учащихся на уроке; реализация субъект-субъектного взаимодействия; проведение коррекционно-педагогической работы на уроке; осуществление обучающей роли педагога.

Весьма значимым является успех учащегося с особенностями психофизического развития в учебной деятельности, признание его в референтной группе сверстников. Создание положительной эмоциональной среды в условиях образования представлено в структурно-логической схеме (по Т. Л. Лещинской) (рисунки).

Обогащение социального опыта и достигаемое социальное развитие учащихся содействует их позитивному включению в общество, подготовке в возможной мере к самостоятельной жизни среди «обычных» людей. Немаловажно научить ребёнка с особенностями психофизического развития вести активный образ жизни, направлять его усилия на то, чтобы избавиться от одиночества. Важно не упустить этап человеческой близости, когда ценности дружбы и любви являются первостепенными. По мнению В. Н. Ярославской, участвуя в социализации индивида, его экзистенциальном самочувствии, реализации жизненного успеха, образование становится культурной ценностью общества.

Таким образом, инклюзивный подход в образовании выступает одним из аспектов инклюзии в обществе. Это динамически



Рисунок. — Структурно-логическая схема «Создание положительной эмоциогенной среды в условиях образования» (по Т. Л. Лещинской)

развивающийся подход, который заключается в позитивном отношении к разнообразию обучающихся и в восприятии их индивидуальных особенностей не как проблем, а как возможностей для обогащения процесса познания. Различия между учащимися представляются как ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не как препятствия, которые необходимо преодолевать. Работа по преодолению трудностей одного учащегося может принести пользу и многим другим детям, особенностям которых изначально не уделялось специального внимания. Именно так различия между учащимися (особые интересы, знания, имеющийся опыт, достижения и пр.) переходят в ресурсы, поддерживающие эффективный образовательный процесс. Ещё в начале прошлого века известные учёные Л. С. Выготский, В. П. Кащенко и другие остро

поднимали вопрос о необходимости сближения общей и специальной педагогики с целью осуществления идеи совместного обучения. В условиях современной школы учителю важно не ориентироваться на среднеуспевающего ученика, а «видеть» всех детей: определять достаточную нагрузку одарённым, доступно объяснять менее способным и добиваться усвоения ими учебного материала. Инклюзивный подход оспаривает методы обучения, основанные на усреднении. Напротив, «образование для всех» помещает ученика в центр процесса обучения, основываясь на уважении и ценности его отличий при освоении учебного материала, на его чувствах, социальных и познавательных навыках [3]. Это приводит к тому, что у всех учащихся появляются дополнительные возможности для проявления мотивации к взаимодействию и активного участия в

жизнедеятельности. Ведущей тенденцией в современном образовании является признание ребёнка высшей ценностью и необходимость включения каждого из детей в образовательный процесс. Важно использовать наравне с гибкой образовательной программой новые подходы к обучению с применением альтернативных средств, учитывая необходимость роста активности учащихся, реализации принципа обратной связи с учителем с позиции «партнёрского взаимодействия» (это общение между теми, кто имеет более высокий уровень знаний и опыта, и теми, кто их приобретает). Педагог тоже нуждается в помощи — как в принятии «необычного» учащегося, так и в понимании его учебных проблем, в выборе эффективных механизмов налаживания сотрудничества с таким ребёнком.

Профессиональная компетенция направлена на готовность и способность педагога организовывать и осуществлять совместный учебно-воспитательный процесс, обеспечивать обучение детей с особенностями развития «обходными путями», использовать специальное учебное оборудование, осуществлять коррекционную помощь.

Инклюзивные ценности образования определяют новую парадигму образовательных отношений и ориентируют участников педагогического процесса на характер открытого субъект-субъектного взаимодействия, учитывающего принципы недискриминации, поворота от культуры полезности к культуре достоинства, доступности и равенства, позитивного включения, ответственности семьи, потребности в безопасной жизнедеятельности, веры в уникальность каждой личности.

Остановимся на каждом принципе более подробно.

Принцип недискриминации. Недискриминация (non-discrimination) — предоставление одинаковых прав всем гражданам. Её следует отличать от дискриминации — ущемления в правах без объективных причин для этого.

Наличие высококачественных образовательных средств и квалифицированных педагогов является первоочередной задачей для всех учреждений образования. Каждый

ребёнок должен иметь возможность пользоваться своими правами на образование независимо от места проживания. Дети с особенностями психофизического развития имеют право жить в семье, быть в ней любящими и любимыми, получать заботу от родителей.

Принцип поворота от культуры полезности к культуре достоинства. В мировом общественном сознании всё более заметными становятся приоритеты личности, поворот от культуры полезности к культуре достоинства, уважения к человеку, понимания его как наивысшей ценности (А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская и др.). Формируется личностно ориентированная гуманистическая концепция отношения к людям с особенностями психофизического развития. Реализуется идея социальной интеграции, равных прав и возможностей осуществления образа жизни, характерного для обычных людей в определённых социально-экономических условиях. Значимость приобретают подготовка детей с особенностями психофизического развития к жизни, полезной для общества, а также обеспечение благоприятных условий для их развития.

Принцип доступности и равенства. Данный принцип минимизирует все барьеры в процессе получения образования любыми учащимися. Признаётся ценность каждой личности, семьи ребёнка с особенностями психофизического развития, равенство прав лиц с особенностями психофизического развития, членов их семей. В процессе взаимодействия важно, чтобы соблюдались равноправные, адекватные касательно друг друга отношения, отсутствовали принуждение, давление и признавались, уважались права ребёнка на самовыражение, сохранение своей индивидуальности, если это не противоречит социальным нормам.

Принцип позитивного включения. Социокультурное развитие детей с особенностями психофизического развития предполагает определение адекватных вариантов их «включения» в палитру обычных межличностных отношений. Последние формируются между учащимися при условии специального обучения их взаимодействию

как в процессе учебной деятельности, так и в повседневной жизни, чему способствуют ряд методов и специальных приёмов на каждом этапе: групповые беседы, воспитывающие ситуации, презентации, комплиментарные высказывания, интерактивные игры и упражнения на сближение учащихся. Стержневыми составляющими являются включение их в совместную деятельность, обеспечение нормализации межличностных отношений во взаимосвязи когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Опыт взаимодействия детей с особенностями развития и «обычных» способствует формированию помогающего поведения, эмпатии. Виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Необходимым является создание безопасного, толерантного сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, в котором ценность каждого выступает основой общих достижений. В образовательном процессе обязательно учитывается разнообразие потребностей учащихся [4]. Основными задачами, стоящими перед педагогическим коллективом по формированию толерантной образовательной среды, являются: повышение квалификации педагогов в направлении освоения технологий работы (учебной, воспитательной) с «особенными» детьми и родителями класса в целом; позитивное включение детей с особенностями психофизического развития в общешкольные мероприятия, коллективные дела, акции, волонёрское движение; формирование у учащихся ценностных ориентаций, положительных межличностных отношений, повышение их социальной зрелости.

Принцип ответственности семьи.

Толерантность по отношению к детям с особенностями психофизического развития (в аспекте признания их равноправия и обучаемости) должна быть прежде всего присуща их родителям. И, бесспорно, в современных условиях роль семьи в воспитании детей возрастает. Выбор образовательного

маршрута, а следовательно, учреждения образования для ребёнка с особенностями психофизического развития — процесс ответственный. Естественно, родители с особым вниманием подходят к этому вопросу: интересуются, какие жизненные условия ожидают их детей в специальных школах, имеют ли педагоги интегрированных образовательных структур специальное (дефектологическое) образование, создана ли в учреждении образования необходимая обстановка для физического и эмоционального комфорта. Безусловно, речь идёт о решениях, способствующих прогрессивному развитию конкретного ребёнка в соответствии с его физическими и психическими возможностями.

Принцип потребности в безопасной жизнедеятельности. Безопасность — одна из основных потребностей людей. Она проявляется состоянием, которое вызвано неудовлетворённостью окружающими условиями, и направлена на её ликвидацию. Исследования показывают, что данная потребность свойственна как людям, так и животным. Однако у человека она не ограничивается лишь инстинктом самосохранения, а связана с желанием обеспечить безопасность себе и окружающим.

Безопасность человека лежит в основе построения отношений в обществе, государстве и в иерархии других её направлений — информационной, бытовой, общественной, экономической, национальной и т. д. Важно, чтобы обеспечение безопасности жизнедеятельности являлось внутренней потребностью ребёнка и он мог выражать свои физиологические (в пище, тепле и т. п.) и социальные (в дружбе, любви, привязанности и др.) потребности. В этих целях используются доступные детям в соответствии с их возможностями виды деятельности и имеющиеся средства коммуникации, которые могут быть вербальными и невербальными.

Принцип веры в уникальность каждой личности в обществе. Ребёнок не является сосудом, который можно заполнить веществом или жидкостью, а сознание — не пластилин, из которого мастер лепит желаемую форму. Формирование активного сознания — это двусторонний процесс.

Ребёнок выступает в качестве активной стороны, взрослый направляет его активность, используя адекватные психолого-педагогические механизмы: поощрение, побуждение, внушение, подражание, веру, доверие и др. Важно отмечать продвижение ребёнка относительно прошлых успехов, его нестандартные достижения, демонстрировать «победы» учащихся с особенностями психофизического развития наравне с нормально развивающимися сверстниками. В качестве помощников для выявления уникальности и успешности детей с особенностями психофизического развития могут выступать авторитетные

взрослые, старшие сверстники с особенностями психофизического развития, которые добились значительных успехов в ученических олимпиадах, спорте, конкурсах и т. д.

Таким образом, инклюзивный подход в образовании — многомерное педагогическое явление, фундаментальной основой которого выступают признание уникальности, ценности и многообразия всех детей, исключение любых форм дискриминации, призванные обеспечить продуктивное включение каждого ребёнка в систему общего образования и участие в ней, способствующие его дальнейшей полноценной социализации.

Список цитированных источников

1. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 512 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Аспект-Пресс, 2000. — 376 с.
3. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплёва [и др.] ; под ред. Т. Л. Лещинской. — Минск : НИО, 2005. — 260 с.
4. Фурманов, И. А. Толерантное воспитание / И. А. Фурманов // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — Т. 2 : Н—Я. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — 728 с.

Материал поступил в редакцию 06.06.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Разработка и внедрение идей гуманизации дошкольного образования, его развивающего характера, вариативности программного обеспечения, личностно ориентированной модели воспитания, культурологического подхода составляет основу инновационного дошкольного образования.

Инновационное дошкольное образование — это относительно самостоятельная развивающая и развивающаяся система, утверждающая гуманные субъект-субъектные (партнёрские) отношения детей и взрослых, обеспечивающая амплификацию детского развития, формирование у детей способности преобразовывать содержание общественного опыта, осваивать культуру как систему проблемно-творческих задач и тем самым создающая условия для самореализации каждого ребёнка как индивидуальности.

Старжинская Н. С., Тукач В. П. Становление и развитие инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь (вторая половина 80-х гг. XX в. — начало XXI в.).

Особенности речемыслительной деятельности и её формирование у детей с общим недоразвитием речи при дизартрии

Т. П. Горонина,

старший преподаватель кафедры андрагогики
Института повышения квалификации
и переподготовки Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка

В статье рассмотрены научные основы изучения проблемы развития речемыслительной деятельности у детей с нарушением речи. Описаны структурные компоненты и этапы реализации методики формирования речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при дизартрии с учётом выявленных особенностей. Представлены результаты апробации методики на коррекционных занятиях.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность, компоненты речемыслительной деятельности, формирование, коррекционные занятия, дети с общим недоразвитием речи при дизартрии.

The article presents a scientific basis for the study of the problem of speech-thinking activity development of children with speech disorders. Taking into account the identified features, structural components and stages of the implementation of formation methods of speech-thinking activity of senior preschool age children with general underdevelopment of speech suffering dysarthria are described. The results of approbation of the methods at correctional lessons are presented.

Keywords: speech-thinking activity, components of speech-thinking activity, formation, correctional lessons, children with general underdevelopment of speech suffering dysarthria.

Речемыслительная деятельность является высшей формой психической деятельности человека. Представляя собой единый процесс порождения мысли и речи, она составляет материальную базу общения [3, с. 102]. Изучение этого феномена носит междисциплинарный характер. Речемыслительная деятельность выступает предметом исследования таких научных дисциплин, как: психология (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); педагогика (Л. И. Альдаров, Н. А. Менчинская); лингвистика и психолингвистика (Т. В. Ахутина, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя) [2; 3; 5; 6; 11].

Проблема связи мышления и речи также традиционно привлекает внимание специалистов в области коррекционной педагогики, поскольку знания о взаимосвязи и взаимообусловленности этих процессов определяют характер и содержание коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития, в том числе и с нарушениями речи.

Методологической основой изучения речемыслительной деятельности детей с нарушением речи служат положения о: системной организации высших психических функций (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия); ведущей роли деятельности и общения в развитии и формировании личности (А. Н. Леонтьев); единстве мышления и речи, соотношении языка и речи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия); поэтапном формировании умственных действий (П. Я. Гальперин); теории речевой деятельности (Т. В. Ахутина, А. А. Леонтьев); формировании семантиче-

ских, речемыслительных, языковых операций у детей с нарушениями речи (В. П. Глухов, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Л. В. Лопатина и др.) [2; 3; 4; 8; 9].

Опираясь на положение Л. С. Выготского о сложной структуре нарушенного развития, согласно которому недоразвитие или нарушение какого-либо звена сенсорных систем не вызывает изолированного выпадения одной функции, а ведёт к целому ряду вторичных и третичных нарушений, большинство исследователей делает вывод о том, что общее речевое недоразвитие у детей обуславливает специфическое развитие их познавательной сферы [7; 9]. Это проявляется в несформированности взаимосвязей между образом и словом, нарушениях слухоречевой памяти, бедности воображения, недостаточной устойчивости произвольного внимания, сложностях организации и планирования действий (Ю. Ф. Гаркуша, В. П. Глухов, Л. Д. Давидович, Г. С. Сергеева, О. Н. Усанова, Т. А. Фотекова). При этом особую сложность представляет формирование вербального мышления (И. Т. Власенко, В. К. Воробьёва, Л. А. Зайцева, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, О. Н. Усанова).

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей со сложной структурой нарушения речи — сочетанием общего недоразвития речи (ОНР) с дизартрией (Н. Н. Баль, В. К. Воробьёва, Л. В. Лопатина, С. И. Маевская, Л. В. Мелехова, О. Г. Приходько, Н. В. Серебрякова). Ведущим симптомом в структуре речевого нарушения при дизартрии выступает фонетический, который часто сопровождается недоразвитием лексико-грамматического строя речи, а также нарушением речемыслительной деятельности (Е. Ф. Архипова, А. Н. Корнев, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова и др.).

Контингент детей с дизартрией крайне неоднороден по уровню мыслительной деятельности. Одни из них близки к нормально говорящим сверстникам, другие отличаются низкой познавательной активностью, проявляющейся в отсутствии интереса к заданиям, медлительностью и пониженной переключаемостью психических процессов. Низкая умственная работоспособность у детей с дизартрией отчасти связана с церебрастеническим синдромом, характеризующимся быстро

нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий. Наблюдается несформированность отдельных корковых функций, которая проявляется в форме недостаточности развития фонематического слуха, зрительного и кинестетического гнозиса, процессов сравнения и обобщения [1; 10]. В результате при дизартрии часто не формируются предпосылки, на которых базируется логическое мышление, что в сочетании с эмоционально-волевой незрелостью определяет структуру специфической задержки психического развития. Таким образом, сочетание ОНР с дизартрией можно рассматривать как фактор, осложняющий и замедляющий развитие речемыслительной деятельности и в вербальном, и в когнитивном плане.

Несмотря на то, что в психолого-педагогической литературе имеются указания ведущих учёных на теоретическую и практическую значимость комплексного подхода к развитию речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи, нам не удалось обнаружить работ, посвящённых непосредственно исследованию речемыслительной деятельности детей дошкольного возраста с ОНР при дизартрии, а также методике её формирования.

Анализ специальной литературы позволил нам спланировать экспериментальное исследование по выявлению состояния и определению уровней сформированности речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в сочетании с дизартрией в сравнении с нормально говорящими детьми.

В исследовании приняли участие 80 детей старшего дошкольного возраста. Из них: 40 детей с ОНР в сочетании с дизартрией, обучающихся в группах для детей с тяжёлыми нарушениями речи (экспериментальная группа), и 40 их сверстников с нормальным речевым развитием (контрольная группа). Все дети экспериментальной группы (ЭГ) имели заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) «Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Дизартрия». Средний возраст детей к моменту экспериментального исследования составлял: в группе детей с ОНР при дизартрии — 5 лет и 9 месяцев,

в группе детей с нормальным речевым развитием — 5 лет и 6 месяцев. Исследование проводилось на базах ГУО «Ясли-сад № 299 г. Минска», ГУО «Ясли-сад № 335 г. Минска», ГУО «Ясли-сад № 397 г. Минска», ГУО «Ясли-сад № 47 г. Минска». Констатирующая часть исследования состояла из трёх этапов.

На первом этапе изучалась способность детей строить суждения и умозаключения с опорой на наглядность. На втором — оценивалась способность детей дошкольного возраста к построению суждений и умозаключений без наглядной опоры, только в вербальном плане. На третьем этапе исследовались способности детей к пересказу и пониманию рассказа со скрытым смыслом.

Ответы детей протоколировались для последующего анализа. Анализ данных обследования проводился на основе дифференцированной уровневой оценки выполнения экспериментальных заданий с использованием количественных и качественных критериев. Основными критериями сформированности речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии выступили: способность к составлению суждений и умозаключений (*когнитивный компонент*) и качество их речевого оформления (*речевой компонент*). В качестве речевых критериев оценки сформированности речемыслительной деятельности мы выделили наличие или отсутствие лексико-грамматических несоответствий, особенности структуры высказывания, его связность, последовательность, законченность. Кроме этого, анализировалась собственно деятельность испытуемых по следующим показателям: самостоятельность; отношение к заданиям; возможность принятия и объём необходимой помощи со стороны взрослого; критичность ребёнка к результатам своей деятельности.

С учётом выделенных показателей экспериментальным путём были определены четыре уровня сформированности речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии и у их нормально развивающихся сверстников. Обработка данных осуществлялась на основе выявления преобладающего типа ответов и характеристики поведения детей в процессе обследования.

1. Высокий уровень сформированности речемыслительной деятельности характеризовался способностью детей самостоятельно выносить верные суждения и формулировать умозаключения посредством анализа всей совокупности заданных условий, выражать суждения и умозаключения в форме речевого высказывания с использованием адекватных языковых средств, соблюдая связность и последовательность. В речи детей могли допускаться редкие грамматические и фонетические ошибки, не влияющие на общий смысл высказывания. Дети проявляли живой интерес к заданиям и сохраняли его в течение всей работы.
2. Дети со средним уровнем сформированности речемыслительной деятельности были в состоянии выносить верные суждения и делать правильные умозаключения при небольшой организующей помощи экспериментатора. В целом правильно отражая в своих суждениях и умозаключениях причинно-следственные, целевые, условные, временные и другие связи, дети допускали отдельные логические ошибки, которые были в состоянии исправить. В речевом оформлении отмечались нерезко выраженные нарушения связности при сохранении общей логики высказывания. Наблюдались ошибки в грамматическом и синтаксическом оформлении. Дети проявляли интерес к заданиям, однако в конце работы для поддержания активности нуждались в стимулирующей помощи экспериментатора.
3. Низкий уровень характеризовался выраженными затруднениями в формировании суждений и умозаключений. Построение суждений и умозаключений было доступно детям только при значительной помощи экспериментатора, направленной на подробный анализ содержания диагностических задач. В своих рассуждениях дети допускали смысловые несоответствия, делали выводы без достаточного анализа ситуации, соскальзывали на случайные ассоциации. В речевом оформлении

ответов проявлялось недостаточное понимание семантического значения слов. Связность высказывания нарушалась, были выражены лексико-грамматические затруднения.

4. Критически низкий уровень определялся значительными затруднениями как в построении суждений и умозаключений, так и в их речевом оформлении. Дети нуждались в помощи экспериментатора уже на этапе принятия задания. Они не могли обнаружить значимых связей между явлениями и событиями, описанными в условиях задачи, установить их последовательность. В рассуждениях легко переключались на побочные ассоциации, теряя логику и уходя от темы. Высказывания характеризовались нарушением связности, бедностью лексики и выраженным аграмматизмом. У детей отмечались отсутствие готовности к решению мыслительных задач, неуверенность, потеря интереса на фоне неуспешности решения.

Анализ выполнения серии логических заданий показал преобладание среднего и низкого уровней сформированности речемыслительной деятельности у детей с нарушениями речи. В экспериментальной группе высокий уровень обнаружен только у 24 % испытуемых, в контрольной группе (КГ) он оказался в два раза выше — 48 %. Средний уровень продемонстрировали 34 % дошкольников с ОНР при дизартрии и 32 % дошкольников с нормальным речевым развитием. Низкий уровень наблюдался у 27 % испытуемых экспериментальной группы и у 16 % их сверстников с нормальным речевым развитием. Критически низкий уровень выявлен у 15 % испытуемых ЭГ и только у 4 % дошкольников КГ.

У детей с ОНР при дизартрии отмечался недостаточный анализ исходных данных при построении суждений и умозаключений, что вело к их неадекватности. В ходе рассуждений у детей экспериментальной группы возникало большое количество побочных ассоциативных связей. Часто суждения детей с нарушениями речи опирались на неточные и неполные знания о предметах и явлениях окружающего мира. Суждения и логические

умозаключения детей являлись несовершенными по своей структурно-семантической организации. Дошкольники использовали лексические средства и синтаксические конструкции в ограниченном объёме и упрощённом виде, испытывали значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развёрнутых высказываний были связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев. В высказываниях детей ЭГ редко встречались синтаксические построения, содержащие умозаключения, передающие логические связи. Особую сложность для детей с нарушениями речи представляли конструкции с придаточными предложениями. У дошкольников с ОНР при дизартрии отмечалась недостаточность опознавания слов вследствие фонематического недоразвития, что выражалось в невнятности, нечёткости дикции и свидетельствовало о незавершённости процесса фонемообразования. При анализе деятельности детей ЭГ обращали на себя внимание низкая активность, замедленность, инертность, быстрая истощаемость внимания и потеря интереса к заданию на фоне утомления.

Таким образом, речемыслительная деятельность детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями характеризуется: поверхностным, непоследовательным анализом проблемной ситуации, неумением выделить главное; трудностью в синтезировании информации; недостаточностью планирующей функции (в формулировании плана логических операций); неумением отвлечься от внешнего и увидеть внутреннюю глубинную сторону проблемы или явления, а также наличием стойких лексико-грамматических нарушений, ограничивающих возможность формирования связного высказывания типа суждения, умозаключения.

Полученные эмпирическим путём данные позволили нам разработать методику формирования речемыслительной деятельности у дошкольников с ОНР при дизартрии на коррекционных занятиях. Основная идея данной методики заключается в поэтапной коррекционно-развивающей работе по фор-

мированию речемыслительной деятельности, которая основывается на постулате психолингвистической науки о взаимообусловленности мыслительной (*когнитивный компонент*) и вербальной (*речевой компонент*) составляющих речемыслительного процесса, учитывает специфику затруднений в решении речемыслительных задач у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при дизартрии. Исходя из того, что язык — это особый вид интеллектуальной деятельности, основополагающим при выборе и разработке методики являлся познавательный-деятельностный подход.

Цель методики — обеспечить формирование речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии во взаимосвязи её структурных компонентов: когнитивного и речевого через развитие умения строить суждения и умозаключения.

Поставленная цель определила следующие задачи:

- 1) стимулировать интерес детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии к решению речемыслительных задач и потребность в этом;
- 2) активизировать и развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование), обеспечивающие когнитивный компонент речемыслительной деятельности;
- 3) развивать навыки перевода внутреннего плана высказывания в форму связного речевого высказывания, совершенствуя умение построения связного высказывания типа суждения, умозаключения с использованием языковых (морфолого-синтаксических, лексических), произносительных и мелодико-интонационных средств оформления речевого высказывания (речевой компонент).

В основу методики формирования речемыслительной деятельности были положены *принципы* взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей, обогащения мотивации речемыслительной деятельности, формирования элементарного осознания языковых явлений, обеспечения активной речевой практики, а также систем-

ности, комплексности, последовательности, сознательности и активности, интенсивности, индивидуализации.

Структура коррекционной работы по формированию речемыслительной деятельности включала в себя мотивационный, содержательный, процессуально-творческий компоненты и определялась указанными выше задачами.

Мотивационный компонент — умение ориентироваться в проблемной ситуации, чувствительность к противоречиям, потребность обмениваться впечатлениями, потребность найти правильный ответ.

Содержательный компонент — умение подчинять своё высказывание основной мысли, анализировать общие и отличительные признаки явлений и понятий, а также условия и задачи построения суждения и умозаключения, умение отбирать материал для высказывания, определять объём содержания и границы высказывания.

Процессуально-творческий компонент — умение строить высказывания разных типов (суждение, умозаключение), умение выражать свои мысли лексически и грамматически точно, умение делать выводы и прогнозировать дальнейшую ситуацию, умение совершенствовать, контролировать собственное высказывание.

В методике по формированию речемыслительной деятельности использовалась комбинация *методов* (словесные, наглядные и игровые), дополненная специфическими приёмами коррекционной работы (речевой образец; повторное проговаривание; объяснение; указания; наводящий вопрос; подсказка нужного слова; подведение детей к обобщению; рассказывание по плану, заданному в виде вопросов или указаний; придумывание продолжения и завершения предложения или рассказа).

Коррекционная работа по формированию речемыслительной деятельности у дошкольников с ОНР при дизартрии в рамках методики проводилась во взаимосвязи двух компонентов: *когнитивного и речевого*. Под формированием когнитивного компонента мы подразумеваем: развитие умения анализировать предложенную ситуацию, выделяя главные и второстепенные объекты; умения располагать смысловые звенья сюжета в ло-

гической последовательности, определять причинно-следственные связи и удерживать смысловую программу в памяти, то есть создавать план связного высказывания; а также овладение навыком прогнозирования исходя из предложенных условий в наглядном или вербальном плане. Под формированием речевого компонента мы понимаем овладение языковыми средствами оформления связного высказывания типа суждения, умозаключения. Немаловажным в реализации методики является возможность использования речемыслительных заданий для совершенствования просодической стороны речи (интонация, паузация, темп, ритм, ударение) и автоматизации правильного произношения, что особенно актуально при таком комбинированном нарушении, как общее недоразвитие речи при дизартрии. Происходит это в результате того, что ребёнок, сосредотачивая внимание на смысловой части высказывания в ходе выполнения речемыслительных заданий, быстрее переходит от отражённой речи к самостоятельным её формам.

В системе коррекционной работы выделены **два** взаимосвязанных **этапа** (подготовительный и основной), на каждом из которых решались свои коррекционные задачи по комплексному развитию мышления и речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии, в рамках обучения построению связного монологического высказывания типа суждения, умозаключения.

Цель подготовительного этапа — развитие интеллектуальной и речевой основы для последующего формирования навыка построения развёрнутых монологических высказываний типа суждения, умозаключения с широким использованием различных видов наглядных материалов.

Для достижения данной цели были определены следующие **задачи**:

- обеспечение мотивационной основы речи;
- развитие и совершенствование речеслуховой памяти, процессов воображения, мыслительных операций: сериации, сравнения, абстрагирования, классификации, анализа и синтеза;
- систематизация имеющегося у ребёнка словаря путём организации семантических полей на основе па-

радигматических и синтагматических связей слов;

- активизация содержательной и языковой сторон самостоятельного речевого высказывания;
- формирование ориентировки в предметном, смысловом содержании сюжетов и текстов, а также в лингвистических средствах выражения их содержания.

Обеспечение мотивационной стороны речи осуществлялось посредством выработки познавательных и личностных мотивов путём развития интереса к выполняемым заданиям:

- создание учителем-дефектологом проблемной ситуации;
- потребность обмениваться впечатлениями;
- стремление первым выполнить задание.

В качестве наглядных опор использовались такие средства, как серия картин к тексту (наглядный план); предметные картины; сюжетные картины; графические схемы.

Цель основного этапа — формирование навыка построения развёрнутых речевых высказываний типа суждения, умозаключения.

В коррекционной работе на этом этапе решаются следующие **задачи**:

- совершенствование навыка планирования развёрнутых речевых высказываний;
- развитие умения создания и воплощения замысла в связное речевое сообщение;
- формирование навыка контроля за построением самостоятельных высказываний.

Совершенствование навыка планирования предполагало развитие таких умений, как: ориентироваться в предметно-смысловом содержании, то есть выделять (определять) предмет будущего высказывания и устанавливать предикативные отношения; выделять основные смысловые звенья; определять логическую последовательность и удерживать её в памяти; воспроизводить на основе изображённого действия предшествующие и последующие события.

На основном этапе в процессе коррекционной работы использовались следующие вербальные типы опор: рассказ с незавер-

шёнными предложениями либо пропусками частей текста; вопросы к тексту, отражающие логику его воспроизведения; планы разной степени развёрнутости; ключевые слова и предложения; начало текста.

Ведущим средством формирования речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии в методике выступает комплекс творческих разноуровневых заданий и упражнений, требующий рассуждений и поиска решений в речевой форме. Комплекс включает:

- *классификационные задания*, базирующиеся на единстве таких мыслительных действий, как анализ, синтез, сравнение и обобщение; задания с противоречиями, предполагающие обучение способам разрешения противоречий в вербальном плане;
- *задания на установление системных связей*, учитывающие связи разного уровня, большую часть которых занимает познание свойств, то есть значение признаков;
- *творческие задания с недостатком данных*, которые характеризуются размытостью условий, разностью путей решения, многовариантностью ответов;
- *прогнозные задания*, позволяющие формировать навык установления причинно-следственных связей.

Комплекс творческих разноуровневых заданий и упражнений применялся в ходе коррекционных занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи, которые проводились в группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи два раза в неделю в течение учебного года в соответствии с учебным планом группы. Разработанная методика встраивалась в традиционную структуру коррекционного занятия и предусматривала наряду с развитием речи поэтапное развитие речемыслительной деятельности детей дошкольного возраста.

Апробация методики осуществлялась в течение 2017, 2018 годов в ГУО «Ясли-сад № 47 г. Минска», ГУО «Ясли-сад № 164 г. Минска», ГУО «Ясли-сад № 299 г. Минска», ГУО «Ясли-сад № 397 г. Минска», ГУО

«Ясли-сад № 512 г. Минска», ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска». Общая численность испытуемых составила 80 детей старшего дошкольного возраста с ОНР в сочетании с дизартрией: 40 — экспериментальная группа, 40 — контрольная группа. В КГ коррекционная работа проводилась по традиционной методике.

Эффективность предлагаемой методики формирования речемыслительной деятельности старших дошкольников с ОНР в сочетании с дизартрией на коррекционных занятиях оценивалась с помощью сравнительного анализа полученных данных (метод поперечных срезов) в экспериментальной и контрольной группах.

Результаты формирующего эксперимента отразили положительные изменения соотношения уровня сформированности речемыслительной деятельности детей экспериментальной и контрольных групп. Анализ полученных результатов выполнения серии речемыслительных заданий подтверждает наличие статистически достоверных различий в распределении испытуемых по уровням сформированности речемыслительной деятельности ($p < 0,01$), что позволяет говорить о положительной динамике. В экспериментальной группе было зафиксировано приращение количественного показателя высокого уровня (41 %) относительно контрольной группы (27 %). В то же время показатели низкого уровня сформированности речемыслительной деятельности в экспериментальной группе существенно снизились (17 % — в ЭГ, 30 % — в КГ). Критически низкий уровень был зафиксирован в ЭГ всего в 3 % случаев, что в четыре раза меньше, чем в контрольной (12 %).

Дети экспериментальной группы после обучения стали более полно учитывать все составляющие предложенных ситуаций и более успешно переводили это в речевой план. При передаче причинно-следственных отношений они стали более успешно вычленять существенные признаки, связи и отношения и передавали их в развёрнутой речевой форме. Обращает на себя внимание возросшее умение детей удерживать смысловую связь при передаче содержания рассказа и ответах на вопросы. В ряде ответов дети

продемонстрировали оригинальность и нестандартность суждений, чего не отмечалось в КГ. Умозаключения стали носить более доказательный характер. Анализ предложенной ситуации дети стали проводить более планомерно, сохраняя заданные семантические отношения и устанавливая речемыслительные связи и отношения всех предложенных составляющих.

Также в ЭГ было отмечено улучшение грамматического оформления высказываний: дети гораздо лучше использовали способы внутритекстовой связи предложений с учётом временных и причинно-следственных отношений, значительно сократилось количество ошибок в предложном управлении, увеличилось количество сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. В ходе анализа полученных результатов установлено, что при реализации смысловой программы в формально-языковом плане у части

детей экспериментальной группы сохранялись недочёты, проявляющиеся в единичных пропусках членов предложения, наличии пауз внутри фраз и на их границах, несоблюдении интонации.

Таким образом, по результатам экспериментального исследования зафиксирована положительная динамика формирования речемыслительной деятельности (в её *когнитивном* и *речевом* компонентах) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при дизартрии, что доказывает действенность предлагаемой методики формирования речемыслительной деятельности на коррекционных занятиях.

Данная методика может быть внедрена в практику работы специальных групп для детей с тяжёлыми нарушениями речи, её применение повысит уровень готовности детей к школьному обучению и будет содействовать их дальнейшей социализации.

Список цитированных источников

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ: Астрель, 2008. — 254 с.
2. Ахутина, Т. В. Порождение речи : нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М. : Просвещение, 1989. — 215 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — 5-е изд., испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. — 1994. — № 2. — С. 34—41.
5. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин // Психолингвистика : избр. тр. / сост. К. Ф. Седова. — М. : Лабиринт, 2009. — С. 221—287.
6. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 428 с. — (Психологи Отечества : избр. психол. тр. : в 70 т. / гл. ред. Д. И. Фельдштейн).
7. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб. : Речь, 2006. — 379 с.
8. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — Ростов н/Д : Феникс ; СПб. : Союз, 2004. — 224 с.
9. Лопатина, Л. В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. В. Лопатина // Дефектология. — 2003. — № 5. — С. 45—51.
10. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика : ранний и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. — М. : ВЛАДОС, 1997. — 304 с.
11. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка : избр. психол. тр. / Н. А. Менчинская. — Воронеж : МОДЭК, 2004. — 511 с.

Материал поступил в редакцию 15.04.2019.

Интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха

С. Н. Феклистова,

докторант Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье дана характеристика авторской интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха. Обоснованы целесообразность изменения стратегии коррекционно-развивающей работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха, необходимость перехода к реализации функционального подхода, основанного на учёте особых образовательных потребностей детей. Раскрываются целевые ориентиры, содержание, этапы и средства интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, коррекционно-развивающая работа, развитие слухового восприятия, развитие речи, технология.

The article describes the author's integrative technology of hearing and speech development of children with hearing impairment. The expediency of changing the strategy of correctional and developmental work on the development of hearing and oral speech of children with hearing impairment, the need to move to the implementation of the functional approach based on special educational needs of children are substantiated. Targets, content, stages and means of integrative technology of hearing and speech development of children with hearing impairment are revealed.

Keywords: hearing impairment, correctional and developmental work, hearing development, speech development, technology.

Современный этап характеризуется появлением условий для изменения функционального статуса детей с нарушением слуха: максимального развития возможностей слухового восприятия как естественной сенсорной базы речевого развития, снижения рисков возникновения вторичных нарушений развития и степени их тяжести, в отдельных случаях — выхода ребёнка на путь естественного развития речи. Этому способствуют изменения в разных областях реабилитации детей со слуховой депривацией (медицинской, технической, педагогической). Ранняя диагностика нарушений слуха, раннее слухопротезирование с использованием высокотехнологичных средств, обеспечивающих высокий уровень компенсации потери слуха (в отдельных случаях — до 80 %), и раннее начало специальной педагогической работы создают предпосылки для достижения частью детей нормативных или близких к нормативным показателей психофизического развития.

Следует особо подчеркнуть, что спонтанное развитие функциональных возможностей слухового восприятия и речи осуществляется медленно и не обеспечивает достижение нормативных показателей. Обязательным условием является адекватная целенаправленная педагогическая работа, нацеленная на формирование у ребёнка умения использовать возросшие возможности слухового восприятия для овладения речью (пониманием и продуцированием) и осуществления контроля её качества.

Указанные изменения актуализируют необходимость перестройки всей систе-

мы коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха, *определение современных оснований для разработки стратегии* коррекционно-развивающей работы.

1. Актуальной становится интеграция смежных областей коррекционно-развивающей работы — развития слухового восприятия и развития устной речи. На взаимосвязь данных процессов указывали в своих исследованиях ещё в середине XX века И. Г. Багрова, В. И. Бельтюков, Р. М. Боскис, Л. В. Нейман [1; 2; 3; 15]. Так, Р. М. Боскис акцентировала внимание на «прямой зависимости между степенью снижения слуха и степенью речевой недостаточности» [3, с. 283]. По мнению немецкого сурдопедагога А. Лёве, «как дрожжи влияют на подъём теста, так и использование остатков слуха детьми с резидуальным слухом позитивно отражается на развитии их словесной речи» [12, с. 45].

Однако анализ программно-методического обеспечения свидетельствует о том, что указанная взаимосвязь не была целостно реализована ни в содержании, ни в методике коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха. Это было обусловлено, на наш взгляд, низким компенсаторным потенциалом средств слухопротезирования, используемых в то время. Слуховые образы, формируемые с помощью звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального пользования предшествующего периода, не могли служить основой для подражания, поскольку имели искажённый, обрывочный характер.

2. Нецелесообразной, на наш взгляд, сегодня стала опора на один из ведущих традиционных принципов обучения детей с нарушением слуха — «учёт степени потери слуха». Именно этот критерий был одним из основных при разработке путей реализации дифференцированного подхода в обучении данной категории детей. На современном этапе ключевым показателем становятся функциональные возможности слухового восприятия, которые определяются не только и не столько

степенью потери слуха, сколько используемым средством слухопротезирования, уровнем компенсации потери слуха, сформированными у ребёнка «слуховыми» умениями. Так, ребёнок с диагнозом «глухота» при условии современной диагностики, использования высокотехнологичного средства слухопротезирования (кохлеарного импланта или цифрового слухового аппарата) и адекватно организованной коррекционно-педагогической работы в настоящее время уже к трём годам может иметь уровень развития речи, приближающийся к нормативным показателям. В то же время ребёнок, имеющий вторую или третью степень тугоухости (т. е. значительно бóльшие остатки слуха), при неправильном педагогическом сопровождении может демонстрировать критически низкий уровень развития речи.

3. Необходимо переосмысление разработанных на предыдущих этапах развития сурдопедагогики дидактических принципов доступности речевого материала, учёта динамического и частотного диапазонов слуха. Результатом выступало овладение ребёнком со слуховой депривацией определённым «набором» речевого материала, усвоение «речевых клише», которые затем реализовывались в самостоятельной речевой практике. На современном этапе, благодаря техническому прогрессу, становится возможным использование «принципа избыточности речевого материала», основанного на учёте закономерностей речевого развития слышащих детей и предусматривающего реализацию «стимулирующего речевого воздействия». И. В. Королёва рекомендует приём создания «семантического поля», предполагающий включение подлежащего усвоению слова в различные связи с другими словами в разных грамматических формах [11]. При этом результат может быть отсроченным. «Избыточный» речевой материал сначала оказывает общее стимулирующее воздействие, потом переходит в разряд пассивного словаря и лишь затем — в активный словарь ребёнка.

Следует подчеркнуть, что переосмысление не означает полного отказа от реа-

лизации ранее разработанного принципа. Для части детей с выраженным нарушением слуха (и в особенности — имеющих дополнительные нарушения развития) по-прежнему целесообразной будет дозированность речевого материала. Это вызывает необходимость реализации дифференцированного подхода в коррекционно-развивающей работе, определения потенциала развития конкретного ребёнка с учётом индивидуальных условий развития. Как следствие, требуется достаточно высокая профессиональная компетентность педагога, который на диагностической основе определяет, в какой мере возможна «избыточность» речевого материала, а также осуществляет отбор соответствующих методических приёмов.

4. Характерный для современного этапа переход с «медицинской модели реабилитации» на «рельсы функционального подхода» актуализирует вопрос о том, что является основой для определения стратегии коррекционно-развивающей работы. Одним из важнейших ориентиров становятся особые образовательные потребности, которые В. И. Лубовский раскрывает как «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребёнок с недостатками развития в процессе обучения» [14]. Это понятие выступило ключевым при разработке нами интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного образования, I и II ступенях общего среднего образования.

Описание интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха осуществлялось нами на основе модели, предложенной Г. К. Селевко [16].

Интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха имеет следующие **классификационные параметры**:

- уровень и характер применения: метапредметная;
- методологические подходы: системный, комплексный, диффе-

- ренцированный, коммуникативный, социокультурный;
- ведущий фактор развития: социогенная;
- ориентация на личностные структуры: формирование знаний, умений, навыков и опыта деятельности;
- характер содержания: светский;
- тип управления: система малых групп;
- организационные формы: групповая, индивидуальная;
- преобладающий метод: объяснительно-иллюстративный с элементами проблемного;
- преобладающие средства: вербальные и аудиовизуальные;
- подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия: интерактивный, личностно ориентированный;
- направление модернизации: методическое и дидактическое реконструирование материала;
- категория объектов: дети с нарушением слуха.

Целевые ориентиры интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха:

- 1) развитие связной речи детей с нарушением слуха как средства общения и познания, обеспечивающего эффективную образовательную и социальную интеграцию;
- 2) достижение частью детей с нарушением слуха нормативных (или близких к нормативным) показателей слухоречевого развития;
- 3) снижение риска низкого уровня речевого развития как следствия нарушения слуха (нарушения «вторичного порядка»);
- 4) сокращение количества детей с нарушением слуха, нуждающихся в специальном образовании.

Достижение целевых ориентиров реализации интегративной технологии обеспечит повышение эффективности овладения содержанием образования детьми с нарушением слуха на разных уровнях.

Разработка **содержания** коррекционно-развивающей работы в рамках интегратив-

ной технологии слухоречевого развития осуществлялась с учётом выделенных нами особых образовательных потребностей, которые, с одной стороны, обусловлены психологической структурой нарушения, а с другой стороны, определяют своеобразие развития детей с нарушением слуха. В условиях слуховой депривации первичным нарушением выступает нарушение слуха той или иной степени, которое приводит к возникновению нарушений речевого развития различного уровня как вторичного дефекта, формированию нарушений третьего порядка, выражающихся в своеобразии развития разных сторон познавательной деятельности.

Нами были выделены следующие *особые образовательные потребности* детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития:

- 1) потребность в развитии мотивации к овладению словесной речью как средством общения и познания окружающего мира, обогащения социального опыта;
- 2) потребность в развитии функционального слуха как базы для овладения речью и аппарата контроля за её качеством (формировании точных, дифференцированных слуховых образов различных речевых единиц; умения восстанавливать пропущенные элементы с опорой на контекст и др.);
- 3) потребность в создании адекватных акустических условий в процессе обучения;
- 4) потребность в организации целенаправленной работы по преодолению специфики в овладении языковыми средствами;
- 5) потребность в специально организованной работе по развитию текстовых умений (уровень дошкольного образования и I ступень общего среднего образования) и текстовой компетентности (II ступень общего среднего образования) как основы овладения разными видами связной речи (диалогической, монологической);
- 6) потребность в помощи педагога в осмыслении содержания изучаемого материала и понимании контекста;
- 7) потребность в модификации педагогами учебного материала с учётом актуального уровня развития ребёнка;
- 8) потребность в использовании наглядных опор разной степени сложности.

Особенности содержания коррекционно-развивающей работы определяются: опорой на установленные связи и иерархию разных компонентов речи при их формировании с учётом «структуры дефекта» при нарушении слуха; необходимостью интеграции смежных областей коррекционно-развивающей работы, преодоления их разобщённости и «сепаратизма».

Выделено три основных линии взаимосвязи:

- 1) компонентов речевого процесса: слуховое восприятие — понимание речи — активная речь;
- 2) уровней языка: лексика — грамматика — фонетика;
- 3) форм связной речи: диалогическая — монологическая.

Иерархия и взаимодействие компонентов каждой из линий взаимосвязи различны.

Реализация взаимосвязи *компонентов речевого процесса* базируется на аналитико-синтетическом принципе обучения. С одной стороны, чётко выделяются конкретные задачи развития каждой из составляющих речевого процесса: слухового восприятия, понимания и продуцирования. С другой стороны, реализация указанных направлений осуществляется в сложной взаимосвязи, формируя единый блок «восприятие — понимание — продуцирование». От того, насколько качественно решены задачи в каждой из областей, будет зависеть общая результативность работы. Формирование у ребёнка с нарушением слуха неточного слухового образа («На столе лежали три ветки» — «На столе лежали кровати») обуславливает неадекватное осмысление речевой информации и, как следствие, неадекватное использование

языковых средств при конструировании самостоятельных высказываний. Искажённое воспроизведение ребёнком с нарушением слуха речевых единиц приводит к неадекватному их восприятию и пониманию собеседником.

Характеризуя *соотношение языковых средств* при реализации интегративной технологии, мы опираемся на положение о слове как основной структурно-семантической единице языка, обуславливающей успешность речевой деятельности. При этом акцент сделан на формировании семантического поля слова, определяющего всё многообразие его взаимосвязей с другими словами, обеспечивающего овладение ребёнком соответствующими словоформами и выступающего базой для овладения ребёнком грамматическими средствами.

Формирование связной речи является одной из главных целевых установок реализации интегративной технологии. В контексте нашего исследования понятие «связная речь» рассматривается как синонимичное понятию «текст» и предусматривает целенаправленную работу по созданию предпосылок и формированию собственно текстовой компетентности детей с нарушением слуха. Реализуется преемственность работы на разных уровнях и ступенях образования. На уровне дошкольного образования и I ступени общего среднего образования поэтапно формируются текстовые умения как своеобразный «строительный материал» для реализации разных по форме высказываний, являющихся предпосылкой текстовой компетентности. На II ступени общего среднего образования стоит задача овладения учащимися с нарушением слуха текстовой компетентностью, обеспечивающей успешность овладения содержанием образования.

Необходимо отметить также своеобразное соотношение форм диалогической и монологической речи в процессе коррекционно-развивающей работы, что обусловлено, как минимум, двумя группами факторов. Первой группой факторов, которую надлежит учитывать, выступают сходства и различия в лингвистическом

плане. Так, к методически важным следует отнести различия, которые отмечаются в мотивах, структуре, используемых лексико-грамматических средствах, наличии преднамеренного планирования, ситуативности, контекстности, коммуникативной направленности. Как подчёркивает в своих исследованиях А. Г. Зикеев, на начальных этапах обучения умения и навыки диалогической речи выступают основой для появления монолога, а в последующем это соотношение может изменяться [8]. Вторая группа факторов включает специфические особенности овладения детьми с нарушением слуха связными высказываниями (недостаточную сформированность умений реагировать на реплики собеседника при реализации диалога; инициировать диалогическое общение; обеспечивать цельность связных монологических высказываний и др.). Это может быть обусловлено нарушениями любого из компонентов речевого акта: неполноценностью слухового восприятия речевых единиц, трудностями осмысления непосредственного содержания реплики или контекста, сложностями отбора лексико-грамматических средств.

С учётом этого последовательность работы с текстами разного характера может быть различной. Если содержание представлено преимущественно новым лексическим материалом, начинать следует с текстов монологического характера. Это позволяет детям с нарушением слуха лучше овладеть смыслом новых слов и их «семантическим полем». Усвоенный лексико-грамматический материал дети успешнее переносят в содержание диалогов (моделирующих ситуации ежедневного общения), делая это осознанно. В том случае, когда используется знакомый детям речевой материал, работа может начинаться с текстов диалогического характера.

Ядром интегративной технологии выступают *аудиовизуальные комплексы*, включающие тематически объединённые разноуровневые вариативные тексты монологического и диалогического характера, систему дотекстовых и послетекстовых заданий и дифференцированные наглядно-дидактические средства (предметные кар-

тинки, одно- и сложнсюжетные картины, серии картин, фотографии, лексические таблицы, схемы и др.) [19]. Следует подчеркнуть, что разработка аудиовизуальных комплексов может осуществляться с использованием разного по степени сложности речевого материала (начиная с лепетных слов и звукоподражаний, выступающих единицами коммуникации детей раннего возраста).

Основой для разработки идеи создания аудиовизуальных комплексов стали положения системного, дифференцированного, текстоцентрического и компетентностного подходов.

Реализация *системного подхода* предполагает установление связи и определение иерархии разных компонентов речи при их формировании [4; 17; 18]. В отличие от аудиовизуальных курсов верботонального метода П. Губерина, являющихся средством развития диалогической речи [5], аудиовизуальные комплексы предназначены для комплексного развития связной диалогической и монологической речи. Наличие в структуре аудиовизуальных комплексов системы наглядно-методических средств обеспечивает установление иерархии и развитие всех компонентов речевого акта (восприятие — понимание — воспроизведение), используемых языковых средств (фонетических, лексических, грамматических).

Дифференцированный подход в контексте нашего исследования предусматривает обеспечение разноуровневости и вариативности речевого материала, системы методических средств (видов работ, средств наглядности) и методических приёмов с учётом потенциальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребёнка. Реализация дифференцированного подхода осуществляется на диагностической основе.

Целесообразность опоры на *текстоцентрический подход* обусловлена тесной взаимосвязью понятий «связная речь» и «текст». Большинство исследователей трактуют понятие «текст» как единое смысловое и структурное целое, включающее

законченные смысловые отрезки, объединённые тематически и связанные между собой [6; 7; 9; 13]. Указанные признаки — связность и цельность — выступают основными и для характеристики связной речи. В соответствии с этим в контексте нашего исследования мы говорим об использовании в процессе коррекционных занятий текстов диалогического и монологического характера.

Реализация *компетентностного подхода* является приоритетом современного образования и предусматривает создание условий для овладения ребёнком компетентностным опытом. Как уже было отмечено выше, акцент в разработанной нами интегративной технологии слухоречевого развития сделан на создании условий для поэтапного овладения детьми с нарушением слуха текстовой компетентностью как важным фактором успешности обучения на уровне общего среднего образования [10].

Основными *организационно-методическими особенностями* интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха выступают:

- опора на аудиовербальный метод, предусматривающий отказ от принятых традиционно «обходных путей» речевого развития ребёнка с нарушением слуха и признание ведущей роли слухового восприятия в развитии речи и контроле её качества [5; 11; 12]. Реализация этого метода создаёт условия для перехода ребёнка с нарушением слуха на естественный путь овладения речью;
- речевая направленность и функциональность: отбор слухоречевых упражнений, обеспечивающих осознанное использование детьми с нарушением слуха речевых средств (лексических, грамматических); реализацию способов и приёмов построения высказываний разных типов (преодоление «речевых клише» на основе вариативности речевого материала); приобретение компетентностного опыта через реализацию усвоенных умений в условиях реального общения;

- признание особого дидактического потенциала наглядных средств в развитии речи детей с нарушением слуха, определение требований к их разработке и использованию на разных этапах коррекционно-развивающей работы [5; 8].

Программно-методическое обеспечение интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха представлено программами коррекционных занятий на уровнях дошкольного и общего среднего образования, авторскими учебно-методическими пособиями для учителей-дефектологов («Методика развития слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушением слуха», «Коррекционная работа с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом», «Развитие устной речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха», «Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с нарушением слуха», «Развитие устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха» и др.).

Реализация интегративной технологии осуществляется **поэтапно**.

I этап — диагностический. Цель этапа — определить особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития на основе изучения его актуального уровня (выявления достижений и «дефицитов»). Методика педагогической диагностики является дифференцированной с учётом возраста детей.

II этап — деятельностно-реализационный. На этом этапе осуществляется интеграция смежных областей коррекционной работы («развитие слухового восприятия» и «развитие речи»), обеспечивается преемственность работы по развитию связной диалогической и монологической речи на основе единства содержания и используемых лексико-грамматических средств. Интегративная технология реализует модульный тематический подход. Минимальной единицей коррекционно-образовательного процесса выступает

тематическая серия коррекционных занятий.

Разработанная нами интегративная технология, с одной стороны, является целостной, обеспечивает преемственность и внедрение единых подходов при определении общей системы целей, содержания и методических средств на разных уровнях и ступенях образования. С другой стороны, она характеризуется гибкостью, мобильностью, вариативностью. Достижение ребёнком с нарушением слуха нормативных (или близких к нормативным) показателей слухоречевого развития может быть осуществлено на любом этапе обучения. Как правило, это влечёт за собой изменение образовательного маршрута (переход к образованию с учётом инклюзивных подходов), снижение потребности ребёнка в специальных коррекционных занятиях. В связи с этим на деятельностно-реализационном этапе нами выделяются три основных подэтапа (соответствующих уровню дошкольного образования, I и II ступеням общего среднего образования), каждый из которых может являться самостоятельным в рамках разработанной нами технологии.

III этап — контрольно-оценочный. Цель этапа — оценить динамику слухоречевого развития детей с нарушением слуха определённой возрастной категории (с учётом критериев, указанных для I этапа), выявить степень соответствия нормативным показателям.

Таким образом, разработанная интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха обеспечивает содержательную, методическую и организационную преемственность на уровне дошкольного образования, I и II ступенях общего среднего образования. Новизна указанной технологии определяется изменением стратегии коррекционно-развивающей работы с учётом современных перемен в области медико-технической и педагогической реабилитации, реализацией функционального подхода, созданием условий для эффективной образовательной и социальной интеграции детей с нарушением слуха.

Список цитированных источников

1. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух / И. Г. Багрова. — М. : Просвещение, 1990. — 282 с.
2. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. — М. : Педагогика, 1977. — 176 с.
3. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. — М. : Советский спорт, 2004. — 304 с.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб. : СПб. [и др.] : Лань : С.-Петерб. психол. о-во, 2003. — 654 с.
5. Губерина, П. Верботональный метод реабилитации лиц с проблемами в коммуникации / П. Губерина. — Загреб : Поликлиника СУВАГ, 1988. — 60 с.
6. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. — М. : Наука, 1984. — 268 с.
7. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 370 с.
8. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи / А. Г. Зикеев. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 431 с.
9. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 428 с.
10. Коляда, О. П. Научно-теоретические основы формирования текстовой компетенции учащихся с нарушением слуха / О. П. Коляда // Педагогическая наука и образование. — 2017. — № 4 (21). — С. 19—23.
11. Королёва, И. В. Дети с нарушениями слуха : книга для родителей и педагогов / И. В. Королёва, П. А. Янн. — 2-е изд., испр. — СПб. : КАРО, 2013. — 239 с.
12. Лёве, А. Развитие слуха неслышащих детей : История. Методы. Возможности / А. Лёве ; пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назаровой. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — 224 с.
13. Леонтьев, А. А. Признаки связности и цельности текста / А. А. Леонтьев // Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. — М., 1976. — Вып. 103 : Лингвистика текста. — С. 60—70.
14. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2015. — № 5. — Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf. — Дата доступа: 30.05.2019.
15. Нейман, Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей / Л. В. Нейман. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 360 с.
16. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 2005. — Т. 1. — 556 с.
17. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учеб.-метод. пособие / Ф. А. Сохин. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. — 224 с.
18. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 288 с.
19. Феклистова, С. Н. Аудиовизуальные комплексы для детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова / Народная асвета. — 2018. — № 4. — С. 30—34.

Материал поступил в редакцию 06.06.2019.

У сакавіку 2019 года ў Нацыянальным інстытуце адукацыі адбылася Рэспубліканская навукова-практычная канферэнцыя «Малая радзіма ў творчасці беларускіх пісьменнікаў», якая сабрала навукоўцаў і настаўнікаў-практыкаў з усіх куткоў Беларусі. Работа вялася ў межах чатырох сесій: спецыфіка асэнсавання малой радзімы ў творчасці беларускіх пісьменнікаў; метадычныя аспекты раскрыцця вобраза малой радзімы пры навучанні літаратуры; асаблівасці вывучэння твораў, прысвечаных малой радзіме, у адукацыйным працэсе; формы і метады краязнаўчай работы. Усе ўдзельнікі адзначылі важнасць і неабходнасць правядзення такога мерапрыемства, бо даўно наспела патрэбнасць падзяліцца з калегамі сваім вопытам і навукова-метадычнымі напрацоўкамі. Некаторыя даклады, якія прагучалі на канферэнцыі «Малая радзіма ў творчасці беларускіх пісьменнікаў», мы прапануем для азнаямлення і нашым чытачам.

Вобраз радзімы ў зборніку вершаў Надзеі Салодкай «Месца пад сонцам»

І. М. Лакомская,

намеснік дырэктара па асноўнай дзейнасці
ДУА «Гаранская дзіцячы сад — сярэдняя школа Полацкага раёна»

Радзіма... Гэтым словам кожны чалавек называе той куток зямлі, дзе нарадзіўся, вырас, адкрыў свет. Думаючы пра бацькоўскі дом, мы ўяўляем вялікую Радзіму — Беларусь. Асабліва тонка гэта ўсведамляюць пісьменнікі, якія адчуваюць сябе неад’емнай часцінкай роднай зямлі і перадаюць гэтае пачуццё праз свае творы нам, чытачам. Мастакі слова разумеюць, што людзі, адданыя Айчыне, змогуць захаваць, памножыць гэты найкаштоўнейшы скарб. Не выключэнне і творчасць Надзеі Салодкай. Надзея Стэфанаўна належыць да пісьменнікаў-сучаснікаў, палачанка, аўтар шматлікіх твораў, прысвечаных роднаму краю.

Адметным і значным у яе зборніку вершаў «Месца пад сонцам» з’яўляецца тое, што ад замілавання роднымі краявідамі паэтка

ўзнімаецца да прызнання ў любові да ўсёй Беларусі, да выяўлення нацыянальнага патрыятызму і да агульначалавечых ісцін.

Напісаць верш «Ніва» Надзею Салодкую натхнілі ўспаміны пра родныя мясціны, пра малую радзіму, якая «выпусціла ў свет», навучыла законам жыцця, а таму застаецца ў сэрцы назаўсёды. Аўтар прызнаецца, што «не забыла хату дзяцінства», але адчуваецца трывога: новы імклівы век «разбурае былое адзінства і паяднанне душой і крывёй». А менавіта родныя мясціны даюць сілу для жыцця, творчасці:

Я — каласочак пад небам ласкавым,
Песні, як зерне, сыплю ў засеў.

Як недаспелі, дык сыдуць туманам...

Ці прыхарошацца ў важкай красе? [4, с. 20].

Выкарыстанне ў вершы параўнанняў (я — *каласочак*; *песні, як зерне*) дапамагае зразумець сутнасць лірычнага героя, яго жыццёвае крэда. Поле, ніва даўно сталі для беларусаў крыніцай дабрабыту, асновай духоўнага быцця. Вобраз жыта — сімвал працягу жыцця.

У вершы «І праспекты, і вулачкі вузкія» Надзея Салодкая выказвае думку, што і праспекты, і вулачкі, і жытнёва-пшанічная ніва — гэта адно цэлае, родная Беларусь. Для паэткі Беларусь — матуля, якая заўсёды побач са сваім дзіцяці: «і ў бядзе, і ў вясёласці». Як важна, каб і чытач адчуваў гэтую цесную сувязь:

Тут мне жыць, паўнакроўнаю жылкаю
Часам кожным пульсуючы звонка.
Будзеш ты — і сяўбой, і дажынкамі,
Буду я — тваёй велічы звёнкам [4, с. 7].

У свой верш паэтэса ўдала ўводзіць сістэму займеннікаў. Можна выдзеліць схему «я» і «ты», дзе дамінуе другі цэнтр над першым. «Ты» — родны край, Беларусь, «я» — лірычны герой, сама паэтэса — толькі звёнка велічы Бацькаўшчыны.

Беларусь — край азёр, рэчак. Нездарма яе называюць блакітнавокай. Лірычны герой вершаў Надзеі Салодкай знаходзіць на ўлонні прыроды душэўнае суцэльнае:

Белы рамонак з жоўтым сардэчкам
Сонейкам свеціць ласкавым.
Ціха праходжу берагам рэчкі,
Ногі пшачоцяцца ў травах [4, с. 9].

Пачуццё любві і замілавання да роднай прыроды аўтар перадае ў вершы «Белы рамонак з жоўтым сардэчкам» праз словы з памяншальна-ласкавым значэннем: *сардэчка, сонейка, хвалька, ветрык*.

Рака для Надзеі Салодкай — гэта, найперш, Дзвіна. У вершы «Страшна мне ўсяго...» Дзвіна — сведка і дарадчык у жыцці, каханні:

Пахадзі за мяне па завулках і плошчах,
Прынясі ветраграй мне са стромы Дзвіны
І амыты каменьчык, што хвалі палашчуць,
І мінулага водгук, што ценька звініць [4, с. 29].

Адчуваецца ў творы філасофскае паяднанне паняцця часу і плыні ракі. Дні чалавека працякаюць так хутка, незваротна, як цячэ вада ў рацэ. Гэтая думка прымушае яго задумацца, быць асцярожным, чуйным, уважлівым адзін да аднаго.

Важным элементам у раскрыцці вобраза Беларусі з'яўляецца дарога. Яна нібы злучае ўсе вобразы роднага пейзажу. З тэмай дарогі ў беларускай літаратуры найчасцей былі звязаны матывы вандровак, руху, пошукаў. Для Надзеі Салодкай дарога — гэта маршрут яе асабістага жыцця, тое, што яднае малую радзіму з усёй Беларуссю, Космасам:

Я — дзіцятка зямлі і драбнічка прасторы,
Пуцявіны мае пралягаюць паўсюль,
Дзе і цёпла, і ўтульна, ды край непаўторны —
Белы мой, я яму сваё сэрца нясу [4, с. 12].

Збліжаюцца не столькі часавыя паняцці, колькі адлегласці. Лірычны герой сам-насам з сабою і з дарагімі сэрцу краявідамі, але ён свой і ў свеце, і ў сусвеце, што называецца Космасам.

Шляхі-дарогі, крыніцы, рэчкі, лугі ўвасабляюць у сабе прыгажосць свету, цэласнасць і гарманічнасць, ад таго любоў да роднай зямлі яшчэ мацнейшая:

Я не магу не любіць Беларусі —
Чыста і спеўна крыніцы бруяць.
Як да матулі, душою гарнуся —
У горы і радасці каб устаяць [4, с. 17].

У творах Надзеі Салодкай сімвалічным з'яўляецца вобраз курганоў. У вершы «Берагіня» гэты вобраз — гістарычная памяць, вопыт мінулых пакаленняў: «*У тваіх курганах, у крыжах і званіцах незагойная памяць смуткуе-жыве*» [4, с. 12].

У верш «Берагіня» аўтар уключае замову. Фальклорны жанр паглыбляе змест, выкарыстоўваецца звычайна ў пагранічных, крызісных сітуацыях, калі здаецца, што ў свеце парушаны справядлівы парадак рэчаў, што зло перамагае: «*У малітвах да Бога складаю замовы, каб ад рознай навалы цябе абярог*». Лірычны герой верша «Берагіня» — патрыёт Радзімы, які моліцца за шчасце Беларусі, складае замовы да Бога. Замова ў вершы вылучаецца вершаваным памерам, рытмікай, значнай колькасцю эпітэтаў:

*Сонцагрывая, ветракрылая,
Уперамешку спякота са слотай,
Назаўсёды ты падарыла мне
Свае вочы азернай сіні.
Працавітая, не зласлівая,
Праглынуўшая слёзы ўпотаі,
Беларусь мая, будзь шчасліваю,
Мая родная берагіня [4, с. 12].*

У творах паэтэса перадае розныя пачуцці, неаднародныя, не заўсёды самыя прыемныя і пяшчотныя. Яны розныя, як само жыццё. Вось ён, «няўклюда-патрэба», ідзе па роднай зямлі, «зняважліва цвыркнуўшы слінай пад ногі», пыхкае цыгаркаю, злятае з вуснаў «смярдзючае слова»... У вершы «Каму што...» аўтар закранае важную праблему нашага грамадства: «меншае чыстага свету аснова». А ці так шмат патрабуецца ад чалавека, каб кожны змог адчуваць радасць і асалоду ад прыгожага, цудоўнай непаўторнасці свету:

А вось калі б *кожны* ля *кожнае* хаты
Свае палісады расквеціў...
Над *кожнай* крынічкаю — з любасцю шаты,
А слова — найчыстае ў свеце... [4, с. 12].

Аўтар выкарыстоўвае ў вершы такую стылістычную фігуру, як умаўчанне, якая ў творы разлічана на здагадку чытача. Праз паўтор слова *кожны* Надзея Салодкая акцэнтуюе ўвагу на ролю і значнасць кожнага чалавека ў жыцці нашага грамадства.

Асобнае месца ў зборніку «Месца пад сонцам» адводзіцца гораду Полацку. Цыкл вершаў аб'яднаны адной тэмай, выказанай у эпіграфе:

Бог рассяяў спелыя зярняты,
Ласкай зверху з прыгаршчаў паліў —
І красуюць словы, вера, святы
На абранай полацкай зямлі [4, с. 26].

Сапраўды, Полацк — Богам дадзены горад. Незвычайная атмасфера пануе тут. Калі ходзіць па вуліцах горада, гледзячы на гістарычныя будынкі, становіцца часцінкай гісторыі, час спыняецца. Для Надзеі Салодкай Полацк — «самародак самай вартай пробы», «шчасліва знойдзены бурштын», «светлых згадкаў месца», «Святаград»... Воляй лёсу паэтка далучана да Полацка: «*Я жыву тут, спакойна і светла, Я — твая, а ты — мой, мы — свае!*». Полацк ветліва сустракае ўсіх, шчодро дорыць непаўторныя ўражанні, якія пранікаюць глыбока і надоўга. Сапраўдным гімнам гораду гучаць вершы-прысвячэнні: «Гораду маёй песні», «І зноў Полацку», «Святаград», «Мой горад любы»... Узвышаны «партрэт» Полацка аўтар стварае праз апісанне архітэктуры горада, якая нагадвае пра цесную сувязь гісторыі з сучаснасцю:

І твае купалы залатыя,
І павольная плынь тваіх рэк,
Ясналікія нашы святыя
Нас з табой паядналі навек [4, с. 27].

Паэтэса зачаравана воблікам гэтага старадаўняга горада, духам мінуўшчыны, які тут пануе. Таму пейзажныя малюнкi, створаныя мастаком слова, нясуць у сабе моцны зарад паэтызацыі. У вершы «Гораду маёй песні» персаніфікуецца вобраз горада: «*У парканах кусцікі агрэсту п'юць даверана ранішняю сінь*». Полацк — субяседнік лірычнага героя, адушаўлёная асоба. У размове з горадам аўтар просіць слухаць новыя прыкметы часу, але «і старых, прашу, не забывай».

Лірычны герой твораў кіруецца прынцыпамі максімалізму ў духоўным плане, сцвярджае: «*Мае скарбы — не золата ў злітках, мае скарбы ў пражытых тут днях*», бо Полацк — сімвал духоўнасці, велічы Беларусі.

У вершы «Полацкая ноч» прываблівае казначасцю, таямнічасцю начны пейзаж:

Суцёмкі выспелі, вечар сыходзіць —
Час саступае начы,
Тая ж царыцаю ў ціхай лагодзе
Стоена-чуйна маўчыць [4, с. 31].

У гэтых радках адчуваецца выразная алітэрацыя гукаў *ц, с*. З дапамогай іх паўтору ствараецца эфект цішыні, спакою. Як і прырода, Полацк таксама «начамі ціхмяна-рахманы, любасцю *светлай* живе», услухоўваецца ў ціхую, спакойную мелодыю. Аўтар выказвае рамантычна-светлае і шчымлівае пачуццё любві: «*Цалавала любая соладка, чаравала ночанька ў Полацку, Засыпала квеценню зоркавай*». Зоркі — касмічны вобраз, які надае пейзажу касмічнае значэнне. Сучасныя паэты шукаюць адказы на самыя таемныя пытанні душы ў зорным небе. У Надзеі Салодкай касмічнае таксама цесна звязана з зямным, штодзённым — адно без другога не існуе:

Вечнае ў царстве чароўным шукаем —
Ночы такой не забыць.
Полацк і зоры над сцішаным краем —
Разам давеку нам быць! [4, с. 31].

Вобразы касмічнага плана (зоры, неба, начная прастора) асабліва прыцягальныя, яны ўвасабляюць ідэальнае, прыгожае — тое, з чым аўтар жадае духоўна паяднаць зямное.

Разам з тым у сучасным гарадскім свеце чалавечая душа ў пэўныя моманты перажывае адзіноту, сум, шукае апору. Навакольны свет паўстае як асяроддзе супярэчнасцей, кантрастаў грамадскага жыцця, нараджае ва ўспрыманні паэта філасофскія асацыяцыі, звязаныя з роздумам пра чалавечы шлях на зямлі. Менавіта тут, у Полацку, нараджаюцца словы малітвы за родны край, Беларусь:

Мой горад любы, усе мае маленні
Дрыготкім шэптам над табой плывуць.
Твая галінка, у одуме асеннім
Вялікаю самотніцай жыву [4, с. 34].

Надзея Салодкая не абыходзіць увагай і гістарычных асоб, якія нарадзіліся ў Полацку, праславілі свой край. У вершы «Князь Чарадзеі» перад намі паўстае панарама падзей ад часоў нараджэння князя Усяслава да сённяшніх дзён. Верш насычаны дзеясловамі, якія дапамагаюць стварыць імкліваю змену гістарычных падзей, а эпітэты — лаканічна і вобразна іх ахарактарызаваць: «закрычала дзіцятка над краем *лясным* — князь народжаны з *вешчай* душою», «Будзе гэтыя землі сабою трымаць і збіраць надзяляючы сілай», з яго роду «ўзышла» «*любамудрая* ўнучка Прадслава», «Сафія ўзрасла на вякі» — «*векавечная* повязь не рвецца». Паэтэса не проста апісвае цікавую гістарычную асобу, а размаўляе з князем Чарадзеем. Канешне, хоча сказаць не толькі пра тое, што ведае яго, захапляецца яго справамі, але і паведаміць важнае:

Твой Полацкі пасад вырас і пасталеў —
Сакалінае вока пазнае.
На гарачым кані і з вянцом на чале —
Сваю вотчыну, княжа, тут маеш [4, с. 35].

Галоўная асацыяцыя з Полацкам — гэта, безумоўна, Еўфрасіння Полацкая, незвычайная жанчына, якая зрабіла сэнсам свайго жыцця дапамогу іншым. Менавіта ёй прысвячаецца твор «Не пакідаю вас», які складаецца з дванаццаці вершаў. Аўтар знаёміць нас з дзяцінствам Прадславы, з яе лёсам — «верыць, маліцца, вучыць!», падарожжам «у Святую зямлю». Цэнтральнае месца займае «Малітва Еўфрасінні». Толькі светлая, чыстая, самаахвярная душа магла прасіць у Госпада Праведнага:

Прасвятлі зямлю Сваёй блізкасцю,
На якой жылі нашы прадзеды.
Птушанят малых навучы лятаць,
На вятрах любых крылляў не ламаць,
Род і родзічаў вечна шанаваць,
Сябра й ворага вызначаць [4, с. 43].

Пад яе заступніцтвам быў заснаваны манастыр, пабудаваны храм, царква. Крыж Еўфрасінні Полацкай знакамiты на ўвесь свет. Еўфрасіння пакоіцца ў родным Полацку і дапамагае ўсім, хто шчыра просіць у яе дапамогі. Яна стала сапраўдным сімвалам Полацка. Невыпадкова ў творы паэтка для ўсведамлення гэтай думкі чытачом выкарыстоўвае рэфрэн «*Не пакідаю вас. Не пакідаю вас!*».

Дванаццаты верш-пажаданне «Любові вам!» — зварот аўтара да нас, сучаснікаў, да Полацка:

Полацку многае лета,
Многае лета ўсім вам!
Светласці вам!
Годнасці вам!
Мудрасці вам!
Любові вам!

Надзея Салодкая напамінае нам, што «кожны з нас на сваіх руках крыж і зорку сваю нясе»... Лёс роднага краю, Бацькаўшчыны залежыць ад нас.

Патрыятычным пафасам прасякнуты творы пра мінулае горада Полацка. Аўтар заклікае берагчы яго святыні. Захавальнікамі народнай памяці паўстаюць у яе вершах курганы, помнікі архітэктуры, гістарычныя асобы, з якімі лірычны герой размаўляе, раіцца. Паэтка вельмі перажывае любыя страты народнай памяці, асабліва забыццё таго, што раней было блізкім і родным. Вершы Надзеі Салодкай спрыяюць выхаванню патрыятычных пачуццяў у чытачоў.

Радзіма ва ўяўленні паэтэсы — гэта яе малая радзіма, месца, дзе нарадзілася; горад Полацк, у якім зараз жыве; людзі, працавітыя, сумленныя; уся Беларусь. У родным краі павінен панаваць свет дабрыні, дзе ўсё аб'яднана адзінай повяззю — зоркі, сонейка, рачулка, дрэва, ніва, чалавек, яго душа. І калі парушаецца хоць адно звязно ў гэтым спрадвечным ланцугу, знікае гармонія і цэласнасць свету. Таму аўтар імкнецца ў сваіх творах паказаць тыя шчаслівыя імгненні, калі адчуванне гармоніі са светам асабліва моцнае.

Аўтар зборніка вершаў «Месца пад сонцам» Надзея Стэфанаўна Салодкая адкрывае чытачу багата адораную душу лірычнага героя, улюбёнага ў родныя краявіды. Паэтку захапляюць сціплыя пейзажы і карціны, у якіх яна бачыць своеасаблівае хараство і прывабнасць.

Любімымі і найбольш частымі відамі тропы, якія аўтар выкарыстоўвае для характарыстыкі вобраза Радзімы, з’яўляюцца

эпітэты, метафары, параўнанні. Тропам, як і ўсёй яе паэзіі, уласцівыя вобразнасць, рэалістычнасць, трапнасць.

Вершы разлічаны на гучанне, таму Надзея Стэфанаўна ўдзяляе вялікую ўвагу гукавой арганізацыі вершаванай мовы (выкарыстоўвае алітэрацыю: *сонца сыплецца залацінкамі*; асананс), творы меладычныя, пранікнёныя. На вершы Надзеі Салодкай напісана нямала выдатных песень.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Бельскі, А. І. Жывая мова краявідаў : пейзаж у беларускай паэзіі / А. І. Бельскі. — Мінск : БГАКЦ, 1997. — 136 с.
2. Надзея (Стэфанаўна) Салодкая : «Праблемы вырашаю з дапамогай песні» : (Гутарка з полацкай паэтэсай) / Гутар. А. Козік // Витеб. курьер. — 2003. — 10 окт. — С. 3.
3. Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік / В. П. Рагойша. — 2-е выд., дапрац. і дапоўн. — Мінск : Выш. шк., 1987. — 414 с.
4. Салодкая, Н. Месца пад сонцам : вершы / Н. Салодкая. — Мінск : Чатыры чвэрці, 2011. — 172 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 21.05.2019.

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Психологическими проблемами, положительно влияющими на эффективность обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма выступают: собственно учебная деятельность учащихся (в разных формах), в структуру которой входят: учебная языковая задача действия преобразования (изменить, сравнить, выделить), действие моделирования, действия контроля и оценки; знаково-символические средства (знак, код, символ, модель), богатое воображение, образное и теоретическое мышление (анализ, планирование, рефлексия), вербальное и невербальное общение, лингвистическое отношение к слову, «чувство языка». Всё это обеспечивает развитие языковой и речевой способностей.

Научившись самостоятельно открывать в белорусском языке его свойства, «секреты», младшие школьники приобретали фундаментальную способность — быть субъектами учебной деятельности и общения не только на родном, белорусском, языке, но и на других языках, которыми они будут овладевать в процессе непрерывного языкового образования.

Сида Е. Н. Психологические проблемы эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма.

Арганізацыя краязнаўчай работы пры выкладанні беларускай мовы і літаратуры (на прыкладзе вопыту настаўнікаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі Магілёўскай вобласці)

М. М. Жудро,

рэктар Магілёўскага дзяржаўнага абласнога інстытута развіцця адукацыі,
кандыдат эканамічных навук, дацэнт,

А. А. Бако,

метадыст Магілёўскага дзяржаўнага абласнога інстытута
развіцця адукацыі

Сярод задач, якія стаяць перад сучаснай школай, адно з прыярытэтных месцаў займае выхаванне грамадзяніна, патрыёта. А дзеля гэтага настаўніку неабходна ўдасканалваць і актывізаваць сваю дзейнасць па грамадска-патрыятычным выхаванні шляхам уключэння вучняў ва ўсебаковае вывучэнне гісторыі, культуры, прыроды сваёй малой радзімы, роднага краю. Таму вывучэнне краязнаўчага матэрыялу адыгрывае вялікую ролю ў справе навучання і выхавання моладзі, асабліва пры выкладанні вучэбных прадметаў «Беларуская мова» і «Беларуская літаратура». Гэтыя высновы знайшлі сваё адлюстраванне ў яго нарматыўным прававым вучэбна-метадычным забеспячэнні. У адпаведнасці з Канцэпцыяй вучэбнага прадмета «Беларуская літаратура» ў якасці аднаго з галоўных арыенціраў абраны прынцып рэгіяналізацыі літаратурнай адукацыі, які прадугледжвае развіццё мясцовага краязнаўства, што ў працэсе навучання беларускай літаратуры дапаўняе звесткі, атрыманыя на яе ўроках [2, с. 7]. Згодна з Канцэпцыяй вучэб-

нага прадмета «Беларуская мова» адным з падыходаў да яе навучання ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца лінгвакультуралагічны. Ён звязаны з усведамленнем мовы як формы выражэння нацыянальнай культуры, узаемасувязі першай і другой, нацыянальна-культурнай спецыфікі беларускай мовы і з'яўляецца асновай фарміравання ў вучняў лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі [3, с. 4].

Арганізацыя краязнаўчай работы пры выкладанні беларускай мовы і літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі — актуальны від дзейнасці для настаўнікаў гэтых вучэбных прадметаў, таму што родны край уяўляе сабой духоўна-культурнае асяроддзе ў праяўленнях прыродных ландшафтаў, гістарычных помнікаў і падзей, літаратуры, музыкі, архітэктуры, звычаяў, быта, якія фарміруюць нацыянальна-культурную сутнасць чалавека. Асобы клопат у сучасным грамадстве выклікае стан беларускай мовы, бо апошняе — не проста этнічная прымета, а асноўны элемент духоўнай культуры, фальклору, літаратуры,

рэлігіі, мастацтва. Нягледзячы на тое, што сёння беларуская мова нячаста гучыць на гарадскіх і вясковых вуліцах, у навуковых і навучальных установах, на афіцыйных нарадах, большасць насельніцтва Рэспублікі Беларусь лічыць яе роднай, а духоўная самабытнасць кожнага народа найлепш выяўляецца ў родным слове.

Выкарыстанне краязнаўчага, у тым ліку рэгіянальнага, матэрыялу падчас правядзення ўрокаў беларускай мовы і літаратуры спрыяе выхаванню цікавасці да духоўнай спадчыны народа, яго нацыянальнай культуры, побыту. А дзеля таго, каб стварыць такі самабытны ўрок, трэба знайсці цікавы фактычны матэрыял, каб у цэнтры ўвагі былі традыцыі, абрады беларусаў, народныя святы, фальклорныя матывы. Таму прыярытэтам тут з'яўляецца метадычная работа педагогаў па яго падборы, распрацоўцы тэставых, творчых, займальных заданняў. Улічваючы, што краязнаўства — гэта вывучэнне асобных мясцовасцей краіны з пункту гледжання іх геаграфічных, культурна-гістарычных, эканамічных, этнаграфічных асаблівасцей, настаўнікі беларускай мовы і літаратуры імкнуцца выкарыстоўваць на ўроках беларускай мовы ў якасці дыдактычнага мясцовы краязнаўчы матэрыял. Вучням прапаноўваецца разнастайныя віды работ з тэкстамі адпаведнай накіраванасці. На іх падставе ў залежнасці ад тэмы ўрока выконваецца рад заданняў лексічнага, фанетычнага, графічнага, арфаграфічнага, марфалагічнага плана, звязаныя з марфемнай будовай, словаўтварэннем, марфалогіяй, словазлучэннем, сказам, што прадугледжвае работу са словам. Напрыклад, настаўнікі беларускай мовы і літаратуры Быхаўскага раёна выкарыстоўваюць тэксты «Легенда вёскі Вараніно», «Зямля нашых продкаў» (з гісторыі вёскі Лудчыцы); Слаўгарадскага раёна — «Ля вытокаў вёскі Гайшын», «Ігумен Арэст», «Пра школу К. Кірэенкі», «Гісторыя пра Івана Сергуценку», «Байка пра Гайшыньскіх краўцоў», «Гераічы подзвіг зямлячкі Вольгі Пракапенкі», «Легенда пра асілкаву крыніцу», «Легенда пра Святое возера», «Міхасёва крыніца» і інш. Работа з такімі тэкстамі дазваляе выходзіць у вучняў павагу да малой радзімы, яе мінулага, куль-

турных каштоўнасцей і сваіх землякоў; акрамя таго, — даведацца пра побыт, заняткі, гаспадарчае жыццё і абрады продкаў.

Пры напісанні дыктовак настаўнікі імкнуцца падбіраць тэксты з апісаннем народных абрадаў і свят, якія характэрны для пэўнай мясцовасці, напрыклад, «Саракі», «Багач», «Радаўніца», «Вербная нядзеля», «Каляды» і інш. Гэта ўзбагачае лексіку вучняў, далучае іх да культурнай спадчыны свайго народа, пашырае ўяўленні пра беларускія абрады і традыцыі.

Асобае месца займаюць творчыя заданні. Так, настаўнікі беларускай мовы і літаратуры Магілёўшчыны прапаноўваюць:

- напісанне міні-сачыненняў («*Мястэчка Ціманавы — лепшае ўсвеце*» (Клімавіцкі раён); «*Адкуль я родам*» (Магілёўскі раён));
- складанне тэкстаў (нарысаў, замалёвак) па фотаздымках сваіх любімых з дзяцінства мясцін (сёняшнія тэхналагічныя магчымасці дазваляюць вучням самім зрабіць іх);
- стварэнне новых тэкстаў з дапамогай краязнаўчага матэрыялу. Напрыклад, на аснове звестак пра сваіх родных (удзельнікаў Вялікай Айчыннай вайны) прапаноўваецца не толькі стварыць тэкст, але і дапоўніць яго сваімі разважанымі;
- састаўленне радаводу сям'і, сямейнага календара, апісанне ўласнага роду. Любоў да родных мясцін пачынаецца з любові да бацькоў, родных, таму перш за ўсё трэба ведаць «сваю» гісторыю. Прычым падаваць матэрыял магчыма ў розных формах — як у вуснай, так і пісьмовай, з дапамогай малюнкаў, фотаздымкаў, прэзентацый, нават відэаролікаў. Вучні з гонарам і пашанай раскажваюць пра родных і блізкіх, пра іх лёсы, цікавыя моманты з жыцця, пра выпадкі, звязаныя з іх прафесіяй;
- стварэнне тэкстаў-прэзентацый па фарміраванні іміджа рэгіёна як прывабнага турысцка-краязнаўчага і экскурсійнага аб'екта («*Народны абрад "Свяча"*», «*Студзянецкая крыніца*» (Касцюковіцкі раён); *веснавое свята «Аўдоцця»*, «*Пакроўскі кірмаш*» (Крычаўскі раён) і інш.). Такі від рабо-

ты спрыяе папулярызацыі мясцовых помнікаў гісторыі, культуры; фактычны матэрыял можа легчы ў аснову даследчых прац;

- пераклад тэкстаў краязнаўчага характару з рускай мовы на беларускую з падборам тых, што садзейнічаюць выхаванню пачуцця любові да роднай зямлі.

У якасці моўнага краязнаўчы матэрыял выкарыстоўваецца пры вывучэнні любой тэмы, на любым этапе ўрока. Так, пры вывучэнні марфемікі, словаўтварэння прапануваецца для разбору словы, якія абазначаюць назвы вёсак — *Фёдараўка*, *Студзянец*, *Прусіна*, *Тупічына* (Касцюковіцкі раён), *Абідавічы* (Быхаўскі раён), *Бярозаўка* (Слаўгарадскі раён), *Пудаўня* (Дрыбінскі раён) і г. д. Гэты ж матэрыял будзе карысным і пры вывучэнні:

- агульных і ўласных назоваў (мясціны маюць непаўторныя імёны, таму вучні з радасцю прыводзяць мясцовыя назвы: *Сярожкава дарога*, *Якубава поле*, *Сілівеева купела*, *Ягорава дача*, *Воранава дарога*, *Старая Прорва* (Быхаўскі раён));
- правапісу вялікай і малой літар.

Пры вывучэнні:

- лексікі і фразеалогіі — вучні з ахвотай выконваюць заданне, дзе належыць запісаць устойлівыя выразы, якімі карыстаюцца ў паўсядзённым жыцці ў іх сям’і, іх знаёмыя, аднакласнікі;
- стыляў маўлення — настаўнікі звяртаюцца да тэкстаў з апісаннямі абрадаў, дыялогаў з украпінамі дыялектнай мясцовай лексікі, звестак пра жыццё і дзейнасць знакамітых землякоў.

Улічваючы, што ў школьным падручніку беларускай мовы падаюцца дастаткова абмежаваныя матэрыялы дыялектнай лексіцы, настаўнікі раёнаў Магілёўскай вобласці стараюцца паказаць мясцовыя моўныя рысы рэгіянальнай своеасаблівасці. Таму разам з вучнямі яны складаюць міні-слоўнікі дыялектных слоў, дзе абавязкова падаюць іх лексічнае тлумачэнне і, па магчымасці, паходжанне: *прасла — плот; шкапа — шафа; палюст — падлога; лайно — бялізна; цыгун — чыгун; кухвайка — фуфайка; лісапета — веласіпед* (Круглянскі раён).

Цікавымі для вучняў з’яўляюцца і заданні па вызначэнні этымалогіі мясцовых назваў «*Паходжанне назваў вёсак*» (*Пудаўня* (Дрыбінскі раён), *Гарадзішча*, *Хамінічы*, *Сальнікі* (Шклоўскі раён), *Тупечыцы*, *Іскра*, *Засценак*, *Дубрава* (Магілёўскі раён)).

Выкарыстоўваць краязнаўчы матэрыял дазваляюць урокі развіцця мовы. Так, вучэбнай праграмай па беларускай мове прадугледжваюцца:

- у VII класе — сачыненне-апісанне вёскі (горада, мікрараёна) з мэтай перадачы сваіх адносін да родных мясцін;
- у VIII — водгук на праявіны або вершаваны твор (ёсць магчымасць прапанаваць твор пісьменніка-земляка); чытанне лістоў знакамітых людзей (пажадана свайго краю); напісанне віншаванняў, афіцыйных пісьмаў і сяброўскіх лістоў; сачыненне-апісанне помніка гісторыі (культуры);
- у IX класе — аналіз публіцыстычных тэкстаў (нататцы, інтэрв’ю, рэпартажу, нарыса), вызначэнне іх жанру (таксама па магчымасці з выкарыстоўваннем мясцовага краязнаўчага матэрыялу).

Акрамя гэтага, многімі настаўнікамі абіраюцца тэксты для кантрольных работ (дыктантаў, пераказаў) менавіта азначанага напрамку.

Вялікае значэнне мае зварот да краязнаўчага матэрыялу на ўроках беларускай літаратуры. Сама спецыфіка прадмета спрыяе далучэнню дзяцей і падлеткаў да духоўнага скарбу нашых продкаў. Так, пры вывучэнні твораў вуснай народнай творчасці ў V класе вучням прапануваецца запісаць песні, прыказкі, прымаўкі, легенды аб паходжанні назваў рэчак, азёраў, мікратапонімаў роднага горада ці вёскі; або яны працуюць з ужо гатовымі для разгляду тэкстамі.

На аснове краязнаўчага і рэгіянальнага матэрыялу педагогі праводзяць урокі, не толькі прысвечаныя жыццёваму і творчаму шляху пісьменнікаў-землякоў: А. Куляшова (Касцюковіцкі раён), К. Кірэенкі, В. Ракава (Слаўгарадскі раён), А. Пысіна (Краснапольскі раён), но і з удзелам некаторых з іх. Напрыклад, адбываюцца сустрэчы з В. Арцем’евым, А. Церахавым, М. Емельянавым, І. Пехцеравым, Л. Дранько-Майсюком, М. Сліўко,

А. Хадановічам, М. Яцковым, Я. Клімуцём, С. Украінкам, Н. Бучынскай, В. Еўмяньковым, А. Казекам, В. Бяловай, А. Кананковай, У. Ліпскім, М. Мехаікавым, Т. Барысік, В. Куляшовай, А. Косцеравым, Р. Баравіковай, А. Станкевічам, бардам Э. Акуліным і іншымі. У Дрыбінскім раёне ў школы запрашаюць паэтаў раённага літаратурна-мастацкага аб'яднання «Вянок Дрыбіншчыны».

Цікава і пазнавальна праходзяць ўрокі, якія арганізаваны на базе краязнаўчых музеяў раёна. Так, у аграгарадке Дашкаўка (Магілёўскі раён) працуе школьны краязнаўчы музей; у вёсцы Новыя Саматэвічы — школьны музей беларускага пісьменніка А. А. Куляшова, у вёсцы Сялецкае (Касцюковіцкі раён) — школьны краязнаўчы музей; у сярэдняй школе № 25 г. Магілёва — этнаграфічны куток «Спадчына»; у сярэдняй школе № 33 г. Магілёва — этнаграфічны куток «Беларуская хатка» і інш. Наведваючы іх, вучні знаёмяцца з укладам жыцця сваіх продкаў, іх бытам, могуць другі раз не толькі ўбачыць, а і ўзяць у рукі прылады працы, прадметы гаспадарчага абиходу. Дзякуючы гэтаму, настаўніку прасцей патлумачыць іх прызначэнне, а навучэнцам — лягчэй запомніць назвы, узбагаціць свае веды, пашырыць слоўнікавы запас.

Трэба адмеціць карысць міні-конкурсаў, прысвечаных творчасці пісьменнікаў-юбіляраў, у тым ліку — землякоў, і ўвогуле, знакамітым дзеячам рэгіёна. Гэта садзейнічае назапашванню звестак пра пісьменнікаў-землякоў, прататыпы іх твораў, падбору апісанняў мясцовасці, прыгажосці роднай прыроды, што ў сваю чаргу дапамагае пры падрыхтоўцы літаратурна-краязнаўчых свят, выпуску насценгазет, часопісаў, афармленні літаратурных куткоў, арганізацыі і правядзенні экскурсій па родным краі. Вельмі часта настаўнікі ажыццяўляюць віртуальныя падарожжы і экскурсіі, паколькі сёняшнія магчымасці дазваляюць рабіць гэта, не выходзячы са школьнага кабінета. Выкарыстоўваецца краязнаўчы матэрыял і пры напісанні водгукаў на творы пісьменнікаў-землякоў.

Арганізацыя краязнаўчай работы ўплывае на якасць правядзення ўрокаў беларускай мовы і літаратуры, спрыяе іх захапляльнасці, непаўторнасці і запамінальнасці. Гэта могуць быць:

- тэматычныя ўрокі, аб'яднаныя моўным матэрыялам, прысвечаным адной тэме («Рушнікі», «Бульба», «Посуд беларуса», «Жаночае і мужчынскае народнае адзенне», «Беларускія нацыянальныя стравы», «Хата беларуса», «Ткацтва», «Купалле» і інш.). Яны дазваляюць у поўным аб'ёме выкарыстоўваць фальклорны матэрыял, узбагачаць мову вучняў, садзейнічаюць развіццю інтэлекту, памяці. Безумоўна, падрыхтоўка да такіх урокаў патрабуе назапашвання матэрыялу па адпаведнай тэме. Дарэчы, у нашай краіне ў 2018/2019 навучальным годзе першы ўрок, прысвечаны Году малой радзімы, прайшоў пад назвай «Мне выпала шчасце тут нарадзіцца»;
- нестандартныя ўрокі. Так, настаўнікі Круглянскага раёна праводзяць урок у форме «вячорак-пасядзелак». На кожным з іх вучні знаёмяцца з новымі народнымі традыцыямі, звычаямі, гульнямі, дзеляцца назіраннямі за з'явамі прыроды, пацвярджаючы іх народнымі прыкметамі. Пры распрацоўцы гэтых урокаў настаўнікі дэталева прадумваюць, якія віды народнай творчасці можна ўключыць у іх змест дзеля дасягнення большага ўздзеяння на выхаванцаў, якім спосабам лепш падаць іх.

Адным з найбольш дзейных метадаў у выхаванні, у тым ліку ў народнай педагогіцы, лічыцца гутарка. Яна прадстаўляе шырокія магчымасці для знаёмства вучняў з самымі разнастайнымі відамі народнай творчасці. Прыкладам сказанага з'яўляюцца тэматычныя гутаркі «Дзіцячыя гульні і цацкі», «Народнае адзенне», «Традыцыйныя віды працоўнай дзейнасці беларуса».

Уключэнне элементаў краязнаўства ў змест урокаў беларускай мовы і літаратуры садзейнічае развіццю памяці, цікавасці, увагі вучняў, іх лагічнага мыслення. Навучэнец, абапіраючыся на канкрэтна-вобразнае мысленне, якое ўзнікае ў працэсе назірання, прыходзіць да абагульненняў і канкрэтызацыі матэрыялу. Задача настаўніка — умела накіраваць азначаную разумовую дзейнасць вучняў. Гэтаму спрыяюць урокі інавацыйных жанраў: урок-прэзентацыя, урок-канферэн-

цыя, урок-даследаванне, урок-майстэрня, урок-роздум, урок-конкурс, урок-віктарына, урок-моўнае спаборніцтва, урок-гульня, урок-падарожжа.

Выкарыстанне музейных матэрыялаў пры правядзенні ўрокаў беларускай мовы і літаратуры робіць іх больш цікавымі, выразнымі, запамінальнымі, а галоўнае — у вучняў павышаецца матывацыя да вучэбнай дзейнасці. Зразумела, што правядзенне такіх нестандартных урокаў патрабуе ад настаўніка скрупулёзнай прапрацоўкі, адпаведнай падрыхтоўкі вучняў, якая прадугледжвае і рознабаковыя апераджальныя заданні.

У арганізацыі краязнаўчай работы пры выкладанні беларускай мовы і літаратуры ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі пэўную ролю адыгрывае вучэбны кабінет беларускай мовы і літаратуры. Па-першае, выкладанне вучэбных прадметаў вядзецца тут больш мэтанакіравана і эфектыўна. Па-другое, гэта і своеасаблівы метадычны цэнтр, і адначасова лабараторыя як для настаўніка, так і для вучняў. Кабінет беларускай мовы і літаратуры выступае таксама арганізуючым звяном для правядзення краязнаўчай работы. На Магілёўшчыне становіцца добрай традыцыяй шырокае распаўсюджванне куткоў або кабінетаў-музеяў «Беларуская хатка», этнаграфічных куткоў, куткоў беларускай лялькі «Музейны куток беларускай лялькі»,

музеяў матэрыяльнай і духоўнай культуры «Скарбы», стварэнне тэатра «Батлейка» і інш. Іх існаванне дапамагае школьнікам, што называецца, «ужывую» пазнаёміцца з побытам нашых продкаў, зрабіць прачытанне твораў беларускай мастацкай літаратуры больш зразумелым і цікавым.

Такім чынам, рэгіянальная этнапедагогіка абагульняе мясцовыя педагагічныя традыцыі, якія раскрываюць новыя грані выхаваўчай дзейнасці беларускага народа. Гэта дазваляе знайсці рацыянальны падыход да інтэграцыі запазычанага вопыту, устанавіць аптымальныя суадносіны агульнадзяржаўнага і рэгіянальнага кампанентаў у змесце адукацыі, аб'яднаць інтарэсы розных пакаленняў. І пакуль традыцыйная культура існуе ў натуральным, жывым бытванні, патрабуецца яе комплекснае вывучэнне. Выхаванне моладзі павінна ажыццяўляцца з улікам рэгіянальных асаблівасцей, паколькі чалавек не можа існаваць па-за культурай, перш за ўсё таго рэгіёна, дзе ён нарадзіўся і вырас [1, с. 1].

У якасці адукацыйнага сродку краязнаўства аказвае вялікі выхаваўчы ўплыў на вучняў, паколькі яно ўздзейнічае менавіта перадачай вопыту былых пакаленняў нашчадкам дзеля таго, каб яны ўсвядомілі месца беларускай культуры ў агульным кантэксце сусветнай цывілізацыі і ніколі не згубілі сваёй нацыянальнай самабытнасці.

Спіс цытаваных крыніц

1. Болбас, В. С. Народная педагогіка Мазырскага Палесся / В. С. Болбас, І. С. Сычова. — Мазыр : Белы Вецер, 2012. — 246 с.
2. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская літаратура» [Электронны ресурс]. — Режим доступа : <http://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2018-2019-uchebnyj-god.html>. — Дата доступа : 07.02.2019.
3. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская мова» [Электронны ресурс]. — Режим доступа : <http://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2018-2019-uchebnyj-god.html>. — Дата доступа : 07.02.2019.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 16.05.2019.

Літаратурна-краязнаўчая даследчая дзейнасць як эфектыўны шлях да выхавання паспяховай асобы

Г. А. Альшэўская,

настаўнік беларускай і рускай мовы і літаратуры
ДУА «Бердаўскі навучальна-педагагічны комплекс дзіцячы сад —
сярэдня школа Лідскага раёна Гродзенскай вобласці»

Праграма бесперапыннага выхавання дзяцей і навучэнцаў моладзі ў Рэспубліцы Беларусь на 2016—2020 гады прадастаўляе суб'ектам адукацыйнага працэсу магчымасць выбару форм і метадаў арганізацыі выхаваўчай дзейнасці; прадугледжваецца творчы падыход педагагічных работнікаў да яе рэалізацыі з улікам інтарэсаў, патрэб, індывідуальных асаблівасцей вучняў і іх законных прадстаўнікоў [1, с. 4]. Да ліку такіх найбольш эфектыўных форм выхавання варта адносіць краязнаўства, паколькі яно, па словах Д. С. Ліхачова, не толькі вучыць людзей любіць свае родныя мясціны, але і дае веды пра іх, прывучае цікавіцца гісторыяй, мастацтвам, літаратурай, павышаць свой культурны ўзровень.

Заняткі літаратурным краязнаўствам дазваляюць вучням усвядоміць сувязь літаратуры з жыццём, убачыць тое асяроддзе, якое паслужыла матэрыялам для творчасці пісьменніка, «наведаць» яго творчую лабараторыю, вывучаць яго творчы метады, густы і прыхільнасці.

Лідская зямля дала беларускай літаратуры пляяду бліскучых імёнаў. Патрыятычныя пачуцці паэтаў і пісьменнікаў, звязаных з нашым краем, знаходзяць адлюстраванне ў цікавых успамінах, дарожных нататках і паэтычных радках, прысвечаных сваёй малой радзіме.

А што дапамагае педагогам навучыць дзяцей цаніць літаратурную спадчыну

землякоў, ганарыцца ёю? Які ўласны вопыт можа прэзентаваць у напрамку літаратурнага краязнаўчага даследавання та ці іншая ўстанова адукацыі? Дадзеным накірункам дзейнасці ў дзяржаўнай установе адукацыі «Бердаўскі навучальна-педагагічны комплекс дзіцячы сад — сярэдня школа Лідскага раёна Гродзенскай вобласці» ужо больш за 10 гадоў займаецца даследчая секцыя «Беларуская філалогія», якая арганізавана для вучняў II і III ступені сярэдняй агульнай адукацыі. Кіруе ёю настаўнік беларускай мовы і літаратуры Галіна Антонаўна Альшэўская. Першай спробай літаратурна-краязнаўчага даследавання стала работа з паэтычнай назвай «Адбітак родных з'яў у словах-вобразах...» па зборніку лірыкі «Даўняе сонца» Дануты Бічэль (паэтка нарадзілася ў суседняй з Бердаўкай вёсцы Біскупцы). Прадметам вывучэння з'яўляюцца словы і словазлучэнні, з дапамогай якіх наша зямлячка ў сваіх вершаваных творах абазначае прыродныя асаблівасці роднага краю.

Праведзены літаратурны аналіз падборкі вершаў са зборніка дазволіў зрабіць важную выснову: словы-вобразы выяўляюць галоўны вобраз творчасці паэтки — роднага Лідскага краю і ўсёй Беларусі з яе жытнёвымі палямі і ляснымі ручаямі, крынічкамі-жывічкамі і чабаровымі барамі, зялёнымі пушчамі і пячанымі ўзлескамі... Праз гэтыя словы ў чытача ствараецца ўражанне далучанасці да апісанага і выклікаецца адпаведны душэўны

водгук. Даследчая работа дапамагла праз пачуцці і настрой лірычнай герайні раскрыць светаадчуванне самой паэтки, яе адносіны да свету і жыцця. У працэсе даследавання таксама быў створаны «Малы энцыклапедычны даведнік гідронімаў, якія ўжываюцца ў лірыцы Дануты Бічэль». Гэты своеасаблівы каталог дазваляе скласці ўяўленне аб названым аб'екце, «убачыць» маляўнічыя краявіды Беларусі, лепш адчуць рэальнасць апісанага ў вершаваных радках.

Неабходна адзначыць, што ў апошні час назіраецца тэндэнцыя страты цікавасці да даследаванняў гуманітарнага цыкла, асабліва літаратуры. І метадычная формула «аповед пра пісьменніка — чытанне твора і літаратуры па тэме даследавання — абмеркаванне — напісанне даследчай работы» вычарпала сябе. Гэта абумоўлена самой рэальнасцю, здольнай даць вучню аб'ёмнае ўяўленне пра свет, таму задача кіраўніка літаратуразнаўчага даследавання заключаецца ў выпрацоўцы новых сродкаў работы з мастацкім тэкстам, каб ён набыў аб'ём, стаў гучным і шматгранным. Адным са спосабаў зрабіць прадмет літаратурна-краязнаўчага даследавання для школьнікаў больш прыцягальным з'яўляецца выкарыстанне сродкаў інтэрнэту як незаменнай крыніцы ведаў і інфармацыі. З яго дапамогай развіваюцца ўменні ажыццяўляць пошук у адукацыйнай сетцы, класіфікаваць інфармацыю, крытычна падыходзіць да яе, што ў цэлым спрыяе павышэнню інфармацыйнай культуры. Усё гэта з'яўляецца неабходнай якасцю сучаснага чалавека, прывівае і развівае навыкі самаадукацыі, дапамагае ператвараць даследаванне «ў радасць адкрыцця».

Літаральна ў 2018 годзе вучні, якія цікавяцца літаратурна-краязнаўчымі даследаваннямі, наладзілі сувязі з некаторымі ўдзельнікамі літаратурнага аматарскага аб'яднання «Суквецце» пры рэдакцыі «Лідскай газеты». Гэта падштурхнула ўдзельнікаў літаратурнай секцыі да рэалізацыі новай ідэі, што праз супрацу з творчымі землякамі-сучаснікамі адчыняе дзверы да цікавых адкрыццяў. Ужо сёння вядзецца даследчая работа, накіраваная на стварэнне сайта «Лідчына літаратурная: гісторыя і сучаснасць» (рабочая назва). Падчас збору інфармацыі па прапанаванай

сур'ёзнай тэматыцы дадаткова задавальняецца і патрэба ў гульнёвай дзейнасці вучняў. Гэта робіць вывучэнне тэмы даследавання больш прывабным. А юныя краязнаўцы адчуваюць сябе ўжо не толькі карыстальнікамі, але і стваральнікамі, што ў перспектыве паспрыяе іх самарэалізацыі, станаўленню асобы, якая ўбірае гуманістычныя традыцыі і ўдзельнічае ў развіцці інфармацыйна-адукацыйнай прасторы.

Адной з апошніх завершаных літаратурна-краязнаўчых работ секцыі «Беларуская філалогія» стала даследаванне «Радзіму з гонарам шаную...» (https://drive.google.com/file/d/1TNmFsX8_IE00C3BKI_6c_qN_wfJ9ASiz/view?usp=sharing). Яе назва — цытата з верша нашага земляка Рычарда Баляслававіча Грушы, выпускніка Бердаўскай сярэдняй школы 1980 года, вядомага рознабакова адоранага лідскага творцы — мастака, скульптара і паэта-песенніка. Даследаванне прысвечана вывучэнню менавіта яго паэтычнай іпастасі.

Да слова, названая работа — адна з паўнаватасных частак доўгатэрміновага краязнаўчага даследчага праекта «Бласлаўлены роднай зямлёй» (кіраўнік — Г. А. Альшэўская). У працэсе літаратуразнаўчага даследавання «Радзіму з гонарам шаную...» неабходна было даць адказ на праблемнае пытанне: які Рычард Груша, вядомы лідскі мастак і скульптар, у паэзіі? Акрэсленыя і вывучаныя ў межах даследавання літаратурныя крыніцы, рэсурсы электроннага доступу дазволілі сцвярджаць, што паэтычныя творы нашага земляка, у параўнанні, напрыклад, з творчасцю Дануты Бічэль, яшчэ не разглядаліся ў поўным аб'ёме нікім з літаратуразнаўцаў. Юныя даследчыкі мелі смеласць назваць сябе ў гэтым пытанні практычна першаадкрывальнікамі. Сфармуляваная ў пачатку даследаванняў гіпотэза пра тое, што паэзія Рычарда Грушы прасякнута любоўю да роднага краю, вобразы якога і ёсць асноўная крыніца яго творчасці, у даследчай рабоце была аргументавана і пацверджана.

Важным практычным набыткам усяго даследавання сталі створаныя ў межах праекта разнастайныя матэрыялы — буклеты, дыск аўдыё- і відэазапісаў, інфармацыйныя лісты. Рэзультатам удзелу ва ўсім праекце

«Бласлаўлёны роднай зямлёй» з’явіліся перамогі найбольш актыўных вучняў падчас конкурсных прэзентацый даследчых працовак на розных узроўнях.

У даследчым заключэнні было адзначана, што паколькі паэтычная творчасць Рычарда Грушы практычна не вывучана і не ацэнена, то кожны, хто зацікавіцца гэтай тэмай, будзе мець велізарнае поле для даследчай дзейнасці. Важна, што такая работа прынясе ні з чым не параўнальнае задавальненне ад знаёмства з крэатыўнай творчасцю чалавека, які жыве зусім побач, захапленне ад сустрэчы з цудоўным светам яго паэзіі. Яна дасць адчуванне далучэння да нечага казачна прыгожага, а ў той жа час — такога блізкага, роднага. І адбудзецца гэта ўжо толькі таму, што вытокі нашага жыцця, як і вытокі жыцця і творчасці Рычарда Баляслававіча, — у роднай лідскай зямлі, у роднай старонцы — Беларусі.

У межах даследвання, прысвечанага жыццядзейнасці Рычарда Грушы, не толькі адбылося вывучэнне літаратурных крыніц, паэтычнай спадчыны творцы, але і наладзіліся асабістыя кантакты з ім самім. Былі арганізаваны творчая сустрэча з вядомым земляком, выстава яго карцін. Школа ганарыцца, што адзін з класных пакояў упрыгожваюць пейзажныя работы Рычарда Грушы. Падчас пазакласных і інфармацыйных заняткаў вучні з задавальненнем чытаюць вершы і слухаюць песні слыннага земляка, праглядаюць дакументальныя стужкі і тэлепраграмы з яго ўдзелам, фільмы аб персанальных выставах карцін і адкрыцці памятных знакаў. Асабліва ўражвае многіх, што памятнае знамя каля АЭС (г. Астравец) таксама выканан гэтым выпускніком нашай школы.

Усё сказанае, безумоўна, — нагода для гонару за выхадцаў з родных мясцін, што дазваляе зразумець: мары нават самых звычайных вясковых школьнікаў могуць рэалізоўвацца ў рэальным жыцці. І гэты аспект даследчай літаратурна-краязнаўчай дзейнасці вельмі важны для вучэбнай і жыццёвай матывацыі падлеткаў. Становячыся даследчыкамі, яны развіваюць уласныя даследчыя кампетэнцыі, а знаёмячыся са шляхам сваіх вядомых паспяховых землякоў, атрымліваюць дадатковы стымул для ўсвядомленага прафесійнага выбару,

самаўдасканалення і імкнення да рэалізацыі ўласных здольнасцей.

Важна адзначыць і тое, што напрамак літаратурна-краязнаўчых даследаванняў у пераважнай большасці абіраюць для сябе вучні старэйшага ўзросту (IX—XI класы). Гэта тлумачыцца найперш спецыфікай такіх работ, якой прадугледжваецца інтэграцыя літаратуры і гісторыі, філасофіі і лінгвістыкі, што прывучае школьніка бачыць агульнасць гуманітарных ведаў, засвойваць розныя метадалагічныя падыходы да аналізу з’яў мастацтва і жыцця. Вывучэнне жыццядзейнасці сваіх землякоў — паэтаў і празаікаў на аснове аналізу іх твораў, эпістальнай і мемуарнай літаратуры, крытычных артыкулаў дазваляе стварыць маральна-псіхалагічны партрэт творцы і адлюстравач уласнае ўспрыняцце яго асобы ў форме мастацка-публіцыстычнага нарыса.

Як паказвае вопыт апошніх гадоў, для школьнікаў, што ў сваіх даследаваннях звяртаюцца да літаратурнага краязнаўства, такая дзейнасць становіцца адным з уплывовых фактараў усвядомленага прафесійнага выбару педагагічнага шляху. Нельга назваць выпадковым супадзеннем тое, што пераважная большасць вучняў, якія актыўна займаліся або займаюцца літаратурнымі даследаваннямі, абіраюць для сябе ў якасці будучай прафесіі педагогіку. Такі выбар мае станоўчую перспектыву, паколькі ў сучаснай адукацыі кампетэнтнасны падыход дазваляе разглядаць даследчую кампетэнтнасць як асноўны складнік прафесіяналізму настаўніка. Такім чынам, сістэмная і сістэматычная практычная дзейнасць вучняў адначасова робіць іх даследчыкамі свайго краю і садзейнічае паспяховаму сацыялізацыі асобы маладога чалавека [2, с. 58].

Літаратурнае краязнаўства — адзін з эфектыўных сродкаў і складовая частка агульнай сістэмы навучання і выхавання ў нашай установе адукацыі, якія адыгрываюць значную ролю ў павышэнні яго якасці і рэзультатыўнасці. Такая дзейнасць садзейнічае развіццю памяці, цікавасці, увагі і волі. У яе працэсе ствараюцца спрыяльныя ўмовы для развіцця лагічнага мыслення дзяцей. Юны даследчык, абапіраючыся на канкрэтна-вобразнае мысленне, якое ўзнікае ў ходзе назірання, вучыцца прыходзіць да

вывадаў, абагульненняў, ужываючы даступныя для яго ўзросту лагічныя аперацыі: параўнанні і аналагі, аналіз і сінтэз, абагульненне і канкрэтызацыю. Адпаведна, у працэсе нашай работы ў поўнай меры рэалізуецца адзначаная вышэй ўзроставае функцыя даследчай дзейнасці. Сярод важкіх аргументаў на яе карысць можна назваць і наступныя: больш за пяць гадоў у нашай установе адукацыі ўзровень навучанасці вучняў V—XI класаў па прадмету «Беларуская літаратура» ацэньваецца як высокі; паказчыкі сфарміраванасці якаснага крытэрыю «гуманнасць» у X—XI класах апошнія тры гады трымаюцца ў межах 2,7—3,0 бала. Гэта значыць, што выпускнікі ўсвядомлена для сябе прымаюць як высокую каштоўнасць добразычлівыя адносіны з навакольнымі, павягу да старэйшых, талерантнасць да іншых, гатоўнасць стаць падтрымкай малодшым.

І, бясспрэчна, многае звязвае чалавека з месцам, дзе ён нарадзіўся і вырас, дзе спазнаў «першых гадоў урокі». Родны край і людзі, якія насяляюць яго, непаўторнае аблічча роднай прыроды — усё гэта, што прайшло праз свядомасць, становіцца часткай чалавечага лёсу. Заняткі краязнаўствам з’яўляюцца важнай крыніцай патрыятычнага выхавання школьнікаў, станаўлення іх

жыццёвых поглядаў. Вучні пазнаюць свет прыроды і чалавечых адносін, што не толькі паглыбляе ўяўленні пра вытокі літаратуры, але і пашырае кругагляд. У гэтым выпадку ярчэй паўстае сам працэс літаратурнага твора, відавочна выступае так званы першаэлемент літаратуры — слова. Кнігі пісьменнікаў-землякоў раскрываюць прыгажосць навакольнай прыроды, жыццё якой юныя краязнаўцы спазнаюць непасрэдна падчас экскурсій і паходаў па родным краі. Блізкасць да прыроды пераконвае вучняў берагчы яе багацці, захоўваць і памнажаць створанае намаганнямі пакаленняў, становіцца яе добрымі сябрамі і абаронцамі. Любоў да прыроды ў людзей, здольных разумець яе жывую прыгажосць, паступова зліваецца з пачуццём Радзімы, пераходзіць у глыбокія патрыятычныя перакананні. Літаратурна-краязнаўчыя заняткі выхоўваюць прагу да пазнання, фарміруюць устойлівы інтарэс да пошукаў новага і тым самым спрыяюць развіццю творчай думкі. Дзякуючы гэтым заняткам напісанае нашымі таленавітымі ў валоданні мастацкім словам землякамі абавязкова застаецца і прарасце ў наступных пакаленнях вялікай любоўю да роднага слова, да роднай зямлі, да жыцця ў розных яго праявах.

Спіс цытаваных крыніц

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016—2020 годы [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 22 февраля 2016 г. № 9 // Национальный образовательный портал. — Режим доступа : <http://adu.by/images/2016/07/Pr-ma-neprer-vosp-det-uch-mol-2016-17.pdf>. — Дата доступа : 21.12.2018.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 16.05.2019.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

В редакцию журнала «Педагогическая наука и образование» представляется оригинал статьи на русском, либо на белорусском, либо на английском языках, набранный на компьютере через 1,5 интервала форматом А4 в редакторе Word (размер шрифта — 14-й кегль, гарнитура — Times New Roman). Объем статьи не должен превышать 16 страниц текста (включая таблицы, литературу и иллюстрации); краткие сообщения — не более 10 страниц; социологические опросы, рецензии, хроника, информация — не более 5 страниц текста.

Иллюстрации (таблицы, схемы, рисунки, диаграммы) выполняются в формате tif, jpg, .cdr (CorelDRAW) и должны иметь название и ссылки на них в тексте.

Ссылки на литературные источники даются в порядке цитирования (упоминания) в квадратных скобках. Список использованной литературы прилагается в конце статьи. Количество источников — не более 15.

Аннотация и ключевые слова должны быть представлены на русском и английском языках. Объем аннотации — не более 500 знаков, ключевые слова (8—10) приводятся в именительном падеже.

При доработке статьи автор передает в редакцию окончательный текст и первоначальный вариант.

Корректурa статьи должна быть возвращена в редакцию не позднее чем через три дня после получения её автором. В корректуре допускается исправление только фактических ошибок.

К рукописи статьи прилагаются полные сведения об авторе:

ФИО,
место работы,
занимаемая должность,
учёная степень и звание,
номера контактных телефонов,
e-mail.

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905
для организаций — 749052