

Co-funded by the Tempus Programme of the European Union

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ

Сборник научных статей по итогам
Международного образовательного проекта
«Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования
в среде многообразия»
(543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR)

INCLUSIVE EDUCATION AS AN ORGANIZATIONAL BASIS OF DIVERSITY PEDAGOGICS

Collection of scientific articles
Published regarding the results of
The International Educational project
«Initial and Further training for teachers and educational managers
with regard to Diversity»
(543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR)

INKLUSIVE BESCHULUNG ALS ORGANISATORISCHE BASIS DER PÄDAGOGIK DIVERSITÄT

Wissenschaftlicher Artikelsammlung
als Folge des Gemeinsamen europäischen Projektes
«Aus- und Weiterbildung für Pädagogen und Bildungsmanager
im Bereich Diversity»
(543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR)

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2016

УДК 376
ББК 74.6
И65

Редакционная коллегия:

- В. В. Валетов** ректор УО МГПУ им. И.П. Шамякина,
директор компетентностного центра,
доктор биологических наук, профессор
- Н. А. Лебедев** проректор по учебной работе, координатор
проекта TEMPUS, кандидат сельскохозяйственных
наук, доцент;
- Т. В. Палиева** зав. кафедрой педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, доцент;
- И. В. Журлова** доцент кафедры педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, доцент

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики социальной
и начального образования учреждения образования «Брестский государственный
университет им. А. С. Пушкина», и. о. зав. кафедрой

И. Г. Матыцина

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики Учреждения образования
«Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Ф. В. Кадол

И65 Инклюзивное образование как организационная основа
педагогики многообразия : сб. науч. ст. по итогам Международного
образовательного проекта «Подготовка и переподготовка педагогов
и руководителей образования в среде многообразия»
(543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR) / редкол.: В. В. Валетов
[и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016. – 198 с.
ISBN 978-985-477-594-4

В издании учеными из разных стран (Германии, Беларуси, Украины и Российской Федерации) представлены современные подходы к решению проблемы инклюзии в образовании, а также отражен практический опыт взаимодействия сотрудников учреждений образования и социальной защиты с гетерогенными группами.

Издание предназначено для педагогов, педагогов социальных, педагогов-психологов, образовательных менеджеров в целях повышения квалификации в области инклюзивного образования. Может использоваться в процессе психолого-педагогической подготовки студентов, магистрантов и аспирантов.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 376
ББК 74.6

ISBN 978-985-477-594-4

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016

Научное издание

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ОСНОВА
ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ

Сборник научных статей по итогам
Международного образовательного проекта
«Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования
в среде многообразия»

(543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR)

Корректор *Л. В. Журавская*

Оригинал-макет *Е. В. Лис, Е. В. Юницкая*

Подписано в печать 19.12.2016. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 11,51. Уч.-изд. л. 11,29. Тираж 100 экз. Заказ 39.

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.
Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл. Тел. (8-0236) 32-46-29

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ГЕТЕРОГЕННАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

BEDEUTUNG DER INTERNATIONALISIERUNG FÜR HOCHSCHULE UND SCHULE

Graumann Olga
(Universität Hildesheim, FRD)

Internationalisierung ist heute für Hochschulen wichtiger denn je. Es ist zu fragen, weshalb das so ist. Weshalb fließt in die Internationalisierung gerade in den letzten Jahrzehnten bzw. Jahren so viel Geld? Der Globalisierung Rechnung tragen zu müssen, kann nicht die einzige Antwort sein. Anhand von konkreten Beispielen wird gezeigt, wie Hochschule dem Anspruch an Internationalisierung gerecht werden kann und was dadurch konkret bewirkt werden kann. Man hat längst erkannt, dass die Zukunftsfähigkeit der Universität im 21. Jahrhundert nur gesichert werden kann, wenn die außerordentliche Komplexität angesichts der Heterogenität der Organisationsform Universität, der Heterogenität in Bezug auf ihre Strukturen, ihre Fächerkulturen und vor allem in Bezug auf Studierende und Lehrende nicht nur zur Kenntnis genommen wird, sondern so mit ihr umgegangen wird, dass die Heterogenität auf allen Ebenen als Motor für Innovationen und Weiterentwicklung genutzt werden kann. Dabei geht es u.a. um größere Durchlässigkeit beim Hochschulzugang, um Sozialkonzepte, Universitätskultur, inklusive Hochschulkonzepte, Bildung von international zusammengesetzten Netzwerken sowie internationalen Projekten.

Internationalisierung der Schule kann auf zwei Ebenen betrachtet werden. Die erste Ebene bezieht sich auf die Internationalisierung in Bezug auf das System Schule sowie ihre Pädagogik und Didaktik. Die zweite Ebene betrifft die Mobilität von Lehrkräften und Schüler/innen. Auch hier soll anhand konkreter Beispiele gezeigt werden, was durch Internationalisierung für die Schüler/innen, die Lehrkräfte und das gesamte System Schule erreicht werden kann.

Auf die Grenzen und Risiken von Internationalisierung wird am Schluss noch kurz eingegangen. Die Internationalisierung der Hochschule und Schule steht zwischen globalen, nationalen und regionalen Herausforderungen. Dieser Spagat ist nicht immer leicht, soll die Nationalität nicht der Internationalität geopfert werden.

Internationalisierung an sich ist zunächst weder „gut“ noch „schlecht“ – aber ob sie zum „Guten“ führt – zu mehr „Humanitas“ und zum Leitbild eines „Global Citizen“ – liegt in der Hand derer, die für die Internationalisierung an Hochschule und Schule verantwortlich sind.

1. Weshalb ist in der heutigen Zeit Internationalisierung für Hochschule und Schule bedeutsam?

Zunächst soll die Hochschule, dann die Schule in den Blick genommen werden.

I.1. Hochschule

Internationalisierung ist heute für Hochschulen wichtiger denn je: „Internationalisierung ist die Antwort der Universitäten auf die Globalisierung. Oder anders gesagt: Die Universität der Zukunft wird international sein oder sie wird keine sein“, schreibt Dr. Christian Bode, ehemaliger Generalsekretär des DAAD¹. Es ist zu fragen, weshalb das so ist. Ein Streiflicht auf die vergangenen Jahrhunderte zeigt, dass Internationalisierung an Universitäten nichts Neues ist. Schon seit dem Mittelalter gibt es internationale Kontakte zwischen Wissenschaftlern, und Studienaufenthalte an ausländischen Universitäten. Doch bis zum 20. Jahrhundert war der Wissenschaftsaustausch über die Landesgrenzen hinaus der Initiative Einzelner überlassen. Heute ist Internationalisierung strategisch in den universitären Entwicklungsplänen und Zielvereinbarungen verankert und institutionalisiert. Das wurde insbesondere durch Förderprogramme ermöglicht, die Mobilität und internationale Forschungstätigkeit finanziell absichern.

Man kann die Entwicklung der Internationalisierung der Hochschule seit Beginn des 20. Jahrhunderts unter drei Gesichtspunkten betrachten:

- a) Organisatorische und finanziell abgesicherte Umsetzungsmöglichkeiten,
- b) Notwendigkeit des Austausches wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie gemeinsamer Forschungsarbeiten und
- c) Bedeutung von Internationalisierung für die Entwicklung der Persönlichkeit.

a) Zu den organisatorisch und finanziell abgesicherten Umsetzungsmöglichkeiten

Erst durch Gründungen von Förderinstitutionen wie insbesondere die Gründung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) im Jahr 1925 öffneten sich die Türen zu einem wissenschaftlichen internationalen Austausch, da eine Finanzierung bzw. Teilfinanzierung von Auslandsaufenthalten potentiell möglich wurde.

Der politisch engere Zusammenschluss westeuropäischer Länder, der zur Gründung der Europäischen Union führte, machte nach dem zweiten Weltkrieg

¹ Borgwardt, Angela: Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven. Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an Deutschen Hochschulen. Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin 2012, S. 7

erstmalig eine Förderung der Internationalisierung von Schule und Hochschule auf einer sehr breiten Basis möglich. Die erste Phase in der Entwicklung europäischer Forschungsförderung kann auf den Anfang der 1950er bis 1980er Jahre datiert werden. Das Programm ERASMUS wurde z.B. 1987 begründet.

Die politisch-programmatische Erklärung zu einer europaweiten Harmonisierung von Studiengängen – und insbesondere auch von Studienabschlüssen –, die 1999 von 29 europäischen Bildungsministern in Bologna unterzeichnet wurde – Stichwort Bologna-Prozess –, machte den Weg frei für die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen, die im Ausland erworben wurden. Durch diesen Prozess ist ein europäischer Hochschulraum entstanden.

Dies waren und sind entscheidende Voraussetzungen, Schule und Hochschule in die internationale Diskussion zu bringen.

b) Notwendigkeit des Austausches wissenschaftlicher Erkenntnisse und gemeinsame Forschungsarbeiten

Die Qualität des Bildungssystems eines Landes entscheidet heute mehr denn je über dessen Wettbewerbsfähigkeit und damit über dessen allgemeinen Wohlstand. In einem von der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft in Auftrag gegebenen Gutachten heißt es:

„Unsere Unternehmen stehen im globalen Konkurrenzkampf. Dafür brauchen sie hervorragend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Und sie brauchen Menschen, die in internationalen Zusammenhängen denken können. Darüber hinaus erleben wir derzeit einen Strukturwandel hin zu einer stärker wissensbasierten Wirtschaft. Die Nachfrage nach innovativen, kreativen Köpfen wird steigen. Nur wenn wir diese Menschen auch entsprechend ausbilden, werden wir auf den Märkten der Zukunft erfolgreich sein.“²

Als wesentlicher Baustein der Modernisierung der Hochschule gilt daher heute die Internationalisierung. In dem eben zitierten Gutachten wird angemahnt, dass Deutschland „eine Verpflichtung zur einwirkenden Teilhabe am globalen Bildungsgeschehen“³ habe und dass sie mit dazu beitragen müsse, Bildungsarmut in Entwicklungs- und Schwellenländern zu bekämpfen.

Man spricht heute von der Entwicklung eines „Welthochschulsystems“, – wobei hier dem deutschen Hochschulsystem eine führende Rolle zugesprochen wird –, sowie von der Entstehung eines „Weltwissenschaftssystems“, zu dem gemeinsame internationale Forschungen zu Themen gehören wie u.a. die globale Erwärmung, die Verbreitung von Infektionskrankheiten, Vereinbarungen ethischer Art, Bewältigung von Krisen und Verhinderung von Kriegen usw.⁴ Ein „Weltwissenschaftssystem“ vernetzt und fördert den

² Blossfeld H.-P; Bos, W.; Daniel H.- D.; Lenzen D. u.a. (Hrsg.): Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Waxmann: Münster und New York 2012, S. 7

³ a.a.O., S. 9

⁴ vgl. a.a.O., S. 25

internationalen Wettbewerb unter den Hochschulen, aber auch unter nationalen Hochschullandschaften. Wollen die Hochschulen im Wettbewerb um die besten Köpfe bestehen, müssen sie sich der "Global Scientific Community" öffnen und ihre eigene Internationalisierung vorantreiben.⁵

Dabei darf es jedoch nicht nur um Forschung und Auslandsmobilität gehen, sondern auch darum, Curricula und Lehrmethoden an einem internationalen Level zu messen. Das von 1990 bis 2013 laufende Programm der EU namens TEMPUS z.B. unterstützte die Modernisierung und Reform des Hochschulwesens in Osteuropa und Russland, Zentralasien, auf dem Westlichen Balkan, in Nordafrika und im Nahen Osten. Ziel war die Umsetzung des Bologna-Prozesses – sprich Aufbau konsekutiver Studiengänge, Modularisierung der Curricula sowie Entwicklung innovativer Lehrmethoden.

c) Bedeutung von Internationalisierung für die Entwicklung der Persönlichkeit

Wissenschaft kann sich nur in dem Spannungsfeld „Individuum und Gesellschaft“ weiterentwickeln. Viele Universitäten legen daher neben den Zielen von Forschung und Lehre besonderen Wert auf das Element der Persönlichkeitsbildung, für welches Internationalität als Herausbildung eines „Weltbürgertums“ und einer „weltbürgerlichen Persönlichkeit“ eine besondere Rolle spielt. Das Bildungssystem wird in einem solchen Konzept als Schlüsselrolle für die Möglichkeit des Einzelnen gesehen, „die mit dem Globalisierungsprozess erforderlich gewordene Balance zwischen Risiken und Chancen für die Menschen herzustellen.“⁶

Der internationale Austausch bleibt nicht ohne Einfluss auf den Einzelnen, auf die Corporate Identity, auf seine Beziehung zur eigenen Universität, seine Auffassung von Lernen bzw. Lehren. Studierende und Dozierende vertreten im Ausland ihre Heimatuniversität, sie stellen Vergleiche an, sehen Vieles kritisch, Vieles aber auch positiv. Der „Verfremdungseffekt“ lässt Vertrautes durch den Vergleich in einem anderen Licht erscheinen. Widersprüche werden sichtbar, vielleicht auch Illusionen von der einen oder anderen Seite zerstört. Die Studierenden und Lehrenden kommen an ihre Universität mit den neuen Eindrücken und Erkenntnissen zurück, was nicht ohne Einfluss auf die eigene Einrichtung bleibt. Es geht nicht darum, z.B. Aspekte des Lehrens- und Lernens aus dem Ausland unmittelbar zu übernehmen, sondern darum, durch die Konfrontation mit anderen Ideen, Gedanken, Vorstellungen und Auffassungen seinerseits etwas Neues – im besten Fall eine neue Qualität – zu kreieren.

Man kann zusammenfassend feststellen, dass sich das klassische Verständnis von Internationalisierung im Sinne von internationalen Diskussionen über Lehre und Forschung, -die sich in Deutschland häufig auf

⁵ Blossfeld u.a., S. 29

⁶ Blossfeld u.a., S. 29

den anglo-amerikanischen Raum beschränkt – dahingehend erweitert, „eine globale Verpflichtung, ein Welthochschulsystem entstehen zu lassen.“⁷. Deutschland sollte hier eine mitsteuernde Funktion übernehmen, „weil es darauf ankommen wird, die akademischen Werte des klassischen kontinentalen Hochschulsystems, das sehr stark durch das deutsche Universitätsverständnis geprägt war, gleichwertig neben den internationalen Wissensverwertungsinteressen zur Geltung zu bringen.“⁸

Wie geht nun Schule mit dem Anspruch an Internationalisierung um?

I.2. Schule

Hochschule und Schule sind insbesondere in Bezug auf Internationalisierung als unterschiedliche institutionelle Systeme zu betrachten. Ist Hochschule per se eher international ausgerichtet, so ist das System Schule eher national bestimmt.

Internationalisierung der Schule kann unter drei Aspekten betrachtet werden.

Der erste Aspekt bezieht sich auf Pädagogik und Didaktik. Angesichts der Migrations- und Flüchtlingsbewegungen ist Schule heute in Deutschland bereits sehr viel internationaler als es die für Schule Verantwortlichen und die Lehrkräfte oft wahrhaben wollen. Obgleich Schule seit Jahrzehnten mit Migrationsbewegungen konfrontiert wird, setzen sich dringend erforderliche pädagogische und didaktische Maßnahmen zu langsam durch wie u.a. die Akzeptanz von Bilingualität (insbesondere bezüglich der Einwanderungssprachen) und strategische Zielsetzungen, die die Heterogenität der Lernenden und die gesellschaftliche Vielfalt als innovative Chancen sehen.

Lehrkräfte (auch Lehrkräfte für die Primarstufe) brauchen heute Fremdsprachenkenntnisse, die nicht nur die in der Regel im Gymnasium erlernten Sprachen wie Englisch und Französisch umfassen. Selbstverständlich wird nicht erwartet, dass Lehrkräfte in einer Klasse alle Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler beherrschen. Es ist heute jedoch die Aufgabe jeder Lehrkraft, Sensibilität für die Probleme der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, für die Deutsch Zweit- oder Drittsprache ist. Das Türkische kennt z.B. keinen Artikel und kein grammatisches Geschlecht. Lassen Kinder türkischer Abstammung also im Deutschen den Artikel weg, so wird eine Lehrkraft, die das weiß, mit Verständnis reagieren und dem Kind zunächst den Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen erklären. Dazu muss sie nicht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) studiert haben. Das Kind fühlt sich verstanden und seine Muttersprache wird wertgeschätzt. Ein wesentlicher Aspekt ist auch, dass eine Lehrkraft, die wenigstens einige Worte in der Erstsprache des Kindes sprechen kann, zu diesem einen sehr vielen besseren persönlichen Bezug herstellen kann, als eine Lehrkraft, die sich der

⁷ a.a.O., S. 29

⁸ a.a.O., S. 29

Muttersprache des Kindes – und damit einem wesentlichen Teil seiner Persönlichkeit – gegenüber ignorant verhält.

Die Forderung nach Inklusion beinhaltet insbesondere auch die Integrierung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernvoraussetzungen. Die Forderung nach innerer Differenzierung, nach Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler und Eigenverantwortung für ihren Lernprozess („leadership by learning“) ist seit Jahrzehnten bekannt wie auch die Forderung, dass Lehrkräfte keine reinen Wissensvermittler sein sollen, sondern sogenannte „learning guides“. Das muss hier nicht weiter ausgeführt werden.

Der zweite Aspekt betrifft die Mobilität von Lehrkräften und Schüler/innen. Lehrkräfte in allen Schulformen brauchen interkulturelle Kompetenz, die sie nicht in einem Urlaub, sondern nur in längeren Studienaufenthalten oder theoretisch reflektierten Praktika im Ausland erwerben können. Es ist notwendig, das Bildungssystem des Landes aber auch den Alltag der Menschen, die kulturellen Werte und Kommunikationsstrukturen kennen zu lernen und diese Erkenntnisse im Vergleich mit den Gegebenheiten des eigenen Landes zu reflektieren.

Spätestens seit der ersten PISA Studie (2000), die einen Ländervergleich der Schulen ermöglichte, ist es erforderlich, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler andere Schulsysteme, Lehrmethoden und Wissensbereiche kennenlernen und „best practice“ übernehmen. Für Schülerinnen und Schüler, die sich auf Arbeitsplätze im Ausland vorbereiten wollen und die dafür erforderliche interkulturelle Kompetenz erwerben wollen, ist ein Studienaufenthalt noch während der Schulzeit unerlässlich.

Der dritte Aspekt betrifft die Anerkennung von Abschlüssen, die im Ausland erworben werden. Schülerinnen und Schüler werden sehr viel eher einen Auslandsaufenthalt in Erwägung ziehen, wenn sie sicher sein können, dass die Abschlüsse, die sie dort erwerben, im Heimatland auch anerkannt werden – wenn sie also ihre Schulzeit dadurch nicht verlängern müssen.

Die Notwendigkeit von Anerkennung von Abschlüssen gilt ebenso für die, die in unser Land kommen. Menschen, die in ein anderes Land einwandern (freiwillig oder zur notwendigen Verbesserung ihrer Lebenssituation), müssen die Chance erhalten, ihren erlernten Beruf auch im Lehramtsbereich im Einwanderungsland ausüben zu können. Ich möchte dies am Beispiel der so genannten Spätaussiedler veranschaulichen. Unter ihnen sind auch viele Absolventen von Lehramtsstudiengängen (meist Frauen), die in Russland zum Teil schon viele Jahre im Schuldienst waren. Diese Gruppe von Arbeitssuchenden hat große Schwierigkeiten, in den deutschen Schuldienst übernommen zu werden. Das liegt zum einen daran, dass sie häufig die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen und zum anderen, dass die russischen Abschlüsse von den deutschen Schulbehörden nicht anerkannt werden. Nicht

selten sind ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen gezwungen, in Jobs im Niedriglohnbereich (z.B. Putzstellen in Haushalten oder Betrieben) zu arbeiten.

Es ist zwar richtig, dass Lehrkräfte die deutsche Sprache perfekt beherrschen sollten. Angesichts der Notwendigkeit, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in den Schulen zu beschäftigen, um ein besseres Verständnis für fremde Kulturen zu wecken und Vorbilder sowie Ansprechpersonen für deutsche und ausländische Schüler zu gewinnen, sollten Kultusministerien und Behörden flexibler mit der Anerkennung von Abschlüssen umgehen.

II. Wie kann Schule und Hochschule dem Anspruch an Internationalisierung gerecht werden? Was kann dadurch konkret bewirkt werden?

Im Folgenden möchte ich an konkreten Beispielen zeigen, wie Schule und Hochschule durch Internationalisierung gewinnen kann. Dabei greife ich zwei Aspekte heraus:

1. Mobilität von Studierenden und Lehrenden und
2. Internationalisierung von Curricula und Lehrmethoden

II.1. Mobilität von Studierenden und Lehrenden

Das Projekt: „Deutsch-russischer Integrierter Studiengang mit Doppelabschluss in Erziehungswissenschaft“ in Kooperation der Stiftung Universität Hildesheim mit der russischen Staatlichen Universität Nowgorod in Welikij Nowgorod, das ich seit 2004 leite, ist bislang das einzige Doppelabschlussprojekt zwischen einer deutschen und einer russischen Universität, das über eine so lange Zeit im Bereich Erziehungswissenschaft aktiv läuft. Es ist nicht leicht, in diesem Fachgebiet ein Doppelabschlussprogramm auf den Weg zu bringen, denn der „Nutzen“ eines Doppelabschlusses in einem geisteswissenschaftlichen Bereich ist nicht so offensichtlich wie im Bereich Technik oder Naturwissenschaften. Dazu kommt noch, dass es nach wie vor nicht einfach ist, deutsche Studierende dazu zu ermutigen, in ein osteuropäisches Land zu gehen. Der Trend für Auslandsstudien geht eindeutig in Richtung Westen. Der Westen ist vertraut, der Osten ist es eher nicht.

Für die – aus deutscher Sicht – sehr jungen russischen Studentinnen und Studenten, die Deutsch nicht als Studienfach haben, ist es eine sehr große Herausforderung, sich in der fremden Stadt zurechtzufinden, den Inhalten der Seminare zu folgen und Prüfungen am Ende des Semesters abzulegen. Die russischen Studierenden erleben nicht selten, dass die Seminare überfüllt sind und dass sie nicht alle ausgewählten Seminare besuchen können. Auch Vorlesungen mit mehr als 500 Studierenden sind für sie fremd. Dagegen begrüßen die deutschen Studierenden an der Universität Nowgorod vor allem die kleinen und überschaubaren Seminare und die individuelle Betreuung durch die Dozentinnen und Dozenten. Für mich war es besonders beeindruckend zu

erleben wie sich die russischen Studierenden im Laufe der Zeit entwickelten. Waren sie zu Beginn des Studiums schüchtern und trauten sie sich kaum ein Wort auf Deutsch zu sagen, so änderte sich das bei den Meisten im Laufe des Semesters. Das zweite Auslandssemester traten sie dann schon mit sehr viel mehr Selbstbewusstsein an.

Die Studienaufenthalte der russischen Studierenden bei uns und die der deutschen Studierenden in Nowgorod waren durchgängig erfolgreich. Immer wenn ich mich gefragt habe, ob sich der doch oft allzu große organisatorische Aufwand lohnt, dann hat mich die sichtbare Weiterentwicklung der Studierenden überzeugt.



(Links: Russische Studierende in Hildesheim, Rechts: Deutsche Studierende während eines Ausflugs von Welikij Nowgorod nach St. Petersburg)

Es erfüllte mich mit tiefer Freude, als die russischen Studierenden in ihrer Abschlussprüfung in Nowgorod in deutscher Sprache ihre Abschlussarbeit verteidigten und ich sehen konnte, wie selbstsicher und weltoffen sie durch ihren Aufenthalt in einem ihnen zunächst fremden Land geworden sind. Oder als die deutschen Studierenden in Russland mit behinderten Menschen ein Märchen gestalteten und ich sehen konnte, wie sie sich in die Sprache und die Landestraktionen eingelebt haben.



Im Folgenden sollen einige Studierende selbst zu Wort kommen:

Eine deutsche Studentin schreibt über ihren Studienaufenthalt an der Staatlichen Universität Nowgorod in Russland:

Ganze 365 Tage durfte ich in Welikii Nowgorod leben, studieren und wachsen. Obwohl ich der russischen Sprache mächtig bin, war es nicht immer leicht, aber gerade das hat mich persönlich und fachlich sehr bereichert. [...] Während dieser Zeit habe ich an der Universität Nowgorod einen anderen Einblick in die Psychologie und Pädagogik erhalten. Ich durfte mich näher mit den Werken des Pädagogen Wygotski, dem Begründer der Neuropsychologie Lurija und anderen russischen WissenschaftlerInnen beschäftigen. Es ist meiner Meinung nach prekär, dass die Theorien und Arbeiten von russischen Denkern und Denkerinnen bislang kaum oder sehr wenig Beachtung in Hildesheim finden. Desto wichtiger war und ist es für mich, davon zu wissen und jenes Wissen auch weiter zu tragen. Ich habe viel mitnehmen können, was mich bis heute prägt [...] Jeder der 365 Tage war eine Bereicherung für mich, die ich nicht missen möchte.⁹

Eine russische Studentin schreibt über ihren Studienaufenthalt an der Stiftung Universität Hildesheim:

Das Studium an einer deutschen Universität unterscheidet sich zweifellos vom Studium an einer russischen Universität: in den Seminaren finden freie Diskussionen statt, die Studenten arbeiten nach individuellen von ihnen zusammengestellten Studienplänen. Das System der Hochschulbildung ist mehr auf Individualisierung des Lernprozesses und vertieften Kenntniserwerb der ausgewählten Fächer gerichtet. Deswegen war es für uns interessant neue Formen und Methoden zu erleben. Andererseits gibt es auch viel Ähnliches: Es werden genauso die Prüfungen am Ende jedes Semesters abgelegt.

Während des Praktikums brachte ich den Kindern Russisch bei und half beim Unterrichten. Die deutschen Schüler waren sehr gutherzig, emotionell, es spielte für sie keine Rolle, wie gut mein Deutsch war. Für sie waren meine Freundlichkeit, Rücksicht, Aktivität sowie unsere gemeinsame schöpferische Tätigkeit wichtig.¹⁰

Ein wesentliches Element des Programms ist der Austausch von Dozenten.¹¹ Viele der Veranstaltungen wurden im russisch-deutschen Team durchgeführt.

⁹ Feist, O.: „Studieren an der Universität Nowgorod.“ In: Graumann, O. / Pewsner, M. (Hrsg.): Von Ideen zu Taten. Zehn Jahre Partnerschaft zwischen der Stiftung Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim 2015, S.142

¹⁰ Schirina, T.: „Entwicklung der Berufskultur bei den Teilnehmern des internationalen Programms „Doppelabschluss in Erziehungswissenschaft“...a.a.O., S. 144-145

¹¹ Insgesamt gab es seit 2004 insgesamt mehr ca. 90 Kurzzeitdozenturen von deutscher und russischer Seite.



(Prof. Dr. Olga Graumann und Prof. Dr. Michael Pewsner als deutsch-russisches Team in einem Seminar in der Staatlichen Universität Nowgorod, Russland)

Volker Schubert, Universität Hildesheim, schreibt über seine Erfahrungen des internationalen Teamteaching:

Thema des Seminars mit dem Kollegen Eugen Iwanow war „Erziehung im Kollektiv – die Pädagogik Makarenkos“. Ich hatte mich schon häufiger mit dem bedeutenden Pädagogen und Schriftsteller aus der Frühzeit der Sowjetunion befasst, dessen „Pädagogisches Poem“ zu den interessantesten und spannendsten literarischen Auseinandersetzungen mit pädagogischen Fragen gehört. Beide interessiert uns die Auseinandersetzung mit Makarenko sehr. Bei der gemeinsamen Arbeit an den Texten und den darin angesprochenen Sachfragen konnten sich unterschiedliche Sichtweisen in eine produktive Auseinandersetzung verwickeln: Eugen Iwanows russische Innensicht, die neben zahlreichen hierzulande kaum bekannten Fakten auch auf praktische Beispiele aus früheren Versuchen verweisen konnte, Makarenkos Pädagogik umzusetzen, und die eigene, notwendigerweise eher theoretische Annäherung [...] mit oft ganz unterschiedlichen Sichtweisen, was für alle Beteiligten sehr interessant und bereichernd war. [...] Einmal mehr wurde deutlich, dass Vielfalt und Aspektreichtum pädagogischen Denkens, aber auch gemeinsame Grundprobleme gerade in internationaler Perspektive besonders deutlich werden.¹²

Interessant ist auch die Erfahrung des Musikpädagogen Andreas Hoppe, Universität Hildesheim, die er in einem gemeinsamen Seminar mit russischen Dozentinnen und Studierenden machte:

„Folgendes wurde im Verlauf der von den Gästen gestalteten Sitzung klar: Die Ansätze, die im Hinblick auf eine Singkultur in Schulen verfolgt werden,

¹² Schubert, V.: „Neue Perspektiven. Gemeinsame Lehrveranstaltungen mit Gästen aus Nowgorod. a.a.O., S. 103-104

sind sowohl in Nowgorod als auch in Hildesheim grundsätzlich ähnlich. Beide musikpädagogischen Lehrkörper sind der Auffassung, dass das Singen eine mehrmals im Schulalltag praktizierte absolute Selbstverständlichkeit sein müsse, ja dass das Singen für den Zusammenhalt einer Klasse als Gemeinschaft, die ja sogar temporäre Ersatzfamilie ist, einen unverzichtbaren rituellen Rahmen darstellt.

Die musikpädagogische Herangehensweise der russischen Gäste ist allerdings anders als bei uns. Die Neigung zum Singen bekam in Deutschland nach 1945 bekanntermaßen [...] einen erheblichen Dämpfer. Hier hat Russland mit langer Tradition und einer intensiv gepflegten Volksliedkultur einen etwas „selbstverständlicheren“ Ansatz und Zugang zum Singen. In Russland erscheint es auch nicht außergewöhnlich, wenn beispielsweise ein erwachsener Mensch ein Volkslied, ein Wiegenlied oder auch ein einfaches Kinderlied singt. Das ist normal. Wir Deutschen arbeiten noch immer daran, dass das Singen, egal welchen Liedguts, überhaupt wieder eine alltägliche Selbstverständlichkeit (zumindest in der Schule!) wird. [...] Unsere unterschiedlichen Schulformen und Schultraditionen mögen hier und da kleine oder auch größere Abweichungen im Methodenkanon mit sich bringen und das russische System scheint mir auch, allerdings auf eine recht unverkrampfte Art und Weise, etwas „autoritärer“ zu sein, aber es gibt auch in den musikpädagogischen Betätigungsfeldern beider Länder mehr Gemeinsamkeiten als Trennendes.“¹³

Die russischen Dozentinnen und Dozenten hoben insbesondere die Unterschiede zwischen der Lehr- und Lernweise hervor. Die russische Kollegin der Staatlichen Universität Nowgorod, Swetlana Goritschewa, schreibt beispielsweise:

„Deutsche Studierende zeichnen sich durch hohes Arbeitsvermögen, schöpferisches Denken und Neigung zur Diskussionsführung aus [...]. Bemerkenswert ist, dass die Masterstudenten der Universität Hildesheim nicht nur bei den Dozenten lernen, sondern auch selbst zur Quelle der schöpferischen Ideen und neuen Informationen für ihre Ausbilder werden. Bei der Behandlung des Themas „Bedeutung der Netzwerkarbeit in der Region für die Qualität der Lehre“ präsentierten die deutschen Studierenden viele neue Ansätze, die in Russland wenig bekannt oder gar unbekannt sind. Eine heftige Diskussion rief die Frage darüber aus, ob die Bildung von Netzwerken ein Entwicklungsfaktor oder ein verstecktes Druckmittel für die Schulentwicklung ist. Aussagekräftige Argumentation sowie Vergleich von verschiedenen Sichtweisen auf die Frage ließen niemanden kalt.“¹⁴

II.2. Internationalisierung von Curricula und Lehrmethoden

Am Beispiel des EU-Projektes im Rahmen TEMPUS zum Thema „Aus- und Weiterbildung für Pädagogen und Bildungsmanager im Bereich Diversity“ möchte ich die Bedeutung der Internationalisierung von Curricula und

¹³ Hoppe, A.: „Musikpädagogik in Russland. Beeindruckende Demonstration in kleinem Kreis.a.a.O., S. 209-210

¹⁴ Goritschewa S.: „Zusammenarbeit und Dialog.Grundlagen der Ausbildung von Studierenden an der Universität Hildesheim. a.a.O., S. 118

Lehrmethoden herausarbeiten. Der internationale Austausch ist nur sinnvoll, wenn das Thema für alle Länder aktuell ist, die miteinander kooperieren. Das ist beim Themenkreis „Umgang mit Diversity in Bildungsinstitutionen“ durch die inzwischen weltweite Forderung nach Inklusion gegeben.

An dem oben genannten Projekt sind insgesamt 20 Konsortiumsmitglieder beteiligt aus den Ländern Deutschland, Österreich, Finnland, Italien, Russland, Ukraine und Weißrussland.



Das Ziel dieses Projektes ist die Qualifizierung von Pädagogen und Bildungsmanagern im konsekutiven Aus- und Weiterbildungssystem für den konstruktiven Umgang mit Diversity in Bildungseinrichtungen und Organisationen. Zielgruppen in der Ausbildung sind Studierende des BA- und MA-Studiengangs in den Bereichen Lehramt, Pädagogik, Sozialpädagogik sowie Doktoranden; in der Weiterbildung sind es Lehrer, Bildungsmanager, Vertreter von Behörden (Kommune, Stadt, Sozialamt, Migrationsdienst etc.). Nutznießer dieser Maßnahmen sind Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, ihre Eltern, Schule, Hochschule, heterogene Organisationen/Unternehmen, Sozialämter und Migrantendienste, kommunale Behörden.

Wichtigste Aktivitäten und Produkte im Projekt sind:

- Länderübergreifende Vernetzung und internationale Ausrichtung der Aus- und Weiterbildungsangebote in Diversity-Pädagogik und Diversity-Management.
- Modernisierung der Curricula für die Bachelorstufe mit pädagogischem Profil durch modularisierte thematische Cluster in Diversity.
- Entwicklung des Curriculums für die Masterstufe „Bildungsmanagement in heterogenen Organisationen“.

- Entwicklung von Modulen für die Weiterbildung in Diversity-Pädagogik und Management.
- Zwei Lehrbücher zu Pädagogik der Vielfalt und Bildungsmanagement.
- Internationale Tandembetreuung der Doktorarbeiten in Diversity.
- Netzwerkbildung in lokalen Bildungslandschaften zur Inklusion von Randgruppen.
- Schaffung eines inklusiven Milieus an den Hochschulen.
- Fort- und Weiterbildung der Dozierenden in allen Partneruniversitäten.

Grundlegend ist in diesem Projekt eine intersektionale Sichtweise, da Pädagogen in allgemeinbildenden Einrichtungen nicht ausschließlich mit bestimmten Sektionen von Diversity (also nur mit Kindern mit einer Hochbegabung, mit einer Sehstörung, mit einem Migrationshintergrund, mit einem besonderen Förderbedarf) zu tun haben, sondern mit Gruppen und Organisationen konfrontiert werden, die alle Facetten der Vielfalt widerspiegeln.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie die von uns für das Projekt gewählten Ländern mit Diversity und der Forderung nach Inklusion umgehen. Um gute Vorbilder für die osteuropäischen Partnerländer zu haben, wählten wir EU-Länder, für die Integration längst Tradition ist, was ich im Folgenden nur kurz skizzieren möchte:

In Italien gibt es schon seit 35 Jahren keine eigenen Sonderschulen mehr. Die vorgesehenen Maßnahmen für die Bildung und Förderung werden im „Individuellen Erziehungsplan“ schriftlich dokumentiert. Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen die individuellen Ressourcen, Probleme und Bedürfnisse Schülerinnen und Schüler und die Wechselwirkung mit dem Umfeld. Dieses System hat sich bis heute weitgehend bewährt.

Auch Österreich ist uns hinsichtlich Integration weit voraus. Derzeit findet dort ein Prozess zur Neugestaltung der Lehrerbildung statt. Es werden in Zukunft keine Sonderschullehrerinnen und -lehrer mehr ausgebildet, mit der Begründung, dass ein inklusives Schulsystem gut ausgebildete Pädagogen und Pädagoginnen mit sonderpädagogischen Kompetenzen, aber keine Sonderschullehrerinnen und -lehrer mehr benötigt. Alle Lehrer und Lehrerinnen sollen als „spezialisierte Generalistinnen und Generalisten“ ausgebildet werden. Dieses Konzept wird innerhalb des Projektes derzeit kritisch hinterfragt.

Finnland geht einen Mittelweg. Die Sonderpädagogik wurde nicht abgeschafft, sondern es wurden flexible sonderpädagogische Organisationsformen in der finnischen Gesamtschule geschaffen. Seit 1999 ist mit dem „Comprehensive Instruction Law“ gesetzlich geregelt, dass die Kommunen in ihrem Einzugsbereich dafür Sorge tragen müssen, dass alle Schülerinnen und Schüler die neunjährige Gesamtschule besuchen können. Wer nicht im Regelunterricht unterrichtet werden kann, wird teilweise oder ganz in einer sonderpädagogischen Gruppe unterrichtet. Die sonderpädagogischen Ressourcen in den Gesamtschulen werden zur präventiven Förderung von Schülerinnen und Schülern mit zeitweiligen

Lernproblemen genutzt und besonders in den ersten Jahren für die zusätzliche Unterstützung im Bereich Sprache eingesetzt.

In den osteuropäischen Partnerländern „rannten“ wir mit unserem Projekt „offene Türen“ ein, da sich ihre Regierungen der Forderung nach Inklusion im Bildungssystem angeschlossen haben. Das hatte den großen Vorteil, dass damit zu rechnen war, dass das Projekt erfolgreiche und nachhaltige Ergebnisse erzielen wird. Da wir nun bereits im dritten Projektjahr sind, kann diese Annahme bereits bestätigt werden.

In Russland gibt es z.B. das Regierungsprogramm „Barrierefreie Umgebung“. Interkulturelles Lernen“ hat dort einen hohen Stellenwert, denn es ist ein zunehmender Zustrom der Migranten zu verzeichnen. In Tjumen z.B. wurde an der Staatlichen Universität ein Zentrum für blinde Studierende für das Gebiet Westsibirien gebildet.



(Links: Eidar Fachrutdinov, ein Student, entwickelte im Rahmen des Projektes den Prototyp eines Gerätes, mit dem Texte in kyrillischer Schrift in Brailleschrift umgewandelt werden können. Rechts: Stefan Panov, der vor 8 Jahren erblindete kann nun an der Staatlichen Universität Tjumen sein Studium fortsetzen, Prof. Dr. Olga Graumann, Projektleiterin und Prof. Dr. Ludmila Volosnikova, Projektkoordinatorin an der Staatlichen Universität Tjumen.)

In der Ukraine wurde Inklusion in das Bildungsprogramm aufgenommen. Die Universität in Chmelnitzki z.B. hat langjährige Erfahrung im Distant Learning mit Studierenden mit einer Hörschädigung.

Auch in Weißrussland hat das Bildungsministerium bestimmt, dass Diversity im Bildungsbereich verstärkt in den Fokus gerückt werden muss. In Witebsk, einer alten weißrussischen Stadt z.B. werden erste Versuche gestartet, Kinder mit einer Behinderung in die Gesamtschule zu integrieren. Und es gibt auch Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit einer Hochbegabung besonders gefördert werden.



(Gesamtschule in Witebsk (Weißrussland), Integrierung eines Kindes mit einer Behinderung.)

Die zur Antragstellung durchgeführten Recherchen wurden zu Beginn der Projektlaufzeit dahingehend ausgeweitet, dass mit Hilfe von ca. 16.000 Fragebögen in 13 Universitäten in Russland, Weißrussland und Ukraine die besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eruiert wurden, wobei der Focus auf Kinder mit Handicaps, mit Migrationshintergrund, mit einer besonderen Begabung und mit emotionalem und sozialem Förderbedarf gelegt wurde. Befragt wurden Pädagogen, Studierende, Eltern und Jugendliche.

Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte und Studierende eine höhere Qualität der Bildung einfordern insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeit, der Diagnosefähigkeit und der theoretischen Ansätze z.B. im Bereich Hochbegabung. Die Befragten bemängeln, dass sie zu wenige Kenntnisse von den Wertvorstellungen der Kinder haben, die als Migranten in das Land kommen. Besondere Herausforderungen haben sich durch Flüchtlinge aus Kriegs- und Krisengebieten ergeben – derzeit insbesondere durch kriegstraumatisierte Flüchtlinge aus der Ost-Ukraine. Besonders die Lernkultur der Migrantenfamilien aus asiatischen Ländern ist den Pädagogen fremd. Die Lehrkräfte stellen fest, dass diese Kinder strukturierte und genaue Instruktionen brauchen und dass man nach Möglichkeiten suchen muss, die es ihnen erlauben, ihre eigene Kultur zu erhalten. Besondere Probleme bereitet die Lösung von Konflikten mit Menschen muslimischer Religion. Insgesamt wünscht sich mehr als die Hälfte der Befragten mehr Kompetenzen.

Es wurde auch der Bedarf von ca. 1.000 Pädagogen und Bildungsmanagern im Bereich der Weiterbildung in den genannten drei Ländern erfragt. Dabei wurde festgestellt, dass die Motivation, Kompetenzen im Bereich von Diversity zu erwerben, bei den Pädagogen, die in der Praxis stehen, größer ist als beim Leitungspersonal. Das ist nicht verwunderlich, da die Lehrkräfte den Alltag bewältigen müssen.

Die gemeinsame Arbeit im Projekt hat inzwischen viel bewegt. Es werden zunehmend mehr Beratungszentren eingerichtet. Jede der 13 osteuropäischen Universitäten hat sich mit Beratungszentren für Eltern und Kinder vernetzt. Es wurden Praktikumsplätze für Lehramtsstudierende und Studierende der Vorschulerziehung sowie der Sozialpädagogik in diesen Zentren geschaffen. Diese Zentren sind liebevoll ausgestattet und ich konnte mich selbst davon überzeugen, dass Eltern und Kinder kompetent betreut und gefördert werden.

An dieser Stelle kann das nur an einigen wenigen Beispielen gezeigt werden.



(Links: Förderung durch eine Studentin in einem Beratungszentrum in Tjumen.
Rechts: Therapieraum in einer Gesamtschule in Tjumen.)

Man muss allerdings auch feststellen, dass von Regierungsseite die Bereitschaft, sich mit Inklusion zu befassen, auf Menschen mit einer Behinderung beschränkt ist. Wobei es auch hier zunächst weniger darum geht, Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung in die reguläre Gesamtschule zu integrieren, sondern darum, ihnen in den Sondereinrichtungen und durch Zentren zur Prävention bzw. frühen Intervention eine bestmögliche Förderung zukommen zu lassen. Doch wie am Beispiel der Schule in Witebsk gezeigt (s. Bild oben), gibt es bereits so etwas wie „Modellschulen“.

Es sollte jedoch auch bedacht werden, dass es entgegen der oft gängigen Meinung, in diesen Ländern finde nur autoritär geführter Frontalunterricht statt, in den Schulen der ehemals sowjetisch regierten Länder eine lange Tradition des individualisierten Unterrichts gibt. Von den Psychologen und Pädagogen L. W. Wygotski, A. R. Lurija, A. N. Leontjew, P. Galperin u.a. kann man auch heute noch sehr viel über Individualisierung lernen. Beispielhaft sollen die Fotos dies belegen, die zeigen, wie Kinder des 3. Schuljahres einer Gesamtschule in Welikij Nowgorod (Russland) in gemeinsamer Arbeit das Bild von einem historischen russischen Dorf entstehen lassen.



Als weiteres Beispiel soll hier ein Ferienlager in der Nähe von Smolensk, Russland, angeführt werden, das ich besucht habe. Hier ergab sich für mich als Deutsche der Widerspruch zwischen militärisch anmutender Inszenierung des Abschiedsfestes und einer genauen Beobachtung und Wahrnehmung der Befindlichkeiten jedes einzelnen Jugendlichen über den gesamten Aufenthalt im Ferienlager.



(Links: Die Jugendlichen marschieren nach einem selbstgedichteten Text und Song, der Bezug hat zu einer im Ferienlager gewonnenen Erkenntnis. Rechts: Die Jugendlichen formieren sich, um von den studentischen Betreuern – vorne im Bild – Abschied zu nehmen.)

In Verlaufskurven markierten die studentischen Betreuer einer jeweils nur wenige Jugendliche umfassenden Gruppe täglich das Wohlbefinden des Einzelnen und diese Angaben bestimmten dann die Anforderungen an den Einzelnen während des Aufenthaltes. Wenn ein Jugendlicher sich am Ende des Tages am unteren Ende der Wohlfühlskala einordnete, dann wurde ihm z.B. ein Tag Ruhe zugestanden und es wurde nach den Ursachen des Befindens geforscht.



(Prof. Dr. Nikolaj Sentschenkow von der Staatlichen Universität Smolensk erklärt die Verlaufskurven.)

An diesem Abschiedsfest nahmen auch deutsche Studierende unterschiedlicher Universitäten und Disziplinen im Rahmen einer vom DAAD finanzierten Sommerschule an der Staatlichen Universität Smolensk teil. Es war für sie eine sehr gute Möglichkeit dieses Event kontrovers und kritisch zu diskutieren und über Kulturunterschiede zu reflektieren

I. Welche Risiken birgt die Internationalisierung in sich?

Zum Schluss möchte ich einige Aspekte ansprechen, die zeigen, dass eine Medaille immer zwei Seiten hat.

Auslandsmobilität:

Obgleich mehr denn je von der Notwendigkeit der Internationalisierung, die von der Mobilität aller im Bildungsbereich Tätigen lebt, die Rede ist, ist ein Abwärtstrend der Zahlen von Auslandsmobilität zu verzeichnen. Ein Hauptgrund ist die Anrechenbarkeit der Studienleistungen aus dem Ausland. Der Bologna-Prozess hat entgegen seiner Zielsetzung die Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes oder Studienplatzwechsels nicht erhöht, sondern eher verringert.¹⁵ Viele Schülerinnen und Schüler wollen ihre Schulzeit durch ein Schuljahr im Ausland nicht verlängern, Lehrende sehen wenig Möglichkeiten während des Schuljahres oder Semesters ins Ausland zu gehen. Es genügt offensichtlich nicht, internationalen Austausch auf Landesebene und EU-Ebene zu wollen, und zugleich die Bedingungen dafür nicht in ausreichendem Maße zu schaffen.

Nationalität versus Internationalität:

Der Spagat zwischen Internationalisierung und Erhalt der nationalen Identität ist nicht immer einfach. „Nationale“ Probleme werden jedenfalls durch

¹⁵ <http://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/campusmagazin/studium-ausland-studierende-100.html>

Internationalisierung nicht gelöst. Um die Nationalität im Blick zu behalten, wird heute in der international vergleichenden Hochschulforschung interessanter Weise der Begriff „glonacal“ (global, national and local) verwendet. Damit wird betont, dass der globale, nationale und lokale Kontext immer gleichzeitig von Bedeutung ist.¹⁶

Ausrichtung auf die Welt als Ganze:

Es ist interessant, wie sehr die zu Anfang des Artikels bereits genannten Begriffe: „Welthochschulsystem“, „Weltwissenschaftssystem“, „Weltbürgertum“, „weltbürgerliche Persönlichkeit“ heute an Bedeutung gewonnen haben. Ich meine, dass man darüber kontrovers und kritisch diskutieren sollte unter dem Gesichtspunkt, wie viele Risiken die Forderungen, jeweils die Welt als Ganze so stark in den Focus zu rücken, in sich bergen kann. Eine starke Ausrichtung auf „die Welt“ kann in Ländern, die sich bedroht und unterlegen fühlen, gegenteilige Tendenzen hervorrufen, nämlich eine stärkere Ausrichtung auf das Nationalbewusstsein – und damit wären langjährig gewachsene internationale Kooperationen gefährdet oder könnten sogar zunichte gemacht werden.

Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen:

Zuletzt möchte ich nochmals Christian Bode, Generalsekretär des DAAD a. D., zitieren und damit auf einen wichtigen Gedanken hinweisen:

„In einer immer enger zusammenrückenden Welt müssen wir uns auch die Frage stellen, welche geistigen und moralischen Orientierungen die künftigen Führungskräfte dieser Welt brauchen, um die Globalisierung friedlich, fair und ertragreich für alle zu gestalten. Daran fehlt es komplett und das wird auch nicht durch ein Fitnessstraining an Soft Skills abgedeckt. Die Zocker in Wall Street, London und Frankfurt, oftmals Topabsolventen der Top-Business Schools, waren alle bestens international trainiert und doch ohne jeden moralischen Kompass, kurz: Sie waren qualifiziert, aber nicht gebildet. Wir brauchen endlich auch eine Debatte über das Persönlichkeitsziel, das unsere Bildung und Hochschulbildung befördern soll. Nach meiner Auffassung muss es das Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen sein.“¹⁷

Literatur

1. Blossfeld H.-P; Bos, W.; Daniel H.-D.; Lenzen D. u.a. (Hrsg.): Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Waxmann: Münster und New York 2012
2. Borgwardt, Angela: Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven. Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an Deutschen Hochschulen. Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin 2012
3. Feist, O.: „Studieren an der Universität Nowgorod.“ In: Graumann, O./ Pewsner, M. (Hrsg.): Von Ideen zu Taten. Zehn Jahre Partnerschaft zwischen der Stiftung Universität

¹⁶ vgl. Blossfeld a.a.O., S. 9

¹⁷ Borgwardt a.a.O., S. 17

Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim 2015, S.142

4. Goritschewa, S.: „Zusammenarbeit und Dialog. Grundlagen der Ausbildung von Studierenden an der Universität Hildesheim. In: Graumann, O. / Pewsner, M. (Hrsg.): Von Ideen zu Taten. Zehn Jahre Partnerschaft zwischen der Stiftung Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim 2015, S. 118-119

5. Hoppe, A.: “Musikpädagogik in Russland. Beeindruckende Demonstration in kleinem Kreis. In: Graumann, O./ Pewsner, M. (Hrsg.): Von Ideen zu Taten. Zehn Jahre Partnerschaft zwischen der Stiftung Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim 2015, S. 209-211

6. Schirina, T.: „Entwicklung der Berufskultur bei den Teilnehmern des internationalen Programms „Doppelabschluss in Erziehungswissenschaft““. In: Graumann, O./ Pewsner, M. (Hrsg.): Von Ideen zu Taten. Zehn Jahre Partnerschaft zwischen der Stiftung Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim 2015, S. 144-145

7. Schubert, V.: „Neue Perspektiven. Gemeinsame Lehrveranstaltungen mit Gästen aus Nowgorod. In: Graumann, O./ Pewsner, M. (Hrsg.): Von Ideen zu Taten. Zehn Jahre Partnerschaft zwischen der Stiftung Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim 2015., S. 103–105

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Т. Л. Андреевская

(ГУО «Мозырский центр творчества детей и молодежи», Беларусь)

В статье представлен опыт работы учреждения дополнительного образования по социализации, развитию и поддержке различных категорий детей: требующих повышенного педагогического внимания, с девиантным поведением, одаренных. Приводятся примеры и результаты педагогической практики, указываются объединения по интересам, завоевавшие признание и известность в обществе. Раскрывается сущность индивидуализации обучения.

Ключевые слова: учащиеся с особенностями психофизического развития, одаренные учащиеся, учащиеся, состоящие на различных видах учета, индивидуализация обучения.

Государственное учреждение образования «Мозырский центр творчества детей и молодежи» – ведущее многопрофильное учреждение дополнительного образования детей и молодежи в г. Мозыре. В центре действует четыре отдела: декоративно-прикладного и изобразительного

творчества, художественной самодеятельности и организационно-массовой работы, эколого-биологический, отдел по работе с детскими и молодежными организациями, в которых занимается свыше двух тысяч учащихся. Четыре коллектива центра носят почетные звания «образцовый» и «народный»: образцовая вокальная студия «Голос детства», образцовый любительский коллектив ансамбль танца «Фарбы Палесся», народная любительская студия изобразительного искусства «Фарбы», образцовая любительская студия изобразительного искусства «Весёлые краски».

Особое внимание уделяется работе с детьми с особенностями психофизического развития. Для успешной социальной адаптации учащихся с особенностями в развитии проводятся фестивали, праздники, соревнования, конкурсы, выставки, концерты, игровые программы, организован образовательный процесс в объединениях по интересам.

Мероприятия проходят в тесном сотрудничестве с педагогическими коллективами СШ № 10, Мозырского районного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, Центра медицинской реабилитации для детей, детей-инвалидов и молодых инвалидов с психоневрологическими заболеваниями «Радуга», Туровской епархией.

Наш Центр выступает одним из организаторов концертов и игровых программ, церемоний открытия и закрытия Республиканского конкурса «Усе разам!» по развитию двигательной активности для детей с тяжелыми и множественными физическими и психофизическими нарушениями, зональных туров областного фестиваля художественного творчества «Вясёлкавы карагод», экологического конкурса-фестиваля «Радуга над домом».

Самое масштабное традиционное мероприятие, которое проводится нашим учреждением для учащихся с ограниченными возможностями здоровья совместно с Туровской епархией, – региональный фестиваль «Радуга надежды». Фестиваль разворачивает свою работу в воскресный день в живописном уголке Мозыря – на Замковой горе и собирает неравнодушных друзей, спонсоров, руководителей учреждений образования, средства массовой информации. Педагоги центра не только организуют поддержку детей с особенностями в развитии, оценивают их достижения и творческие возможности, но самое главное, стараются сделать большой семейный праздник с играми, конкурсами, мастер-классами, выставками, концертными номерами и, конечно, подарками.

В рамках сотрудничества с Туровской епархией ежегодно организуются и проводятся конкурсы: конкурс детского творчества «Красота Божьего мира», конкурс творческих работ учащихся «Рождество Христово» и «Пасхальны карагод», в которых активно принимают участие дети с особенностями психофизического развития и дети-инвалиды.

Для учащихся с особенностями в развитии организована работа восьми объединений по интересам «Мастер», «Юные любители животных», «Бумагопластика», «Узелок», «Детские мечты», «Умелые ручки», «Гитара», «Английский с удовольствием», в которых занимается 58 учащихся, 5 учащихся находятся на домашнем обучении.

В работе с учащимися с особенностями психофизического развития приоритетной является индивидуальная форма работы. С учетом психофизических и психоневрологических возможностей учащихся разработаны образовательные программы объединений по интересам на основе типовых программ дополнительного образования детей и молодежи художественного и эколого-биологического профиля. Образовательные программы направлены на развитие у учащихся способности работать руками, совершенствовать моторику рук, пальцев, конструктивного мышления, творческого воображения и художественного вкуса.

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, безусловно, является *поиск путей снижения роста преступлений среди молодежи и повышение эффективности их профилактики*. Необходимость решения этой задачи обусловила открытие в нашем учреждении объединений по интересам для подростков «Переходный возраст» и «Общение».

Клуб «Переходный возраст» объединяет девочек-подростков, находящихся в социально опасном положении. Первая ступень работы с девочками – организация наблюдения за их деятельностью, как учебной, так и внеучебной. Как помочь им? Как научить их доверительному отношению к ровесникам и взрослым? Как преодолеть трудные жизненные ситуации, дать детям нравственные, этические и правовые знания? – такие задачи решаются педагогами дополнительного образования. В ходе работы клуба используются игровые методы, методы групповой дискуссии, проективные методики рисуночного и вербального типа, психогимнастика, сюжетно-ролевое моделирование, интерактивные методы (работы в малых группах, сотрудничество и т.д.).

В клубе «Общение» проводятся встречи, беседы с участковым инспектором, инспектором по делам несовершеннолетних, на которых учащиеся получают новые знания, новые впечатления, новые взгляды. Например, на милицию девочки смотрят уже не как на карательный орган, а как на представителей закона и правопорядка. Предлагаемые формы и виды организуемой деятельности нравятся и нужны учащимся, на занятиях они учатся искусству общения, умению находить выходы из разных жизненных ситуаций, оценивать поступки и прогнозировать поведение свое и других.

Всего в центре занимается 56 учащихся, состоящих на различных видах учета, из них 35 – находятся в социально-опасном положении,

5 – на внутришкольном учете, 17 – в инспекции по делам несовершеннолетних. Учащиеся посещают занятия «Мир увлечений», «Переходный возраст», «Общение», «Фитодизайн», «Экошкола», «Английский с удовольствием». Организована культурно-досуговая работа с подростками в клубах по месту жительства «Пралеска», «Юность. Действуют проекты для подростков «Центральный герой», «Тинейджер+», «Школа самостоятельности», «Дни творчества», направленные на формирование активной жизненной позиции молодежи и создание условий для ее полезной занятости.

Ведущее направление работы Мозырского центра творчества детей и молодежи – *выявление и развитие одаренных и талантливых детей, создание условий для расширения их творческого потенциала*. С этой целью применяются современные методы, приемы, формы обучения одаренных детей, внедрение передовых обучающих технологий, эффективных методик по развитию одаренности.

В работе с одаренными детьми Центра поддерживается желание ребенка работать самостоятельно, умение воздерживаться от вмешательства в процесс творческой деятельности, разрабатываются индивидуальные образовательные программы в зависимости от особенностей учащихся, создаются условия для конкретного воплощения творческих идей.

В выборе подходов к осуществлению работы с одаренными детьми наша принципиальная позиция в том, что мы не отбираем одаренных детей, а принимаем всех и работаем со всеми. Сущность ее в том, что одаренность проявляется в деятельности и оценивается по результатам.

В центре ведется эффективная работа по развитию интеллектуальной, лидерской, литературной одаренности, одаренности в ремеслах, в конструировании одежды, в изобразительном искусстве, музыке, хореографии, сценической деятельности.

В этом направлении широкую известность завоевали объединения по интересам: клуб интеллектуальных игр, клуб «Лидер», клуб «Юный журналист», клуб конструирования и моделирования одежды «Силуэт», образцовая вокальная студия «Голос детства», образцовый любительский коллектив ансамбль танца «Фарбы Палесся», народная любительская студия изобразительного искусства «Фарбы», образцовая любительская студия изобразительного искусства «Весёлые краски», театр «Мармелад», ансамбль народных инструментов «Задоринка», детская студия современного танца «A.S.-dance». Учащиеся названных объединений лауреаты и дипломанты конкурсов, фестивалей, выставок разных уровней.

По развитию детской одаренности мы разрабатываем программную документацию по индивидуализации обучения. Если ребенку уделять больше внимания, то и результат будет весомее. На протяжении десятков

лет система дополнительного образования была направлена на работу с группой учащихся и при этом педагоги могли уделять максимум внимания и заботы каждому ребенку, чтобы обеспечить сохранность контингента. Сегодня, если педагог способен обеспечить результативность отдельных учащихся, то мы идем навстречу и выделяем часы на индивидуальное обучение одаренных учащихся. Отдельные учреждения идут по другому пути – они снижают количество детей в группах (творческие группы, НОУ и др.). На наш взгляд, это тупиковый путь. Нельзя снижать общее количество детей в учреждении, это дискредитирует систему дополнительного образования, каждый желающий должен иметь возможность для занятий в учреждении дополнительного образования. А индивидуальная форма обучения применима в тех случаях, когда педагог обладает достаточным опытом для подготовки «звездочек».

Индивидуальная образовательная программа – это индивидуальный образовательный маршрут учащегося. В программе учитывается социальный заказ семьи. Занятия представляют собой лекции, беседы, лабораторные и практические работы, интернет-часы, тестирование и другие формы организации познавательной деятельности. Оценка результатов предполагает целый комплекс заданий: как первичную диагностику, так и итоговую в конце года; кроме того, оцениваются задания, творческие работы, самостоятельная работа, выполненная дома. Обязательное условие – ведение портфолио учащимся.

В нашем учреждении происходит социализация, развитие и поддержка различных категорий детей: требующих повышенного педагогического внимания, с девиантным поведением, одаренных. Они разные, но развиваются они вместе.

CERTAIN PECULIARITIES OF WORK WITH VARIOUS CATEGORIES OF YOUNG PEOPLE AND CHILDREN IN THE SYSTEM OF COMPLEMENTARY EDUCATION

This article includes teaching experience of the institution of complementary education in socialization, development and support of talented children, children with deviant behavior and children requiring increased pedagogical attention. There are examples and results of teaching practice. There are famous and recognizable associations with the same interests. One may also learn more about the fact called individualization of teaching.

Keywords: children with the features of psychophysical development, talented children, supervised children, individualization of teaching.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ: СУЩНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ, СОДЕРЖАНИЕ

В. В. Валетов, Н. А. Лебедев, И. В. Журлова, Т. В. Палиева
(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

На примере функционирования целостной инклюзивной среды учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» (Республика Беларусь) в статье представлена организационная модель социализации различных гетерогенных групп студентов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная среда университета, типологические группы студентов, критерии многообразия образовательной среды, гетерогенная среда.

На современном этапе в условиях разнообразия этнического, социального и культурного представительства учащихся в европейских образовательных учреждениях убежденность общества в том, что все обучающиеся имеют возможность получить образование и самореализоваться в дальнейшей жизни, может быть обусловлена только развитием системы инклюзивного образования. При этом инклюзию принято рассматривать как «...ценность, которая обеспечивает право всех людей вне зависимости от их особенностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях» (Н.Я. Семаго).

На этой основе инклюзивное (включенное) образование мы трактуем как систему образования, доступного всем и ориентированого на приспособление к нуждам всех обучающихся. Это позволит студентам с различными образовательными потребностями и социальными характеристиками получить качественное образование и стать полноправными членами общества (студенты-инофоны, в том числе представители различных религиозных конфессий; студенты с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития; студенты с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т.д.); студенты, одаренные в интеллектуальной и творческой сферах деятельности; студенты, принадлежащие различным молодежным субкультурам).

Исходя из сказанного, инклюзивный подход к социализации гетерогенных групп студентов в условиях университета основывается на следующих принципах:

- каждый человек имеет ценность вне зависимости от личных достижений и способностей;
- каждый человек имеет чувства и способен мыслить;
- каждый человек имеет право и должен быть услышанным, также каждый имеет право на общение;
- настоящее образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- каждый человек нуждается в дружеских отношениях со сверстниками и их поддержке;
- для каждого обучающегося важен индивидуальный прогресс в тех видах деятельности, к которым у него есть предрасположенность без сравнения с успехами окружающих;
- формированию всесторонней личности способствует разнообразие среды.

Как показывает практика, социализация студентов в условиях инклюзивного пространства в учреждении образования основывается на трех подходах: личностно-ориентированном, средовом, деятельностном.

Личностно-ориентированный подход провозглашает человека в качестве основополагающей ценности, которая не зависит от его способностей и достижений.

Средовой подход в проектировании воспитательного инклюзивного пространства подчёркивает значимость и актуальность воспитания для общества, так как в его рамках конструируется идеал личности как социального типа и модели гражданина. Современный взгляд на средовой подход основан на понимании того, что среда играет двойственную роль в воспитании. С одной стороны, среда способна формировать социальный тип личности, а с другой – развивать личностную индивидуальность.

Деятельностный подход ориентирует на создание развивающих сред как совокупности окружающих студента социально ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в активную социальную жизнь, что и призвана обеспечить приведенная в таблице организационная модель социализации гетерогенных групп студентов (см. табл.).

Центром деятельности по социализации гетерогенных студенческих групп и формированию компетенций преподавательского состава в рамках проектной деятельности в УО МГПУ им. И.П. Шамякина выступает Компетентностный центр инклюзивного образования, который начал работу в феврале 2014 года, в рамках совместного Европейского проекта TEMPUS IV/VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями».

Таблица – Организационная модель социализации различных гетерогенных групп студентов в условиях инклюзивной среды университета

Гетерогенные группы студентов	Структуры, участвующие в процессе социализации	Механизмы социализации
<p>1. Студенты-инофоны.</p> <p>2. Студенты-представители различных религиозных конфессий.</p> <p>3. Студенты с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития.</p> <p>4. Студенты из семей с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т.д.).</p> <p>5. Студенты, одаренные в интеллектуальной и творческой сферах деятельности.</p> <p>6. Студенты, принадлежащие различным молодежным субкультурам.</p>	<p>1. <i>Компетентностный центр</i> учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина».</p>	<p>1. <i>Система взаимодействия Компетентностного центра со структурами университета, с внешними структурами города и района, общественными организациями</i> (исследовательско-диагностическое, организационно-методическое, научно-практическое).</p>
	<p>2. <i>Структуры университета</i> (администрация, деканаты факультетов, кафедры, отдел международных связей, социально-педагогическая и психологическая служба, отдел по воспитательной работе, студенческие клубы, кружки, лаборатории, библиотека, читальный зал, центр информационных технологий).</p>	<p>2. <i>Поэтапная социализация гетерогенных групп студентов</i> (включение студентов в учебно-воспитательный процесс – деятельностный подход, развитие креативных, социальных, интеллектуальных способностей – лично-ориентированный подход, оказание социально-педагогической и психологической помощи с учетом выявленных проблем социализации, особенностей жизнедеятельности в социуме, образовательных потребностей и запросов – средовой подход) посредством комплексных воспитательных и тренинговых программ, обучающих социально-педагогических и психологических модулей, интерактивных форм и методов внеаудиторной работы.</p>
	<p>3. <i>Внешние структуры</i> (Мозырский районный исполнительный комитет, учреждения образования города и района, культурно-просветительские учреждения города и района, территориальные центры социального обслуживания населения, учреждения здравоохранения, отдел внутренних дел РОВД).</p>	
	<p>4. <i>Общественные организации и объединения</i> (Белорусский республиканский союз молодежи, Республиканская ассоциация инвалидов-колясочников, Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам, Белорусская лига КВН, Белорусская лига интеллектуальных команд).</p>	<p>3. <i>Подготовка педагогов и менеджеров университета к работе с гетерогенными группами в условиях инклюзивной среды</i> (формирование компетенций диагностических, прогностических, проектировочных, коммуникативных, организационных, дидактических, методических, рефлексивных, аналитических) на основе тренинговых программ, обмена опытом и др. форм.</p>

В рамках Компетентностного центра в отношении выделенных выше гетерогенных групп студентов разработаны и реализуются различные социально-педагогические и психологические программы.

Так, в отношении *студентов-инофонов* отделом по воспитательной работе с молодежью разработана комплексная программа по работе с иностранными студентами учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», которая определяет цели, задачи, основные направления, формы и методы работы с иностранными студентами в педагогическом вузе с учетом особенностей, потребностей и интересов юношей и девушек. Немаловажным аспектом решения данной проблемы является тренинговая работа со студентами-инофонами по формированию у них межкультурной коммуникативной компетентности.

С целью совершенствования этнопсихологической подготовки учителей к взаимодействию в условиях инклюзивного образования с учащимися-инофонами разработан тренинг межкультурной коммуникации для подготовки педагогов в рамках системы повышения квалификации. Также разработаны тренинги «Стратегия разрешения конфликта в гетерогенной группе», «Методы делегирования полномочий» для студентов педагогических специальностей, а также слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

С целью образовательной, социально-педагогической и психологической поддержки студентов социально уязвимых категорий, в том числе *студентов с ограниченными возможностями здоровья*, преподавателями университета был разработан и внедрен в учебный процесс образовательный модуль «Жизнестойкость и адаптивность: что придает сил детям и молодежи?» для студентов педагогических специальностей, включающий следующие темы:

- ✓ «Жизнестойкость и стресс»;
- ✓ «Формирование жизнестойкого поведения»;
- ✓ «Жизнестойкость и адаптивность детей и молодежи с особенностями психофизического развития»;
- ✓ «Повышение жизнестойкости личности в условиях ограничений жизнедеятельности и здоровья» и др.

С целью оказания различных видов помощи студентам *с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т.д.)* сотрудниками отдела воспитательной работы и социально-педагогической и психологической службы университета разработаны и реализуются следующие программы: социально-педагогического и психологического сопровождения обучающихся, имеющих различные образовательные потребности (акции «Забота», «Понимание»,

консультации и др. формы); социально-педагогической и психологической поддержки обучающихся с различной степенью социальной дезадаптации (тренинг «Противостояние влиянию», социально-педагогические практикумы и др.).

Для студентов, одаренных в интеллектуальной и творческой сферах деятельности, на базе университета функционируют 9 студенческих научно-исследовательских лабораторий. Студенты принимают участие в работе временных научных коллективов на платной основе, входят в состав временных научных коллективов по выполнению хозяйственных договоров с организациями и предприятиями региона. В университете создано студенческое научное общество, члены которого активно занимаются научной работой, участвуют в мероприятиях университетского, республиканского и международного уровней. Организуется работа студентов в научных семинарах, в региональных, областных, городских выставках, семинарах, конференциях, олимпиадах. На базе университета регулярно проводится Республиканская научно-практическая конференция аспирантов и молодых ученых «Полесский регион и наука XXI века», Республиканская студенческая научно-практическая конференция «От идеи – к инновации». Для всех интеллектуалов действует Клуб интеллектуальных игр «Что? Где? Когда?». Творческие, психомоторные способности и способности студентов к лидерству развиваются в условиях кружков и объединений.

Таким образом, деятельность на базе Компетентностного центра в МГПУ им. И. П. Шамякина в отношении лиц с особыми потребностями определила в осуществлении инклюзивного образования следующие приоритеты:

- включение всех обучающихся в социальное взаимодействие;
- педагогическое руководство преодолением адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению и различными возможностями и потребностями студентов;
- психолого-педагогическое руководство преодолением адаптивного поведенческого кризиса, вызванного явной или скрытой отчужденностью обучающихся с психофизическими нарушениями и различными социальными аномалиями;
- создание педагогических условий для самоактуализации и самореализации потенциала каждого студента с различными образовательными потребностями;
- обеспечение конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса на основе профессиональной компетентности преподавательского состава в работе с гетерогенной средой.

INCLUSIVE APPROACH TO STUDENTS' SOCIALIZATION ON THE BASIS OF ORGANIZATIONAL MODEL: ESSENCE, PRINCIPLES, CONTENT

By the example of organization of integrated inclusive sphere of educational establishment "Mosyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin" (The Republic of Belarus) in the article are represented organizational model of different heterogeneous students' group socialization.

Keywords: inclusive education, inclusive sphere of university, typological group of students, variety criterion of educational sphere, heterogeneous sphere.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АЛЬТЕРНАТИВА СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ

Н. Н. Захарова

(Бердянский государственный педагогический университет, Украина)

Автором рассматривается инклюзия как процесс, альтернативный эксклюзии, что создает предпосылки для уменьшения различий в социальных, культурных и экономических условиях жизни общества.

Ключевые слова: инклюзия, социальная эксклюзия, девианты, инофоны, гетерогенные группы.

Признание Украиной Конвенции ООН «О правах ребенка» и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защите и развитии детей обусловило необходимость разработки целенаправленных действий государства по созданию благоприятных условий для обеспечения образования, воспитания, адаптации, активного участия в общественной жизни и самореализации выходцев из разных социальных групп. По международным правилам к категории инклюзантов относятся не только лица с ограниченными функциональными возможностями, но и неблагополучные семьи, дезадаптанты, девианты, инофоны, которые составляют категорию гетерогенных групп. Социальная модель функционирования системы утверждает, что проблемы нормальной жизнедеятельности таких людей связаны не столько с наличием у них определенных дефектов, сколько с отношением общества к данной категории, иногда «подталкиванием» к эксклюзии.

Значительное количество людей сталкивается с физическими, социальными и иными барьерами, которые исключают их из общественного функционирования или препятствуют активному участию в жизни социума. Такие барьеры в научном лексиконе обозначаются термином «социальная эксклюзия», что чаще всего употребляется в отношении процесса маргинализации, причин и последствий ограничения доступа к основным социальным институтам, то есть означает исключение [2].

Концепция социальной эксклюзии является предметом зарубежных социально-политических, правовых, научных дискуссий. Проблему социального исключения изучали такие ученые, как Ф. Бородкин, С. Калугина, Л. Корель, Ш. Рамон, В. Шмидт и др. [1]. В работах этих авторов дается анализ социальной эксклюзии, выделяются важные признаки этого процесса.

Европейская комиссия и Совет Европы связывают социальную эксклюзию с неадекватной реализацией социальных прав человека (например, нарушение прав детей-инвалидов на получение качественного образования). Европейская концепция социальной эксклюзии ориентируется на правовую защиту различных общественных групп. Это зафиксировано практически во всех международных конвенциях, в том числе – Европейской социальной хартии. И в таком контексте социальная эксклюзия используется европейскими правозащитными движениями как объект защиты и помощи нуждающимся в ней людям.

В отечественной социологии социальная эксклюзия (то есть социальное исключение, изоляция) рассматривается как «сложные жизненные обстоятельства» [3]. Состояние социальной эксклюзии лиц с особыми потребностями представляет значительный научный и социальный интерес, поскольку именно в таком контексте процесс и последствия данного феномена проявляются наиболее заметно и ярко.

Одним из реальных путей минимизации социальной эксклюзии детей с особыми образовательными потребностями мы считаем концепцию инклюзивного обучения, провозглашенную в Украине, и поддерживаем ее. Но школа должна научить детей жить и работать вместе, не просто толерантно воспринимать, а ценить различия культурного, этнического, языкового, социального характера и, даже значительные когнитивные, социально-эмоциональные и сенсорно-физические способности.

Образование является основным правом всех граждан. И школу должны посещать все дети, независимо от социально-экономического статуса, вероисповедания или этнической принадлежности, состояния здоровья. Вопросы справедливости, равенства и выбора имеют

решающее значение для внедрения инклюзии в широком ее значении в общеобразовательную школу. Включение, или инклюзия, означает борьбу против исключения (то есть эксклюзии), обеспечение гарантий поддержки тем, кто в этом нуждается. Инклюзивное образование соответствует общечеловеческим приоритетам и создает условия для реализации совокупности возможностей различными субъектами интеграционного процесса, а именно:

- ребенку – реализовать свои права, потому что обучение и общение с ровесниками является важным фактором социальной интеграции;

- школе – применять гибкие образовательные технологии, которые позволяют в полной мере реализовать способности как одаренных детей, так и с задержками развития, минимизируя их эксклюзию из социальных процессов;

- гражданскому сообществу – реализовать потенциал по защите прав человека, что способствует утверждению гуманизма и толерантности в системе общественных отношений.

При каких условиях это возможно?

Государственная социальная политика в отношении гетерогенных групп должна ориентироваться на модель социального благополучия граждан, обеспечения равноправия и уменьшения различий в социальных, культурных и экономических условиях жизни общества; снижение влияния различных факторов, важных для образования, например, социального положения родителей, их образовательно-культурного уровня, типа поселения и тому подобное.

Инклюзивное образование не отдельное направление развития, а компонент общего процесса оптимизации образования. Учебная среда не должна создавать прецеденты дискриминации детей, которые учатся иначе или требуют альтернативных форм поддержки. Следовательно, ведущей задачей современной школы является формирование позитивного, дружелюбного и безопасного образовательного пространства для всех учащихся.

Решение этих задач мы видим в следующем.

Во-первых: в формировании целенаправленной государственной политики поддержки инклюзивного образования, гарантирования права на образование без дискриминации на основе равенства возможностей, обеспечения образования на всех уровнях обучения; гуманизации учебно-воспитательного процесса; интегративности самой формы обучения; отбора и подготовки кадров для инклюзивной школы.

Во-вторых: в активизации инклюзии со стороны учебного заведения как субъекта учебно-воспитательной деятельности, на основе полноценного взаимодействия школы и других социальных институтов

(учреждения внешкольного образования и воспитания, культурно-досуговой деятельности, социальные службы, общественные организации, детские и молодежные объединения и тому подобное); активизации учебного заведения и семьи ученика – инклюзанта, а также непосредственно общины (комьюнити); создание нового учебно-жизненного пространства «школа – семья – социум»; сближение школьной, внешкольной и семейной жизни; специально организованной работы с детьми, имеющими проблемы в усвоении программных знаний и умений (индивидуальная помощь, факультативы, дистанционные консультации); обеспечение преемственности между учреждениями образования и сферами будущей занятости клиента (профессиональная подготовка, социальная реабилитация, подготовка к семейной жизни, общественно-значимой деятельности).

В-третьих: в реализации основных форм поддержки детей-инклюзантов; введения совокупности превентивных мероприятий: ранняя диагностика, определение актуальных проблем, разработка и реализация индивидуального социально-педагогического сопровождения детей. Информационно-консультативная поддержка: характеристика труда детей, ознакомление со специальным учебным материалом, техническими средствами обучения, методика специального обучения. Дифференциация учебной программы в соответствии с индивидуальными потребностями, уровнем образования, адаптационными возможностями; создание нормальных условий для обучения и пребывания ребенка в школе (консультирование учителей и администрации специалистами, повышение квалификации, распределение ответственности и тому подобное).

Итак, мы определили ряд макрофакторов, которые способствуют превращению учебной среды из эксклюзивной (среды отторжения) в инклюзивную. Особого внимания требует вопрос организации своевременного комплексного социально-педагогического сопровождения, в котором ведущая роль отводится социальному педагогу и ключевым фактором успешного развития инклюзивного образования должна стать соответствующая профессиональная подготовка к работе с гетерогенными группами.

Список использованных источников

1. Бородкин, Ф. Социальные эксклюзии / Ф. Бородкин // Социологический журнал. – 2000. – №3–4. – С. 5–16.
2. Донкан, И. М. Социальная эксклюзия семей, имеющих детей-инвалидов : на примере Дальнего Востока России : автореф. дис. канд. социол. наук / И. М. Донкан. – Хабаровск, 2010. – 20 с.

3. Оксамитная, С. Социальная эксклюзия в Украине на начальной стадии реставрации капитализма / С. Оксамитная, В. Хмелько // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2004 – № 3. – С. 66–77.

INCLUSIVE EDUCATION AS AN ALTERNATIVE FOR SOCIAL EXCLUSION

The author considers inclusion as a process that is the alternative to exclusion and creates conditions for reducing differences in social, cultural and economic conditions of the life of society.

Keywords: inclusion, social exclusion, deviants, bilinguals, heterogeneous groups.

КОНСТРУКТ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

С. В. Лауткина

(ВГУ имени П. М. Машерова, Беларусь)

В статье представлены результаты изучения языковой культуры как психологического конструкта. Проведена операционализация конструкта языковой культуры. Выделены индикаторы языковой культуры.

Ключевые слова: языковая культура, операционализация, индикаторы языковой культуры, инклюзивное образование

Инклюзивное образование – мировая тенденция развития общего образования, предполагающая включение всех детей, независимо от существующих между ними различий (образовательных, культурных, языковых, гендерных, конфессиональных и др.), в единый образовательный процесс. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное.

Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности. На 48-й сессии Международной конференции ЮНЕСКО по образованию (Женева, 25–28.11.2008) под названием «Инклюзивное образование: путь в будущее» говорилось, что специальное образование не обеспечит инклюзивности. Интеграция, которую обеспечивает преимущественно специальное образование, – это адаптация ребёнка к школе, инклюзия – двусторонний процесс. Инклюзия предусматривает гибкую трансформацию

образовательной системы в соответствии с индивидуальными потребностями, познавательными возможностями и способностями каждого ребенка.

В Республике Беларусь предприняты определённые шаги по развитию инклюзивного образования: впервые инклюзивные тенденции обозначены в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы, принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ № 608 от 22.07.2015), подписана Конвенция о правах инвалидов (№ 401 от 24.09.2015), понятие инклюзивного образования будет внесено в Кодекс Республики Беларусь об образовании.

Одним из важных аспектов инклюзивности является знание языковых и культурных особенностей детей, учет данных особенностей при организации обучения и воспитания в общеобразовательной школе. Нами была предпринята попытка изучения языковой культуры как психологического феномена. Общим методологическим подходом при изучении феномена языковой культуры был выбран постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогизм, разработанный В.А. Янчуком [1].

Целенаправленное изучение феномена языковой культуры проводилось на базе общеобразовательных школ г. Витебска. Всеми видами исследования охвачено 300 учащихся 1–4 классов. В исследовании использовался *метод контрастных групп*. *Контрастные группы* – группы, заведомо (до измерения) различающиеся между собой по выраженности исследуемого качества; эмпирические выборки испытуемых, различающиеся по определенному набору критериев. Как правило, в контрастные группы подбираются лица с максимальным и минимальным проявлением критериальных признаков [2, с. 188]. Контрастные группы представлены: *основная группа (ОГ)*, эффективная группа в плане формирования языковой культуры, – 120 детей с нормальным речевым развитием и собственно *контрастная группа (КГ)*, заведомо неэффективная группа, – 180 детей с речевыми нарушениями (по данным ПМПК, в дошкольный период диагностировано «ОНР III уровня» по классификации Р.Е. Левиной).

По результатам исследования нами предложена *трехкомпонентная модель языковой культуры*, состоящая из *речевого, мыслительного и эмоционального компонентов*. Мыслительный и речевой компоненты являются определяющими в развитии языковой культуры детей младшего школьного возраста. *Операционализация* языковой культуры включает: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая

письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика».

Оценочные суждения педагогов о языковой культуре, ее сущностных, структурно-содержательных и операциональных характеристиках легли в основу предложенной нами психологической дефиниции языковой культуры: *«Языковая культура – интердетерминированная культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованная сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией»* [3].

Обобщение полученных эмпирических данных об *общем уровне сформированности языковой культуры (мыслительный и речевой компоненты)* по результатам психодиагностики позволило выделить у испытуемых 3 уровня сформированности языковой культуры. Так, I «низкий» уровень языковой культуры выявлен у 42,14% КГ и 13,9% ОГ. В ОГ более всего детей представлено на II «среднем» уровне – 50,79%, в КГ – 49,21%. III «высокий» уровень языковой культуры имеют 35,31% ОГ и 8,65% КГ. Более всего отставание КГ от ОГ наблюдается по следующим измерениям: «сравнение понятий», «определение понятия», «единицы анализа», «объем существительных (глаголов, прилагательных)», «простые предложения». По показателям «четвертый лишний», «противоположности», «сложные предложения» не наблюдается столь значительных отставаний.

Уровень сформированности языковой культуры личности является системообразующим механизмом и *индикатором* овладения культурным содержанием в процессе обучения, проявляющимся в успеваемости по языковым дисциплинам. Установлены индикаторы сформированности языковой культуры в контексте успеваемости. К *индикаторам развитой языковой культуры* относятся: умения определять и сравнивать понятия; обобщать отдельные признаки и группировать объекты по родовой принадлежности; целенаправленный и точный поиск антонима; планомерность, многосторонность и тонкость анализа объекта; логика и структурированность изложения текста, вариативность отбора лексических и синтаксических средств в устной речи; высокий объем письменного высказывания и лексико-морфологического разнообразия; использование трехчастной композиционной структуры и цепной связи при передаче содержания текста; отсутствие дисграфических и орфографических ошибок в письменных работах. К *индикаторам неразвитой языковой культуры* относятся: наличие наглядных,

ситуационных или функциональных связей при сравнении понятий; трудность определения слов, как с конкретным значением, так и с абстрактным; несоответствие между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий; затрудненный поиск антонима на этапе семантического или грамматического оформления слова; нецеленаправленность, непланованность, односторонность анализа, перечисление при анализе лишь наглядно представленных внешних признаков объекта; бедность и однообразие используемых средств фразовой речи, отсутствие трехчастной композиционной структуры при передаче содержания текста, многочисленный аграмматизм, параллельная связь в описании объекта, наличие паузации, персеверативности, вербальных и литеральных парафазий, многочисленных дисграфических и орфографических ошибок на письме.

В дальнейшем перспективным направлением в рамках инклюзивного образования может стать изучение языковой культуры у лиц с билингвизмом, полилингвизмом и обучающихся по программам школ с русским и белорусским языками обучения. Изучение групповых и индивидуальных различий в развитии компонентов языковой культуры у вышеперечисленных категорий сможет обогатить теоретико-эмпирические данные, полученные в настоящем исследовании.

Представленное теоретико-эмпирическое исследование и подобранный методический комплекс позволяют с высокой степенью достоверности прогнозировать отставание в формировании мыслительного и речевого компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик. Методический комплекс может служить основанием для разработки системы диагностики, направленной на отбор детей, имеющих предрасположенность к низкой языковой культуре. В последующем возможно создание программ по целенаправленному формированию языковой культуры как системного психологического образования с учетом выявленных особенностей ее проявления у детей с различными языковыми возможностями.

Список использованных источников

1. Янчук, В.А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – С. 179–192.
2. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2008. – 688 с.
3. Лауткина, С.В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры: монография / С.В. Лауткина. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – 174 с.

CONSTRUCT OF LANGUAGE CULTURE WITHIN INCLUSIVE EDUCATION

The results of the research of language culture as psychological construct are submitted in the article. The operationalization of the construct of language culture is carried out. The Indicators of language culture are distinguished.

Keywords: language culture, operationalization, indicators of language culture, inclusive education

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. С. Муравьёва, В. Ю. Ярош

(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Статья посвящена рассмотрению психолого-педагогических проблем адаптации иностранных студентов в учреждениях высшего образования. В статье проанализированы основные трудности, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы в адаптационный период в учреждениях высшего образования, отражены данные психолого-педагогической диагностики, проведённой среди иностранных студентов в Мозырском государственном педагогическом университете имени И. П. Шамякина.

Ключевые слова: адаптационные трудности, психофизиологические трудности, социально-психологические трудности, социокультурные трудности, дидактические трудности, коммуникативные трудности.

Прибыв на учебу в Республику Беларусь, иностранные студенты меняют свое социокультурное окружение. Для них нарушаются привычные коммуникативные связи с семьей, соотечественниками и друзьями. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды. Трудности адаптации иностранных студентов отличны по содержанию от трудностей белорусских студентов, зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу. Исследование учёных М.И. Витковской и И.В. Троцук, проведённое на базе РУДН, позволило классифицировать

проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, приезжая на учёбу в российские высшие учебные заведения:

1. Лингвистические проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности:

1.1. Проблема изучения практического русского языка и прохождения тестирования по русскому языку как иностранному.

1.2. Проблема изучения языка специальности.

1.3. Проблема понимания речи преподавателя (актуализируется на занятиях по основным образовательным программам в составе смешанных групп с российскими студентами).

2. Этнокультурные проблемы межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой:

2.1. Проблема межкультурной коммуникации, повседневного общения с русскими и с другими иностранцами.

2.2. Проблема доступа к информации на родном языке.

2.3. Проблема питания и алкоголя (необходимость адаптации к русской кухне, к продуктам питания, доступным в российских магазинах, культурные и физиологические противоречия в традициях употребления спиртного, отсутствие необходимых условий и компонентов для приготовления национальной пищи).

3. Проблемы безопасности и обеспечения жизнедеятельности:

3.1. Проблема легализации и подтверждения статуса (регистрационно-визовые мероприятия, связанные с заполнением разнообразных анкет, заявлений и других документов, составленных без учета уровня знания иностранцами русского языка, встречаются также случаи необоснованных проверок документов, наложения штрафов в форме, недопустимой действующим законодательством).

4. Финансовые проблемы и проблемы профессиональной самореализации [1].

Исследования М.И. Витковской, И.В. Троцук, Е.В. Виттенберга, показывают, что трудности, которые иностранный студент особенно остро испытывает в первый год пребывания в новой стране, могут быть сгруппированы следующим образом:

– *адаптационные трудности на различных уровнях*: языковом, понятийном, нравственно-информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т.д.;

– *психофизиологические трудности*, связанные с «вхождением» в новую среду, психоэмоциональным напряжением, сменой климата и т.д.;

– *учебно-познавательные трудности*, связанные, в первую очередь, с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования, адаптацией к новым требованиям и системе

контроля знаний, организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы;

– *социокультурные трудности*, связанные с освоением нового социального и культурного пространства вуза;

– *коммуникативные трудности*, связанные с преодолением языкового барьера в решении коммуникативных проблем как по вертикали, т.е. с администрацией факультета, преподавателями и сотрудниками, так и по горизонтали, т.е. в процессе межличностного общения внутри межнациональной малой учебной группы, учебного потока, на бытовом уровне в общежитии, на улице, в магазинах и т.д.;

– *бытовые трудности*, связанные с отсутствием навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем в быту [1; 2].

Таким образом, условно можно выделить три категории причин, определяющих уровень адаптации иностранных студентов в учреждениях высшего образования: 1) объективные, которые обусловлены учебной деятельностью и условиями жизни в отрыве от семьи и родины (к ним относятся новые формы обучения и контроля занятий, новый коллектив, новая обстановка и т.п.); 2) объективно-субъективные (слабые навыки самостоятельной работы и самоконтроля и т.д.); 3) субъективные (нежелание учиться, застенчивость и т. д.) [2, с. 52].

Подобного рода затруднения испытывают и студенты-иностранцы, которые приезжают для получения высшего образования в Республику Беларусь. С целью выявления проблем в адаптации иностранных студентов в учреждениях высшего образования нами был проведен социологический опрос среди иностранных студентов в УО МГПУ им. И.П. Шамякина. В исследовании приняли участие 30 иностранных студентов первого курса и 30 иностранных студентов второго курса дневного отделения УО МГПУ им. И.П. Шамякина (филологический, физико-инженерный и технолого-биологический факультеты). Средний возраст студентов 1 курса – 18 лет; второго – 19 лет. Исследование было проведено 2015–2016 учебном году.

Предложенный блок вопросов был направлен на получение базовых сведений о респондентах, об их социальных установках и социокультурных проблемах, сопутствующих проживанию в Беларуси. Как показал опрос, самым главным препятствием стал языковой барьер. Так 57 % опрошенных приехали в нашу страну без знания русского языка, 30 % иностранных студентов указали, что к моменту приезда

могли читать со словарем, но не воспринимали устную речь, и лишь малая часть – 13 % – свободно владели языком.

Мы выяснили, каким образом нынешние студенты готовились к выезду за рубеж. Оказалось, что значительная часть респондентов (17%) вообще не предпринимала никаких специальных действий. Большинство опрошенных (53%) предварительно пользовались консультациями экспертов, которыми для них выступали родственники, земляки, проживающие в Беларуси. Активную позицию в этот период проявили 30% опрошенных. Они не только использовали личные контакты, но и самостоятельно искали различные источники информации о стране, ее культуре и менталитете.

Важную роль в ходе адаптации иностранных студентов к условиям обучения в белорусском вузе выполняют агенты адаптации. Они помогают субъекту овладеть ситуацией, т.е. предоставляют необходимую информацию, помогают в освоении новых социальных ролей, налаживании социальных контактов и пр. Для иностранных студентов такими агентами являются: деканат, отдел по международным связям, преподаватели вуза, коллектив студенческой группы, соотечественники и другие иностранные граждане. Опрашиваемые отметили, что наиболее существенную помощь и поддержку в процессе приспособления к жизни в Беларуси они получают от своих земляков (64 %). Далее следуют деканат и отдел по международным связям (60 %), преподаватели (55 %), соседи по общежитию (42 %), отдельные члены студенческой группы (31 %).

Бытовые условия, в которых живут студенты, непосредственно влияют на успех приспособления к новой обстановке. Привыкание к белорусской пище для опрошенных студентов также является существенной проблемой. Однако в столовой питаются 60 % первокурсников, 40 % второкурсников. Это может быть связано с отсутствием навыков самостоятельного ведения хозяйства.

Что касается общей оценки приспособленности к жизни в общежитии, то жилищно-бытовые условия считают приемлемыми 65 % студентов 1 курса, 72 % студентов 2 курса. Следовательно, большинство респондентов со временем успешно приспосабливаются к жизни в общежитиях.

Таким образом, на основании выше изложенного можно сделать следующие выводы:

– особенности адаптации иностранных студентов определяются комплексом факторов: психофизиологических, социокультурных, учебно-познавательных, бытовых, которые тесно связаны между собой и влияют друг на друга;

– трудности адаптации иностранных студентов отличны по содержанию от трудностей белорусских студентов, зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу;

– проблемы адаптации иностранных студентов обусловлены включением личности в новую социокультурную и учебно-воспитательную среду, где происходит формирование структуры устойчивых личностных отношений ко всем компонентам образовательного процесса;

– процесс адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу высшей школы должен быть организованным, целенаправленным, комплексным.

Список использованных источников

1. Витковская, М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. – 2005. – № 6–7. – С. 267–283.

2. Виттенберг, Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / Е.В. Виттенберг; Санкт-Петербургский университет. – СПб., 1994. – 217 с.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS' ADAPTATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

This article is devoted to psychological-pedagogical problems of adaptation of foreign students in institutions of higher education. The article analyzes the main difficulties faced by students in the adaptation period in institutions of higher education, shows the psychological-pedagogical diagnostics conducted among foreign students in Mozyr state pedagogical University. I. P. Shamyakin.

Keywords: difficult adaptation, physiological difficulties, socio-psychological difficulties, social difficulties, learning difficulties, communication difficulties.

ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В. В. Стадник

(Хмельницкий национальный университет, Украина)

Подчеркнута необходимость развития инклюзивной образовательной среды в высшей школе в контексте реализации концепции непрерывного образования. Раскрыты возможности дистанционного обучения для повышения уровня инклюзивности учебного контента.

Ключевые слова: непрерывное образование, уровень инклюзивности образовательной среды, дистанционная форма обучения, структурная многовариантность курса

В современном обществе развитие интеллектуальных возможностей каждого человека является важнейшей задачей, создающей предпосылки для научно-технического и социального прогресса и, в конечном итоге, конкурентоспособности стран и экономик. Выполнение этой задачи предполагает, среди прочего, формирование инклюзивной образовательной среды, в которой создаются условия для личностного развития каждого учащегося. Такая среда является гетерогенной как по составу участников образовательного процесса, так и по используемым приемам и методам обучения. И если в дошкольных и школьных учреждениях дидактические и педагогические приемы нацелены на развитие интереса детей к обучению, улучшение их способностей к усваиванию новых знаний, что упрощает в дальнейшем их социализацию, то цели высшей школы несколько иные – предоставить возможность каждому приобрести тот комплекс знаний, который соответствует общественным потребностям в данном социоисторическом контексте, т. е., имеет потребительскую ценность. Это обеспечит выпускнику конкурентные преимущества на рынке труда, необходимые для получения рабочего места в соответствии с его профессиональным выбором.

Выполнение этих задач требует создания организационного пространства в учреждениях высшей школы, обеспечивающего эффективное взаимодействие всех участников образовательной деятельности в процессе предоставления и получения образовательных услуг. В условиях высокой структурированности и мобильности среды жизнедеятельности и возрастающей информационной плотности

профессиональной деятельности индивидов таким требованиям в наибольшей степени удовлетворяет дистанционная форма обучения.

Дистанционная форма обучения (ДФО) в последнее время становится все более персонифицированной, приближаясь к потребностям обучающихся. Это становится возможным благодаря развитию информационных технологий. Однако в большинстве научных публикаций ДФО рассматривается лишь как средство приближения учебного контента к месту нахождения студента. В то же время перспективными являются исследования, позволяющие использовать потенциал современных информационных технологий для создания инклюзивной образовательной среды в высшей школе – через индивидуализацию учебного контента, позволяющего любому желающему удовлетворить свои образовательные потребности, что соответствует концепции Life Long Learning (LLL). Актуальность таких исследований и определила цели данной статьи – проанализировать перспективы развития дистанционного обучения в высшей школе в контексте повышения уровня инклюзивности образовательного процесса для реализации концепции Life Long Learning.

В условиях динамичных изменений современной жизни и стремительного обновления знаний создание гибкой и динамичной системы всеобщего непрерывного образования является неотъемлемым условием роста человеческого капитала страны, ее инновационного развития и конкурентоспособности. Как общепризнанная норма международного права принцип непрерывного образования впервые был сформулирован Паулем Ленграндом в 1965 году как «непрерывный процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека и охватывающий все формы, типы и уровни образования» [1]. Концепция Life Long Learning (LLL) провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни во всяком возрасте, и особенно актуальную – в контексте его трудовой деятельности. Последняя предусматривает необходимость достройки образовательной лестницы новыми ступенями, исходя из специфики работы и функциональных обязанностей человека на конкретном предприятии, поскольку объективное развитие техники и технологии расширяет границы практического использования знаний и заставляет любого профессионала постоянно развивать и обогащать свой творческий потенциал для поддержания значимости своего вклада в успехи предприятия. И это предусматривает вовлечение в учебный процесс в высшей школе слушателей с высокой степенью гетерогенности в содержательном контенте учебного материала –

поскольку возрастает уровень возрастных и профессиональных отличий в их восприятии новых знаний и способности к их усвоению. Соответственно, реализация целей образовательного процесса становится возможной только при условии повышения уровня его инклюзивности.

Под уровнем инклюзивности образовательного процесса предлагается понимать относительную оценку степени приближения структуры его содержательной части и технологии обучения к образовательным потребностям и возможностям восприятия информации гетерогенных групп обучаемых. Этому требованию в наибольшей степени удовлетворяет дистанционная форма обучения. В своей содержательной части она является системно организованной совокупностью информационных ресурсов, средств передачи данных, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, позволяющей реализовать принципы самостоятельного обучения студентов в образовательной информационной среде [2]. Тем самым ДФО представляет широкие возможности учитывать уровень гетерогенности в структуре обучаемых – через использование соответствующих форм изложения учебного контента. Это касается как скорости усвоения материала, так и его содержания и имеет большое значение для людей с особыми потребностями, решая, среди прочего, и проблемы социально-гуманитарного характера

Отталкиваясь от концепции «*Каждому студенту – индивидуальная траектория обучения*» при создании информационно-образовательной среды дистанционной формы обучения в Хмельницком национальном университете была разработана информационная система, позволяющая учитывать возможности оптимизации структуры и содержательной части учебного процесса с учетом возрастающего уровня гетерогенности обучаемых.

Для этого в структуре системы программно-информационного обеспечения были выделены *подсистема управления учебным контентом* и *подсистема управления процессом обучения*. Они составили основу системы управления виртуальной образовательной средой, позволяющей, с одной стороны, давать возможность слушателям ДФО самостоятельно формировать запрос на обучение в соответствии со своими образовательными потребностями и возможностями, усваивать информацию (но в пределах учебных программ), а с другой стороны – своевременно корректировать программы обучения в соответствии с изменением запроса на содержание учебного материала.

Это достигается за счет многовариантного содержания структуры дистанционных курсов и разработкой адаптивных сценариев обучения; в отличие от линейных, они предполагают наличие подключаемых блоков,

учитывающих разную степень сложности изучаемого материала. Для этого материал каждой темы структурирован по степени сложности – от минимально необходимого для усвоения последующего материала – и до насыщенного примерами и дискуссионного, что позволяет студентам глубже разобраться в соответствующих вопросах и осмыслить их на более высоком теоретическом и практическом уровнях. В то же время система контроля усвоения уровня знания построена таким образом, чтобы содержание и сложность последующих занятий автоматически определялись в зависимости от текущих результатов обучения.

Переход на структуру многовариантных тем дистанционного курса дает возможность студенту самому выбирать степень сложности и объем дистанционного курса, который им будет изучаться. Система по его запросу автоматически генерирует: базовый курс, курс углубленного изучения предмета или курс высокого (научного) уровня, подключая или исключая из структуры материала соответствующие блоки. Тем самым поддерживается достаточный уровень мотивации к получению знаний у студентов с различными возможностями восприятия и усвоения материала.

Кроме того, благодаря использованию различных информационных технологий удовлетворяется потребность субъектов образовательного процесса в оперативном получении информации о текущих параметрах и результатах процесса обучения учащихся, обеспечивается непрерывный контроль качества обучения, формируется массив данных, позволяющий улучшать и развивать процессуальную и содержательную составляющие образовательного процесса.

Таким образом, использование широкого спектра информационных технологий в построении и развитии образовательного пространства дистанционной формы обучения значительно расширяет возможности университетов создавать это пространство с высоким уровнем интерактивности и инклюзии. Это способствует более полному удовлетворению образовательных потребностей гетерогенных групп студентов, включающих как лиц с ограниченными возможностями восприятия материала, так и слушателей с высоким потенциалом интеллектуального развития, что позволяет университетам активно участвовать в реализации концепции Life Long Learning

Список использованных источников

1. Debbie Niwa, STW, SCANS, UN Lifelong Learning, 08.11.2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rense.com/general156/lifelong.htm>
2. Інформаційно-методичне та організаційне забезпечення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України: монографія / М.П. Мазур [та інш.]. – Суми: Сумський державний університет, 2013. – 152 с.

DISTANCE LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOL

It stressed the need for the development of an inclusive learning environment in higher education in the context of the implementation of the concept of lifelong learning. Disclosed distance learning opportunities to increase the level of inclusiveness of educational content.

Keywords: Life Long Learning, the level of inclusivity of educational environment, remote education, structural multivariance of the course.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. С. Щербинина

(ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет
им. Н. А. Некрасова», Россия)

В настоящее время значительное внимание ученых и практиков привлекает проблема организации работы с гетерогенными группами обучающихся на всех ступенях образования. Многообразие в условиях вуза имеет свои особенности и сложности. Нами рассмотрен опыт Костромского государственного университета в работе с иностранными студентами. Активизации данного направления работы способствовало участие КГУ в международном проекте TEMPUS.

Ключевые слова: иностранные студенты, гетерогенные группы, сопровождение.

Осознавая актуальность и значимость работы с гетерогенными группами обучающихся на всех ступенях образования, включая высшее, Костромской государственный университет, наряду с 20-ю образовательными учреждениями Австрии, Беларуси, Германии, Италии, России, Украины и Финляндии, с 2014 года принял активное участие в реализации европейского проекта TEMPUS IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров в вузе и системе повышения квалификации к работе с гетерогенными группами и организациями».

Костромской государственный университет, являясь опорным вузом Костромской области, в настоящее время представляет собой многообразную организацию, в которой обучаются разные категории студентов, в том числе лица с ограниченными возможностями здоровья и

инвалиды, иностранные студенты, обучающиеся из сельской местности, одаренные студенты, студенты-сироты и т. д.

Одним из направлений работы с гетерогенными группами обучающихся в КГУ становится сопровождение. При этом сопровождение рассматривается как метод, как процесс и как организованное взаимодействие педагогов и специалистов университета, осуществляющих процесс сопровождения.

Одним из ведущих субъектов сопровождения гетерогенных групп студентов в условиях Костромского государственного университета является Многопрофильный образовательный центр Института педагогики и психологии, организованный в 2015 году в рамках проекта TEMPUS.

Целью деятельности Центра является создание условий для профессионального становления обучающихся в соответствии с ФГОС ВПО и их психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде вуза.

Основными задачами Центра являются:

1. Организация опыта использования студентами и преподавателями современных образовательных технологий в профессиональной деятельности.

2. Дидактическое обеспечение образовательного процесса Института педагогики и психологии на основе изучения требований профессиональных стандартов и работодателей к профессиональной деятельности.

3. Обеспечение интерактивной составляющей в реализации содержания образовательных программ бакалавриата и магистратуры всех направлений подготовки Института педагогики и психологии.

4. Методическое обеспечение погружения обучающихся всех направлений подготовки Института педагогики и психологии в профессиональную среду.

5. Организация деятельности кабинетов «Педагогический менеджмент гетерогенной среды», «Универсальная развивающая среда детского сада», «Модель учебного кабинета образовательной организации», реализующих основное содержание деятельности Многопрофильного образовательного центра.

6. Педагогическое обеспечение подготовки педагогов и обучающихся к работе в гетерогенной среде.

7. Организация исследовательской деятельности в области гетерогенной образовательной среды и гетерогенных групп обучающихся.

8. Содействие организации специальных условий, необходимых для получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, их адаптации и социализации.

9. Обеспечение возможности формирования индивидуальной образовательной траектории для обучающихся всех гетерогенных групп, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья или инвалидов.

10. Создание условий для социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, содействие развитию толерантной социокультурной среды, организации волонтерской помощи студентам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам.

Одним из ведущих направлений деятельности Центра является работа с гетерогенными категориями студентов, в том числе с иностранными студентами. Это граждане Туркменистана, Украины, Молдовы, Беларуси, Азербайджана, Кыргызстана, Узбекистана.

Иностранные студенты являются обучающимися очной формы обучения бакалавриата и магистратуры, заочной формы обучения бакалавриата и магистратуры, очно-заочной формы обучения.

Студенты-представители других государств выбирают следующие направления подготовки: Иностранные языки; Филология; Юриспруденция; Химия; Биология; Физическая культура; Бизнес-информатика; Бухгалтерский учет, анализ и аудит; Менеджмент; Социальная работа; Психология и социальная педагогика; Начальное образование; История; Сервис; Туризм.

Обучение по каждому направлению подготовки в КГУ имеет свои особенности и трудности, что делает образовательный процесс для иностранных граждан довольно сложным. Эти сложности связаны с нахождением иностранных студентов в языковой среде неродного языка, спецификой менталитета, национальными особенностями.

Педагогический коллектив, работающий с иностранными студентами, стремится создать комфортные организационно-педагогические и психолого-педагогические условия для обучения. Ощущение поддержки и заботы со стороны преподавателей, со стороны дирекции структурных подразделений университета представляется важным условием успешного прохождения и окончания обучения для данной категории обучающихся.

Для студентов первого года обучения решением ректора университета продлены сроки сдачи первой сессии в связи со сложностями адаптации иностранных обучающихся в языковой и учебной среде.

Дирекцией структурных подразделений КГУ организуются дружественные встречи преподавателей и иностранных обучающихся.

Иностранным студентам первого года обучения вместе со студентами-инвалидами была предоставлена возможность посещать организованные за рамками учебного плана факультативы «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии» и «Адаптация к профессиональной деятельности».

Можно говорить о следующих направлениях работы в процессе сопровождения иностранных студентов в Костромском государственном университете:

1. Индивидуальное сопровождение иностранных студентов.
2. Сопровождение в академической группе.
3. Сопровождение в условиях университета.

Индивидуальное сопровождение студентов данной категории направлено на создание условий для развития навыков устной и письменной речи и формирования мотивации к освоению русского языка, а также во многом связано с организационным сопровождением данной категории студентов (визовое сопровождение, ОМС-сопровождение). Решению этих задач во многом способствуют сотрудники международного отдела университета.

Сопровождение в академической группе направлено на развитие толерантной социокультурной среды; создание условий для взаимного ознакомления с национальными и культурными особенностями; создание условий для межличностного взаимодействия в группе.

При реализации перечисленных направлений работы одной из ведущих форм становится тренинг.

Работа с иностранными студентами на уровне университета осуществляется в социально-бытовой сфере (предоставление общежития и сопровождение в решении бытовых вопросов), в образовательной деятельности (проведение инструктивно-методического сбора первокурсников; реализация программы «Учись учиться»; проведение специально организованного курса «Русский язык в контексте межкультурной коммуникации»; консультирование; поддержка профессионального самоопределения через удовлетворение дополнительных образовательных потребностей студентов как будущих специалистов) и во внеаудиторной деятельности (работа с иностранными студентами, направленная на развитие их субъектности, организация внеаудиторной деятельности в институтах на основе системы кураторства).

Таким образом, в Костромском государственном университете накоплен достаточно успешный опыт сопровождения иностранных

студентов, который обеспечивает качественную подготовку данной категории выпускников к выполнению профессиональных задач, указанных в ФГОС ВО.

SUPPORT OF FOREIGN STUDENTS IN TERMS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Currently, considerable attention of scientists and practitioners attracted by the problem of working with heterogeneous groups of students at all levels of education. The diversity in the conditions of the University has its own characteristics and complexity.

We have considered the experience of the Kostroma state University in work with foreign students. The revitalization of this area of work was facilitated by the participation of KSU in the international project TEMPUS.

Keywords: foreign students, a heterogeneous group, support.

МГПУ ИМ. И.П.Шамшуркина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОТИВАЦИЯ И САМОМОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ

И. В. Балашова

(Вологодский государственный университет (ВоГУ), Россия)

В статье рассматривается проблема освоения обучающимися приемов самостимулирования, самомотивации в условиях открытого образования. Автор утверждает, что способность самостоятельного эффективного целеполагания зависит не только от личностных качеств обучающихся, но и от успешных стимулирующих воздействий педагогов и предлагает некоторые методы стимулирования студентов на удаленном расстоянии.

Ключевые слова: мотивы учения, открытое образование, самомотивация, самоорганизованность, самостимулирование, самостоятельное целеполагание.

Интенсивное развитие экономики, социальных и культурных связей, а также широкое распространение новых технологий predeterminedли значительные изменения в области образования, которое начинает функционировать как открытая система. Глобальной целью открытого образования является подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества.

Представим наиболее важные принципы открытого образования:

- открытое планирование обучения, т.е. свобода составления индивидуальной программы обучения;
- свобода выбора места, времени и темпов обучения;
- свободное развитие индивидуальности, отсутствие жестких норм, унифицирующих человеческую индивидуальность [1].

Основу открытого образовательного процесса составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем.

Происходит увеличение доли самостоятельной работы студентов, что требует изменений методики обучения, использования современных технологий поддержки образовательного процесса, обеспечивающих формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся [2].

Неотъемлемыми качествами современного профессионала сегодня все чаще рассматриваются личностные результаты, такие, как целеполагание, способность анализировать ситуации, эффективно организовать свою работу, осуществлять планирование, самоконтроль, волевую регуляцию, коррекцию собственного поведения. Все это имеет прямое отношение к самомотивации.

Под самомотивацией обучающихся следует понимать, прежде всего, наличие личностного смысла и мотивов учения; способность справляться с жизненными задачами; устанавливать приоритеты; планировать цели и пути их достижения; принимать решения; контролировать свое время; управлять собственным эмоциональным и функциональным состоянием; обладать адекватной самооценкой.

Для развития самомотивации, на наш взгляд, наиболее важным является формирование у обучающихся компетенции целеполагания. Стимулирование студентов к эффективному целеполаганию необходимо осуществлять в нескольких направлениях.

Во-первых, необходимо продемонстрировать им возможность изменения собственных целей, жизненных ценностей и приоритетов в связи с изменениями, происходящими в социуме. Например, при некотором снижении значимости целей, связанных с материальными приобретениями, возрастает значение целей саморазвития (развитие таких личностных качеств и умений, как альтруизм, помощь и поддержка других людей, ответственность, и др.).

Во-вторых, следует научить студентов неопределенные цели-желания, достижение которых предоставлено воле случая и удачи, замещать активными целями, достижение которых более связано с собственными активными действиями и волевыми усилиями.

Кроме того, в процессе обучения необходимо переориентировать студентов с целей процессуального характера на цели-достижения, конкретизирующие уровень проектируемых результатов и достижений. Формулировка целей должна сопровождаться составлением плана их достижения, в котором учитываются условия и средства их достижения. Неопределенность временной перспективы целеполагания сменяется более четким временным планированием.

Динамично изменяющийся рынок труда предъявляет высокие требования к уровню самоорганизованности специалиста независимо от сферы деятельности. Формирование более высокой степени активности и

ответственности субъекта в достижении поставленных целей – это еще одно из направлений в процессе развития осмысленной, сознательной самоорганизации будущих профессионалов.

Таким образом, анализируя одну из составляющих самомотивации, мы пришли к выводу, что способность самостоятельного целеполагания зависит не только от личностных качеств обучающихся, но и от успешных стимулирующих воздействий педагогов в данном направлении, а также от включения в структуру и содержание изучаемого материала возможностей самостоятельного выбора индивидуальных заданий, уровня сложности их выполнения, сроков, характера представления результатов.

Следует отметить, что, в отличие от традиционного обучения, стимулирование самомотивации в целом и самостоятельного целеполагания, в частности, в новых условиях должно осуществляться не коллективно, а индивидуально, т.к. это вытекает из принципов открытого обучения. Более того, педагогическое стимулирование на удаленном расстоянии представляется наиболее сложным из-за невозможности непосредственного воздействия личности педагога на обучающегося. Кардинальным образом меняется технология такого воспитывающего и корректирующего взаимодействия. На расстоянии не всегда представляется возможным выяснить темперамент, особенности характера, уровень умственного, эмоционального, физического, психического развития обучающегося, а также понаблюдать за спецификой освоения им учебного материала. Кроме того, практические навыки самомотивации относятся к медленно осваиваемым навыкам, требующим кропотливой систематической работы [3].

Следовательно, современная педагогическая и психологическая наука нуждаются в создании модели, позволяющей раскрыть механизм организации стимулирующих воздействий на личность студента на расстоянии. Существует необходимость в получении знаний обучающимися об элементах процесса планирования шагов по осуществлению собственной целенаправленной деятельности. Эти знания помогут выявлять и анализировать внешние и внутренние значимые условия достижения желаемого положения дел. Важно научиться формулировать, принимать и удерживать осознанную цель, определять задачи, сообразные цели; разрабатывать комплекс действий по достижению определенного результата; определять возможности и ресурсы, а также условия их использования для успешного решения запланированных задач.

Обобщение собственного опыта организации дистанционного обучения, а также анализ опыта коллег привели нас к выводу, что система стимулирования самомотивации обучающихся должна быть встроена в содержание каждой изучаемой темы или раздела дисциплины.

Это может быть достигнуто через четкие методические рекомендации, инструкции к выполнению заданий; через алгоритмы действий по освоению темы; через предоставление студентам ситуации выбора. Предоставляя им возможности выбора партнера, целей деятельности, траектории образования, темы, формы выполнения, содержания деятельности, методов, объема работы, способа представления результатов, уровня сложности, характера деятельности (репродуктивный, продуктивный, творческий), видов деятельности (исследовательская, исполнительская, рефлексивная и др.), продолжительности выполнения, образовательная организация способствует успешному развитию самомотивации будущих профессионалов.

Список использованных источников

1. Балашова, И.В. Мотивация учебно-познавательной деятельности гетерогенных групп обучающихся в открытом образовании / И.В. Балашова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ч. 2: Психология учебной деятельности и готовности к обучению: материалы VII Международной научно-практической конференции 20–22 октября 2015 г. / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Агентство Литера, 2015. – С. 293–295.

2. Балашова, И.В. Проблема мотивации в инклюзивном дистанционном образовании / И.В. Балашова // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференция «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональные аспекты» (Великий Новгород, 19–21 мая 2014 г.) / НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – С. 217–221.

3. Балашова, И.В. Развитие самоорганизации обучающихся гетерогенных групп в процессе открытого обучения / И.В. Балашова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. А.Г. Миронова. – Красноярск, 2016. – С. 63–67.

OPEN ONLINE EDUCATION: MOTIVATION AND SELF-MOTIVATION TO LEARNING

The paper deals with the issue of acquiring different techniques of self-stimulation, self-motivation by learners during the process of open online education. The author claims that the ability to set learning goals effectively depends not only on learners' personal traits but also on efficient teachers' incentives. The author suggests some methods to encourage learners studying distantly.

Keywords: learning motives, open education, self-motivation, self-discipline, self-stimulation, independent targeting.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. И. Бумаженко

(УО ВГУ имени П. М. Машерова, Беларусь)

Статья посвящена проблеме поиска оптимальных путей качественной практической подготовки специалистов, работающих в инклюзивной среде. Представлены результаты опыта организации деятельности студентов в процессе прохождения ими учебных и производственных практик.

Ключевые слова: инклюзия, практическая подготовка, профессиональная подготовка, организация процесса обучения, повышение качества образования.

Принципиально важными направлениями социальной политики в условиях модернизации экономики становятся инвестиции в развитие человека, прежде всего, в образование, которое является неременным условием конкурентоспособности нашей страны в глобальной мировой экономике. В качестве основных направлений модернизации образования в Республике Беларусь определяются обновление содержания и повышение его качества, что достигается через решение следующих задач: повышение эффективности интегрированного образования и внедрение инклюзивного; устранение перегруженности предметами, которые не являются фундаментом для новых знаний, выбор методов обучения, направленных на формирование практических навыков профессиональной деятельности, самообучения; усиление роли самостоятельной работы, восстановление и укрепление связи образования с практической профессиональной деятельностью.

Современное общество требует изменений в системе практической подготовки специалистов для образовательных учреждений различной направленности (в том числе с учетом инклюзивных процессов). Следует помнить, что от того, насколько вовремя и в какой последовательности студент как объект учебно-воспитательного процесса включается в практическую деятельность, зависит успех ориентации его в системе внутрипрофессиональных отношений и связей и формируется умение оценивать и реально представлять трудности выбранной профессии. Практическая направленность обучения современного студента обогащает его социально-предметную и общепрофессиональную компетентность, создает возможность использования теоретических положений изучаемых наук в решении практических задач. Эффект обучающего характера практической деятельности решающим образом

определяется уровнем взаимодействия высшего учебного заведения и базовых учреждений, наличием научных основ организации профессиональной подготовки, методической системы требований к ее организации.

Анализ образовательной деятельности вузов педагогического профиля выявил противоречие между требованиями международных стандартов профессионального образования, диктующих увеличение часов практической подготовки и изменение характера и содержания учебно-производственной практики в вузе, с целью повышения качества профессиональной подготовки специалистов, более тесной связи образования с практикой, а также формирования умения работать в инклюзивной среде, и традиционными подходами к организации практической подготовки студентов в вузе, которая уже не может обеспечить необходимый уровень развития профессиональных умений будущих педагогов.

В этой связи возникла проблема реорганизации практической подготовки студентов в вузе с учетом развития инклюзивных процессов, изменения содержания учебно-производственных практик, призванных формировать профессиональные умения будущего специалиста, чтобы отвечать международным стандартам качества профессионального образования.

В связи с вышеизложенным целью настоящего исследования является анализ существующего содержания и методики практической подготовки студентов педагогического факультета, позволяющей сформировать профессиональные умения педагога инклюзивного образования в процессе обучения в вузе.

Теоретико-методологической основой исследования являются философские положения о единстве теории и практики, о диалектике перехода количества в качество, а также труды С.Я. Батышева, В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачева, В.А. Сластенина по профессиональной педагогике; Ю.П. Азарова, Ю.В. Васильковой, В.А. Мудрика по социальной педагогике; А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева по психологии учебной деятельности; В.И. Жолдака, И.И. Зорина, В.А. Квартальнова, В.Д. Чепика по содержанию и методике профессионального образования.

Системе образования Республики Беларусь необходим новый педагог, ориентированный не только на знаниевую составляющую профессиональной деятельности, но и на социальную адаптацию своих подопечных и их успешную интеграцию в обществе. Особое значение в последнее время приобретают умения молодого специалиста работать в инклюзивной образовательной среде.

Мы разделяем мнение А.И. Жука о том, что профессионализм педагога проявляется тогда, когда его деятельность из замкнутой, специализированной, нормативной, обеспечиваемой извне превращается в самоорганизующуюся, самоуправляемую и саморазвивающуюся. Творческий характер труда педагога выражается в том, что он не только выполняет свои непосредственные обязанности, регламентированные учебно-воспитательным процессом, но и ищет новые возможности совершенствования этого процесса, добивается повышения качества образования воспитанников путем применения новых форм и методов обучения.

Объем научных знаний, которые должны усвоить будущие специалисты, с каждым годом возрастает. Студент должен уметь отбирать, анализировать и систематизировать новые данные науки и использовать их в педагогической деятельности. В связи с этим, весьма продуктивной технологией обучения нам представляется педагогическое моделирование. Его результатом является информационная модель или дидактический проект взаимодействия преподавателя и студента, обусловленные определенным педагогическим замыслом. Алгоритм данной технологии обучения предполагает наличие следующих составляющих: анализ будущей профессиональной деятельности; определение степени базовой подготовки студентов; выработка целевых установок, базирующаяся на анализе профессиональной деятельности специалиста; отбор и структурирование содержания обучения, расчет необходимого для его усвоения времени, степени нагрузки студентов; выбор сочетания методов, форм организации, средств обучения и самообучения, позволяющих эффективно усвоить запланированное содержание и адекватно отражающих психологические закономерности его усвоения; конструирование учебных элементов, дидактических материалов, мотивационных ситуаций; разработка структуры и содержания учебных занятий; планирование самостоятельной работы; проектирование контролирующих процедур (рейтинговой системы контроля и оценки) для каждого уровня обучения; реализация их в учебном процессе и коррекция в соответствии с полученными результатами.

Профессиональная компетентность будущих педагогов предполагает не только совокупность знаний, умений и навыков, но и развитые способности выявлять связи между теоретическими знаниями и профессиональной практикой, готовность и способность решать профессиональные задачи в социально и лично значимой деятельности.

В подготовке компетентных кадров создание условий для приобретения личного профессионального опыта и формирования

способности к решению профессиональных задач в нестандартных ситуациях становится ключевой задачей вуза. В числе таких условий нами рассматривается организация и содержание педагогической и производственной практик студентов посредством создания гайденс-портфолио. Основной спецификой организации практики студентов, выступает технологичность: дана алгоритмизированная система, которая проектирует деятельность студентов-практикантов. Она имеет четко заданную цель, гарантирует не только её достижение посредством рациональных способов, но и возможность её воспроизведения любым преподавателем.

В содержании практики концептуально то, что она является систематизированной моделью будущей профессиональной деятельности. Основное содержание, последовательность, виды и формы работ, требования к реализации процесса, к оформлению результатов, виды отчетности, критерии и показатели оценки практики отражаются в программах практик. Программы сопровождают студента-практиканта в период прохождения им всех видов практик и включают ведение дневников практик. В них входят задания, направленные на формирование ценностно-мотивационного, когнитивного, поведенческого компонентов профессиональной компетентности будущих специалистов. Не менее важна и оценочная функция гайденс-портфолио, поэтому после каждого вида работ представлены критерии и показатели оценки (самооценки) той или иной профессиональной деятельности. Это позволяет использовать гайденс-портфолио как многомерный аттестационно-измерительный материал для внешней и внутренней оценки поведенческого компонента профессиональной компетентности студентов.

Гайденс-портфолио помогает решить задачи практики, на которой студенты знакомятся со всеми категориями детей с особыми образовательными потребностями, со спецификой работы психолого-медико-педагогической комиссии, специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, усваивают опыт планирования, прогнозирования перспективной и текущей деятельности, анализа документации, диагностики эффективности учебного и коррекционного процесса, качества результатов образования. Они проводят уроки по разным учебным предметам, внеклассные мероприятия, организуют констатирующее исследование высших психических функций, личностных особенностей учащихся с умственной отсталостью, осуществляют наблюдение в естественных условиях, составляют психолого-педагогическую характеристику, заключение. В ходе выполнения заданий формируется умение конспектировать и реферировать научные статьи, работать с литературой, сравнивать

результаты рефлексивной деятельности, отражать личные впечатления в дневнике.

В заключение можно отметить, что гайденс-портфолио рассматривается нами лишь как одно из условий приобретения профессионального опыта будущих педагогов. На профессиональное становление оказывают влияние и личностные качества студента-практиканта, его ценностные установки, концептуальное осмысление им современных инклюзивных процессов в системе образования.

SPECIFIC FEATURES OF PROFESSIONAL TEACHER'S FORMATION WITHIN INCLUSIVE EDUCATION

The article is devoted to the problem of finding the best ways of quality practical training for professionals working in an inclusive environment. The results of students' experience of organizing activities in the process of passing of training and production practices

Keywords: inclusion, practical training, vocational training, the organization of the learning process, improve the quality of education.

ВНЕДРЕНИЕ СПЕЦКУРСА «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

О. И. Гуренко

*(Бердянский государственный педагогический университет,
Украина)*

В статье обосновывается необходимость внедрения спецкурса «Социально-педагогическая работа в поликультурном обществе» в процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов с целью формирования их поликультурной компетентности.

Ключевые слова: будущий социальный педагог, профессиональная подготовка, поликультурная компетентность.

Объективно существующие сегодня многонациональное пространство Украины, миграционные процессы, межкультурная коммуникация актуализируют проблему формирования высококультурного гражданина с планетарным мировоззрением,

общечеловеческими ценностями, позитивным отношением к представителям других этносов, духовной гибкостью; личности, готовой не только к конструктивному взаимодействию, но и к активной профессиональной деятельности в поликультурной среде.

В контексте этой проблемы особую актуальность и значимость приобретает вопрос профессиональной подготовки социальных педагогов к работе в многонациональном обществе, результатом которой является сформированность у них поликультурной компетентности. На основании анализа научных работ, посвященных проблеме поликультурной компетентности (Л. Воротняк [1], В. Гура, Т. Скуднава, С. Шалова [2], Л. Чередниченко [4] и др.), мы представляем авторское определение этого феномена. Итак, поликультурная компетентность будущего социального педагога – это интегративное качество личности будущего специалиста, формирующееся в процессе поликультурного образования в ВУЗе и включающее систему соответствующих знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, психических свойств, опыта соблюдения социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и профессиональной деятельности в современном многокультурном обществе, и отображающееся в комплексе способностей эффективно решать задачи профессиональной социально-педагогической деятельности на основе позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Обычно подобные проблемы в высшей школе принято решать проверенным способом – введением специального курса в учебный план или включением некоторых элементов проблемы в содержание спецдисциплин и педагогической практики. Не является исключением и наше представление о такой подготовке, но изначально оно имеет некоторое своеобразие.

Мы считаем, что, решая проблему формирования поликультурной компетентности будущих социальных педагогов на образовательном и научно-исследовательском уровнях, спецкурс «Социально-педагогическая работа в поликультурном обществе», внедренный в учебный процесс педагогического университета, будет способствовать осознанию студентами многообразия окружающего мира, воспитанию уважительного отношения к культурным ценностям своего и других народов, развитию умений и навыков межкультурного взаимодействия, а также их профессиональному становлению [3].

Цель спецкурса – содействие становлению поликультурной компетентности будущих социальных педагогов путем формирования у них системы способностей к осуществлению социально-педагогической деятельности в поликультурной среде. Задачи: ознакомление студентов с поликультурностью, ее разными проявлениями и проблемами;

особенностями социально-педагогической работы в поликультурном обществе; овладение методами, приемами и средствами осуществления социально-педагогической работы в условиях многокультурного общества; овладение методикой организации социально-воспитательного процесса в поликультурной образовательной среде учебных заведений разных типов; включение студентов в разные аспекты практической социально-педагогической деятельности поликультурного характера посредством участия в ролевых, деловых играх, тренингах и пр.; организация и привлечение студентов к поисковой деятельности через разработку социально-педагогических проектов, участие в работе научно-практических семинаров; воспитание у будущих социальных педагогов толерантности к представителям разных культур; развитие позитивного социального потенциала: социального интереса, социальной чувствительности, социального воображения; способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию.

Спецкурс «Социально-педагогическая работа в поликультурном обществе» входит в вариативную часть подготовки специалистов специальности «Социальная педагогика». Важным принципом его построения является отбор знаний из разных отраслей наук, обеспечивающих развитие умений и в своей совокупности способствующих формированию поликультурной компетентности будущего социального педагога. Предмет, теоретические и практические задачи спецкурса интегрируют систему полученных раньше студентами философских, культурологических, исторических, психологических, педагогических и других гуманитарных знаний и умений, что позволяет им переосмыслить усвоенное и на новом уровне оценить и усовершенствовать собственную социально-педагогическую деятельность, сформировать критичность мышления, развить способность к самоанализу, потребность в самообразовании и самовоспитании.

Лекционный материал спецкурса охватывает методологические, теоретические и методические вопросы, а система практических занятий предусматривает работу теоретико-педагогического и социально-практического характера.

Следует отметить, что каждое практическое занятие спецкурса представлено в различных форматах (тренинг, деловая игра, семинар и т.д.) и сопровождается различными практическими заданиями, направленными на творческое профессиональное осмысление студентами усвоенного материала (подготовка и презентация мультимедийных проектов на поликультурную тематику, разработка содержания социально-воспитательной работы с детьми дошкольного и школьного возраста, изготовление социальной рекламы, разработка содержания работы специалиста социальной службы с мигрантами и беженцами,

решение проблемных ситуаций в поликультурной общине и др.). К каждому содержательному модулю предлагаются задания для индивидуально-исследовательской работы студентов, предусматривающие осуществление народоведческой поисковой работы, проведения социологических мини-исследований, самодиагностики и т.п.

В содержание спецкурса заложена идея о том, что обучение в рамках поликультурной подготовки является эффективным при условии погружения будущих социальных педагогов в определенную профессиональную ситуацию по решению поликультурных проблем клиента или социума, где они могут находить практическое применение своих знаний, умений, навыков, ценностей, опыта согласно функциям профессиональной деятельности. Поэтому доминирующим методом обучения, с точки зрения поликультурного образования, является решение профессиональных поликультурно ориентированных ситуаций (исследование поликультурных явлений, проектирования и прогнозирования явлений в поликультурном обществе, организационно-технологических ситуаций поликультурной направленности, ситуации управления и контроля явлений в поликультурном обществе). Каждая профессиональная поликультурно ориентированная ситуация имеет комплексный характер, так как способствует формированию ряда сложных поликультурных умений (способностей) будущего социального педагога, которые в своей совокупности составляют поликультурную компетентность.

Итак, внедрение спецкурса «Социально-педагогическая работа в поликультурном обществе» в процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов способствует формированию поликультурных знаний, умений, навыков, мотивов, ценностей, опыта соблюдения социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и профессиональной деятельности в современном многокультурном обществе, что выражается в их поликультурной компетентности и позволит им в будущем эффективно решать задачи профессиональной социально-педагогической деятельности на основе позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Список использованных источников

1. Воротняк, Л.І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк // Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки). – 2008. – № 39. – С. 105–109.

2. Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов / под ред. В.В. Гура / В.В. Гура [и др.]. – Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. института, 2008. –244 с.

3. Гуренко, О.І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві: навч. посіб. для студ. ВНЗ / О.І. Гуренко; [ред. К.О. Баханов]. – Донецьк: Ландон-XXI, 2014. – 480 с.

4. Чердниченко, Л.А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 [Текст] / Чердниченко Любов Анатоліївна. – Х. : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2012. – 265 с.

**IMPLEMENTATION OF THE COURSE
«SOCIO-PEDAGOGICAL WORK IN A MULTICULTURAL SOCIETY»
AS A CONDITION OF FORMATION OF MULTICULTURAL
COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS**

The article substantiates the need for the introduction of a special course «Socio-pedagogical work in a multicultural society» in the process of professional training of future social pedagogues to form their multicultural competence.

Keywords: future social pedagogue, professional training, multicultural competence.

**КУРС «ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И АДАПТИВНОСТЬ:
ЧТО ПРИДАЕТ СИЛЫ ДЕТЯМ И МОЛОДЕЖИ»:
СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА**

*Л. Н. Иванова, Н. С. Жлудова
(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)*

Излагаются содержательные и методические аспекты разработанного авторами спецкурса для студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: жизнестойкость, адаптивность, совладающее поведение, стрессоустойчивость, инклюзия, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема психологического здоровья детей и молодежи в настоящее время обозначается как наиболее важная составляющая образовательного процесса. В декларации ЮНЕСКО «Образование XXI века» заявлено о том, что главной ценностью новой культуры должна стать ценность устойчивого, стабильного развития человека и общества, а главной целью образования – формирование жизнеспособной личности.

В этой связи актуализируется необходимость подготовки педагогов, обладающих жизнестойкостью как внутренним ресурсом стрессоустойчивости, а также способных к активизации психологических ресурсов детей и подростков по преодолению трудных жизненных ситуаций.

Цель курса «Жизнестойкость и адаптивность: что придает силы детям и молодежи» – формирование профессиональной компетентности будущих педагогов и образовательных менеджеров, направленной на развитие жизнестойкости личности подрастающего человека.

Основные задачи курса – знакомство с феноменом, основными компонентами жизнестойкости как способности личности успешно преодолевать стрессовые ситуации жизни; содействие осознанию связи жизнестойкости личности с адаптивными вариантами совладающего поведения, чертами и психологическими свойствами личности; раскрытие особенностей проявления жизнестойкости личности на разных возрастных этапах жизни человека; изучение сущности ресурсов жизнестойкости личности лиц с ограниченными возможностями здоровья; освоение основных способов и приемов целенаправленной работы с детьми и молодежью по формированию способности активно противостоять трудностям жизни.

Разработке курса предшествовало изучение авторами феномена жизнестойкости личности в трудах зарубежных (С. Мадди, С. Кобейса, П. Тиллих, Э. Толле, В. Франкл) и отечественных (Л.А. Александрова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Рассказова, М.А. Одинцова, А.М. Фомина, А.А. Лебедева, А.В. Суворов) исследователей. Содержание и методика курса построены таким образом, что позволяют студентам осознать роль педагога в развитии жизнестойкости ребенка в учебно-воспитательном процессе, межличностном взаимодействии, отрефлексировать внешние и внутренние ресурсы совладающего поведения.

Теоретическая часть курса раскрывалась в форме лекций-презентаций.

Тема «Философские и психологические подходы к изучению жизнестойкости» включает теоретический обзор обоснования разумной природы человека, способности человека противостоять трудностям жизни в философских учениях античности и настоящего времени; психологическую структуру и содержание жизнестойкости личности, ее связи со стрессоустойчивостью, раскрытые в трудах зарубежных и отечественных ученых.

В теме «Жизнестойкость и совладающее поведение» студентам доносится идея о том, что от выбора способа разрешения той или иной проблемы во многом зависит психологическое благополучие и

физическое здоровье человека; от того, как человек отвечает на предъявляемые ему требования среды, зависит дальнейшее его развитие.

При рассмотрении темы «Феномен жизнестойкости в структуре индивидуальности» проявление жизнестойкости рассматривается на основе системного подхода в изучении психики человека. Студенты узнают о том, что жизнестойкость человека зависит от активизации работы трех уровней психики: индивидного, психологического, личностного. Особенно интересны студентам данные отечественных исследователей, которые на разных выборках (студенты, военнослужащие, врачи, учителя, пенсионеры) выявили корреляции общего уровня жизнестойкости с различными психическими свойствами, которые можно отнести к трем уровням. Соответственно, существуют феномены, противоположные жизнестойкости по своей сущности и проявлению в человеческой жизни.

Тема «Развитие и проявления жизнестойкости личности на разных возрастных этапах» знакомит с психологическими свойствами жизнестойких детей, показывается связь возрастных изменений в проявлениях жизнестойкости с социальными факторами: семейное воспитание, положительные примеры жизнестойкости взрослых, научение владению своим поведением, развитие ценностно-смысловых структур личности подростков и юношей. Обсуждаются внешние и внутренние ресурсы, помогающие взрослым людям трудоспособного возраста (педагогам в том числе), справляться с трудностями жизни, а также специфика проявления жизнестойкости личности в пожилом возрасте.

Тема «Формирование жизнестойкости» включает обзор различных методов и техник совершенствования жизнестойкости на психофизиологическом, социально-психологическом и личностно-смысловом уровнях психики как с позиции индивидуальных, так и возрастных аспектов.

Изучение тем «Жизнестойкость и адаптивность детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья» и «Повышение жизнестойкости личности в условиях ограничений жизнедеятельности и здоровья» представляет особую значимость в связи с инклюзивными процессами, происходящими в современном обществе, системе образования.

В качестве дидактического оснащения практических занятий авторами курса была составлена рабочая тетрадь, где содержались материалы из научной и научно-популярной литературы. Это обеспечивало возможность организации индивидуальной, групповой и фронтальной работы на каждом занятии, получения обратной связи как со стороны преподавателя, так и студентов. На каждом практическом

занятия реализовывался комплекс активных методов и приемов обучения, самопознания и развития:

– психодиагностические тесты («Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой);

– составление матрицы идей – сравнительной характеристики трактовки понятия «жизнестойкость» в трудах разных авторов;

– психотехнические упражнения («Мои ресурсы», «Я в ситуации выбора», «Заверши предложение», «Мир, в котором я живу»);

– анализ текстов по проблемам исследований жизнестойкости, стрессоустойчивости, совладающего поведения, ресурсов жизнестойкости педагогов, детей и подростков;

– составление тезисов видеолекций (С. Мадди и Д. Хошаба-Мадди «Теория жизнестойкости (экзистенциализм)», Д.А. Леонтьев «Проблема развития личности в условиях ограниченных возможностей здоровья», Л.А. Александрова «Личностные ресурсы совладания в неблагоприятной ситуации развития»);

– работа с притчами, направленная на осмысление последствий продуктивных и непродуктивных стратегий поведения;

– аннотирование статей (по выбору из предложенного перечня);

– выступление с рефератом о проявлениях жизнестойкости выдающихся людей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (персоналии по выбору).

В качестве зачетной работы студенты выполняют эссе «Проявление жизнестойкости в трудных жизненных ситуациях».

Курс «Жизнестойкость и адаптивность: что придает силы детям и молодежи» апробирован на старших курсах педагогического университета. Преподавание показало, что на протяжении всех лекционных и практических занятий фиксируется высокий уровень личностной активности и эмоциональной включенности студентов, готовность применять ключевые идеи в собственном опыте жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Рассказова – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

2. Одинцова, М.А. Психология жизнестойкости: учеб. пособие / М.А. Одинцова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 296 с.

3. Фоминова, А.Н. Жизнестойкость личности: монография / А.Н. Фоминов. – М.: МПГУ, 2012. – 152 с.

STUDY COURSE «VITALITY AND ADAPTIVITY: WHAT GET POWER TO CHILDREN AND YOUTH»: CONTENT AND METHODS

Present thoughtful and methodic aspects designed by the authors for students of pedagogical university.

Key words: vitality; adaptivity; coping behavior; stress resistance; inclusion; persons with limited capabilities of health.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ: ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л. В. Исмаилова

(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

В статье рассматриваются особенности семьи как объекта социально-педагогической помощи, специфика взаимодействия с различными категориями семей. Эффективность социально-педагогической помощи во многом зависит от знания и учета проблем конкретной семьи, особенностей ее функционирования. Реализация дифференцированного подхода выступает одним из условий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие социального педагога с семьей. Повышение качества социально-педагогической помощи различным категориям семей обусловлено многими факторами, и, прежде всего, уровнем профессиональной компетентности специалистов данного профиля.

Ключевые слова: семья как объект социально-педагогической деятельности, дифференцированный подход, профессиональная компетентность.

Работа с семьей справедливо рассматривается как приоритетное направление социально-педагогической деятельности. Это обусловлено, прежде всего, признанием ценности семьи, ее роли в социализации, развитии и воспитании личности ребенка. Вместе с тем, многочисленные исследования свидетельствуют о том, что современная семья переживает период серьезных изменений, значительно снижающих ее воспитательные возможности. Она меняется не только под воздействием объективных социально-экономических условий. Существуют, как отмечают М.В. Фирсов и Е.Г. Студенова, и субъективные условия, связанные с проблемами семейных отношений в системах «отец – мать», «родители –

дети»: неспособность родителей выполнять родительские функции, повышенная агрессивность, неумение интересоваться проблемами ребенка и понимать их [3, с. 378]. К социально-педагогическим последствиям дестабилизации семьи можно отнести: изменение образа жизни семьи, ухудшение качества семейного воспитания, увеличение числа неполных и конфликтных семей, рост социального сиротства и социально неблагополучных семей. Противоречивость процесса социализации в современной семье, ее реальное положение в обществе свидетельствуют об исключительной важности оказания компетентной помощи семье, в том числе и социально-педагогической.

Следует отметить, что за последние два десятилетия в республике сложилась определенная система подготовки специалистов по социальной, социально-педагогической работе, накоплен значительный опыт функционирования социальных служб. Однако практика показывает, что в современных условиях многие аспекты профессиональной социально-педагогической деятельности требуют узкой специализации. Нельзя не согласиться с В.А. Никитиным в том, что «... рано или поздно жизнь приведет к созданию достаточно дифференцированной системы подготовки специалистов социальной работы: наряду с общепрофессиональной, будет осуществляться отдельная специальная подготовка работников в области социальной медицины, социальной экологии, социальной геронтологии...» [1, с. 56]. Это относится, на наш взгляд и к работе с семьей. В документах Республики Беларусь о воспитании и образовании семейное воспитание рассматривается как неотъемлемая часть национальной системы воспитания, подчеркивается необходимость создания благоприятных условий для полной реализации потенциальных воспитательных возможностей каждой семьи, формирования ответственного отношения к семье, браку, воспитанию детей.

Семья является сложным и неоднозначным объектом исследования и социально-педагогической работы, что объясняется многими причинами: закрытостью семьи как системы, рассогласованием методов воспитания, перекладыванием ответственности сторон друг на друга.

Взаимодействие социального педагога с семьей – целенаправленный, специально организованный процесс, предполагающий решение комплекса задач и проблем (социальных, психолого-педагогических, коммуникативных, социально-бытовых, правовых и т.п.). При этом в сфере заботы и внимания социального педагога находятся дети из разных по структуре, функциональной состоятельности, материальному положению, стилям детско-родительских отношений, уровню воспитательного потенциала семей. В должностные обязанности социального педагога, ориентированного на

работу с семьей, входит организация педагогической деятельности с семьей по месту жительства, содействие процессу развития и саморазвития семей и их членов, включение детей и их родителей в разнообразную социально и личностно значимую деятельность; выявление семей социального риска, содействие снижению их отрицательного влияния.

Эффективность социально-педагогической помощи во многом зависит от знания и учета проблем конкретной семьи, особенностей ее функционирования. Реализация дифференцированного подхода, таким образом, выступает одним из условий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие социального педагога с семьей. Повышение качества социально-педагогической помощи различным категориям семей обусловлено многими факторами, и, прежде всего, уровнем профессиональной компетентности специалистов данного профиля.

Стандарт высшего педагогического образования специальности 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)» предусматривает формирование в учебно-воспитательном процессе вуза следующих групп компетенций: академических (наличие у выпускника теоретических знаний и умений применять их в практической деятельности); социально-личностных (культурно-ценностные ориентации будущего специалиста, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им); профессиональных (знания и умения формулировать и решать проблемы, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в сфере образования, науки и культуры). В соответствии с требованиями к компетенциям выпускник должен уметь самостоятельно оказывать помощь различным категориям населения, варьировать специфику педагогического взаимодействия в соответствии с возрастными и статусными особенностями клиента, оказывать дифференцированное психолого-педагогическое воздействие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности [2].

В связи с этим в программах профессиональной подготовки определяются сфера и границы деятельности специалиста, квалификационные требования к нему, содержание образования, совокупность диагностируемых социальных и профессионально-значимых качеств личности специалиста. Профессиональная подготовка студентов к социально-педагогической работе с семьей содержит систему фундаментальных научных знаний, охватывающих личность ребенка, его физическое, духовное, социальное развитие, нормальное и отклоняющееся поведение; семью как ведущий фактор социализации; теории и технологию работы с различными категориями семей в разных условиях; социально-правовые основы предстоящей деятельности.

Синтезирующим этапом подготовки к социально-педагогической работе с семьей является, как мы полагаем, изучение дисциплины «Социально-педагогическая работа с семьей». Данная дисциплина интегрирует теорию семейведения, семейного воспитания и технологию социально-педагогического сопровождения семьи. Программа включает изучение теоретических вопросов, анализ социально-педагогических ситуаций работы с различными категориями семей (неполными, многодетными, с разным уровнем воспитательного потенциала), включение студентов в реальную социально-педагогическую работу с семьей в период педагогической практики. Следует признать, что в подготовке специалистов по социально-педагогической работе по-прежнему преобладает теоретическое обучение. В целях расширения возможностей практической подготовки студенты уже с младших курсов активно включаются в волонтерскую деятельность, в работу на экспериментальных площадках, в подготовку и реализацию творческих проектов, решение задач и ситуаций. Темами таких проектов могут быть: «Социально-педагогическая поддержка многодетных семей», «Особенности социализации в современной белорусской семье»; «Работа СППС по поддержке семьи, воспитывающей ребенка-инвалида» и др. Решение задач и ситуаций предполагает использование определенной суммы знаний, системы упражнений с целью формирования профессиональных качеств будущего педагога, ориентирует студентов на самостоятельную работу с научно-педагогической литературой, развивает умения творчески подходить к рассмотрению социально-педагогических проблем. В практике нашей работы в соответствии с логикой изучаемых курсов используются задачи, как связанные с изучением семьи, так направленные на обучение студентов оказанию социально-педагогической помощи семье (отбор и обоснование методов и приемов взаимодействия с семьей в конкретной педагогической ситуации).

Таким образом, ориентация студентов в процессе вузовской подготовки на реализацию дифференцированного подхода в социально-педагогической работе с семьей направлена на повышение качества подготовки специалистов и, в конечном итоге, на повышение эффективности оказания разносторонней и адресной помощи семье.

Список использованных источников

1. Никитин, В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учебное пособие / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 236 с.
2. Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-86 01 01 -2013.

3. Фирсов, М.В. Теория социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH A FAMILY: DIFFERENTIATED APPROACH AND ISSUES OF SPECIALIST TRAINING

The article is devoted to peculiarities of a family as an object of social and pedagogical work, specific character of cooperation with various categories of families. The author confirms that the effectiveness of social and pedagogical support depends on individual troubles of every single family and their further performance features. Implementation of this differentiated approach is stated as a condition for effective means of collaboration between a social teacher and a family. Quality improvement of social and pedagogical support is determined by some factors, where professional competence of specialists is known as the main one.

Key words: family as an object for social and pedagogical work, differentiated approach, professional competence.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т. И. Лучина

(ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
Россия)

В статье представлены педагогические аспекты адаптации первокурсников в вузе. Приводятся примеры форм, методов и приёмов воспитательной работы со студентами на примере деятельности куратора студенческой группы.

Ключевые слова: адаптация, воспитание, преподаватель, студент, кураторский час.

Инклюзивное образование – это новая философия образования и новая практика. Не только в школе, но и в вузе мы встречаем людей с различными возможностями здоровья, что сказывается на их адаптации. К примеру, у всех первокурсников проблемы адаптации неизбежны, они носят социальный, педагогический, психологический и субъективный или объективный характер. Вузовским преподавателям необходимо уметь их предвидеть и некоторые предотвращать, классифицировать и уметь

организовать помощь студентам по решению данных проблем, а также организовывать воспитательную работу в качестве куратора студенческой группы.

Смена образовательного пространства и меры ответственности за результаты обучения – одна из объективных проблем первокурсников. Студента нужно познакомить с особенностями образовательного пространства вуза. В вузах России введены Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), которые предполагают новые подходы к контролю и оценке образовательных результатов студентов. В 2011 году в ОмГПУ введена балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов.

Данная система оценки успеваемости осуществляется непрерывно в учебном процессе и предполагает накопление студентами баллов за выполнение определенных в технологической карте дисциплины (ТКД) видов деятельности. В ТКД отражаются обязательные виды деятельности студентов: входной контроль, текущий контроль. ФГОС предполагает, что минимум 20% времени на занятиях будет отводиться на активные и интерактивные формы и методы обучения, поэтому могут быть включены в ТКД следующие задания: дискуссии, деловые игры, проигрывание проблемных ситуаций (задач), обсуждение проблемно-информационных сообщений, игровое моделирование и т.п. Кроме обязательных заданий, в ТКД предлагаются дополнительные задания, как правило, творческой направленности, за которые выставляются премиальные баллы.

В наших работах ранее мы делали акцент на трудностях, которые испытывают преподаватели [5, с. 96–97]. Однако трудности испытывают и студенты, так как для них многие виды деятельности являются новыми. Поэтому на кафедре педагогики и психологии детства ОмГПУ в 2012 году было выпущено методическое пособие «Самостоятельная работа студентов: задания по психолого-педагогическим дисциплинам и критерии их оценки» [7].

Процесс адаптации и воспитание студентов эффективно осуществляются лишь при субъект-субъектных отношениях. В связи с этим важным считаем следующее положение Л.М. Митиной: «В состоянии комфортного общения две личности начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей социальной действительности и самого себя, своих возможностей и способностей, то есть разворачивается процесс социализации личности» [6, с. 54]. В атмосфере диалога происходит становление человека. Е.О. Галицкая отмечает, что «в проблематике образования диалог – это

способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности» [2, с. 47].

В процессе изучения проблемы мы обнаружили следующее противоречие: в бакалавриате количество часов на аудиторные занятия значительно сокращено, что существенно затрудняет реализацию личностно-ориентированного и культурологического подходов к образовательному процессу в вузе. Отсюда возрастает актуальность организации разнообразной внеучебной деятельности студентов и неформального общения с ними. Во время общения происходит обмен мыслями и знаниями, люди разных поколений учатся понимать друг друга. И это особенно важно, так как студенты, особенно первокурсники, нуждаются в уважении, словах поддержки и участия.

Представим традиционные формы, помогающие частично решить проблемы адаптации и воспитания первокурсников: педагогический консилиум; кураторские часы; индивидуальные беседы.

Педагогический консилиум стоит проводить несколько раз. Первый – до первого сентября (на нем следует обсудить формы и методы работы с первокурсниками); второй – в середине сентября (обсудить первое впечатление о студентах, послушать доклады кураторов о результатах проведенного среди студентов анкетирования об имеющихся трудностях); третий – по результатам контрольной недели; четвертый – по результатам экзаменационной сессии. Такая деятельность позволит не только облегчить процесс адаптации студентов, но и сохранить контингент учащихся.

Институт кураторства в вузе существует давно. Кураторские часы могут способствовать процессу адаптации студентов к вузу, так как их цель заключается в том, чтобы сформировать у студентов представление о самих себе, о жизни, о вузе; научить видеть проблемы в окружающей и собственной жизни, размышлять о них, анализировать и находить решения; научить понимать своих товарищей и преподавателей, научить общаться и сотрудничать с ними, то есть развивать ценностно-смысловую и коммуникативную компетенции. В статье «Развитие ключевых компетенций студентов технических вузов» мы предложили тематику кураторских часов [4, с. 51], включающую три блока: общение, процессы саморазвития, лидерские качества. По данной системе мы работали в качестве куратора студенческих групп три года в техническом вузе и три – в педагогическом. Получили позитивные результаты.

Последние десятилетия психологами разрабатывается проблема затрудненного общения в координатах различных отраслей современной психологии: в плане культурно-психологическом, социально-педагогическом и психофизическом [3]. Окружающая действительность и средства массовой информации все чаще демонстрируют примеры

затрудненного общения людей. Нарушение контактов со сверстниками и неумение общаться приводит иногда к деформации личности. Лууле Виилма справедливо отметила: «Все жизненные проблемы, в том числе болезни, происходят от неумения общаться, за чем следует недоразумение и образуется стресс» [1, с. 247].

Образование («делание своего образа») невозможно без общения. На кураторских часах нужно говорить о видах общения. Например, педагог может задать вопрос: «Какие вы знаете способы замены полноценного общения?» (как правило, называют следующие способы: уход в себя, в мир техники (компьютер, плеер, радио и т.п.), в призрачную реальность (наркотики, никотин, алкоголь и т.п.), в болезни). Современные студенты любят смотреть фильмы, поэтому считаем полезным организовывать их просмотр и обсуждение (например, такие фильмы, как «Пять секретов настоящих мужчин», «Розыгрыш» и др.). На кураторских часах также необходимо развивать рефлексию студентов, можно задавать следующие вопросы: Что нового вы сегодня узнали? Что вас заинтересовало? Что оставило равнодушным? Что вызвало несогласие? О чем вы хотите еще поговорить или подумать? Или можно попросить закончить фразы: «Я задумался сегодня о...», «Я поговорю с ... о...», «Я попробую изменить...».

Во время обсуждения педагогических проблем, притч, высказываний известных людей, фильмов развивается умение видеть проблемы и умение ставить проблемы, развиваются такие особенности мышления, как открытость (то есть умение видеть ряд решений одной и той же задачи), гибкость, нестандартность ассоциативного ряда и внутреннего плана действий; развивается культура мышления студентов, дискуссионные умения, коммуникативные умения, приобретается опыт ведения интеллектуальной беседы, опыт изучения сущностных проблем; осуществляется процесс нравственного воспитания и процесс адаптации студентов. Первокурсникам важно понять, что мир творится разнообразием, развивается противоречиями и обретает единство в культуре.

Студенту нужна не только информация о том, что в России проживает 450 тысяч детей школьного возраста с различными особенностями развития, ему нужна практика социального взаимодействия с такими детьми, поэтому куратор может приобщать первокурсников к разработке проектов инклюзивного образования, таким образом, у них развиваются не только профессиональные качества, но и личностные. Девизом такой деятельности могут стать слова: «Если тебе плохо, посмотри, кому ещё хуже, и помоги ему», а также: «Если нельзя развиваться по горизонтали, значит, можно развиваться по вертикали»; «Нет белого без черного, нет чёрного без белого, нет силы без слабости, нет слабости без силы» (восточная мудрость).

Деятельность кураторов включает в себя и следующие аспекты: они должны интересоваться социальными проблемами студентов, знакомить студентов с культурно-образовательным пространством города (не обходить стороной специальные школы и детские дома); проводить индивидуальные беседы; помогать в решении учебных и организационных вопросов.

В 2015 году нами проведено анкетирование 100 второкурсников ОмГПУ, на вопрос о том, чья помощь им была нужна на 1 курсе, 95 респондентов ответили: «Всех преподавателей и куратора»; 15 из них добавили: «Помощь психолога». На вопрос о том, что их пугает в будущей педагогической деятельности, 50 респондентов ответили: «Работа с детьми с особенностями здоровья и особенностями развития».

Таким образом, в решении проблем адаптации первокурсников должны систематически принимать участие не только кураторы студенческих групп, но все преподаватели. Наличие в вузе эффективной психологической службы, также могло бы облегчить процесс адаптации студентов и подготовки их к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

Список использованных источников

1. Виилма, Л. Душевный свет / Л. Виилма. – Рига: АПЛИС, 2007. – 250 с.
2. Галицкая, Е.О. Диалог как метод становления личности/ Е.О. Галицкая // Этическое воспитание. – 2005. – №1. – С. 47–48.
3. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция/ В.А. Лабунская. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
4. Лучина, Т.И. Развитие ключевых компетенций студентов технических вузов / Т.И. Лучина // Высшее образование сегодня. – 2004. – №10. – С. 50–51.
5. Лучина, Т.И. Специфика работы преподавателя вуза в период введения балльно-рейтинговой системы оценки образовательных результатов студентов / Т.И. Лучина // Всероссийская научно-методическая конференция «Новые педагогические технологии: содержание, управление, методы (тезисы конференции 26–28 марта 2013). – Нижний Новгород: изд-во РИУ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2013. – С. 96–97.
6. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
7. Самостоятельная работа студентов: задания по психолого-педагогическим дисциплинам и критерии их оценки: методическое пособие / под общ. ред. Т.И. Лучиной. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 96 с.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF FIRST-YEAR STUDENTS' ADAPTATION AND INCLUSIVE EDUCATION

The article talks about the pedagogical aspects of adaptation of freshmen, the forms and methods of work with students. Examples of methods of educational work with students.

Keywords: adaptation education; teacher; student; curatorial hour.

РОЛЬ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Л. И. Мищик

*(Глуховский национальный педагогический
университет имени Александра Довженко, Украина)*

В статье раскрыты особенности подготовки социального педагога к использованию инклюзивных технологий в работе с клиентами. На основе анализа десятилетнего опыта работы по внедрению международного проекта подготовки магистров в области социальной инклюзии предприняты теоретические обобщения, представлен генезис проекта, а также анализ содержания и инновационных методов профессионального обучения социального педагога. Определен авторский вклад в разработку теоретических и методических основ подготовки представителей Запорожской научной школы социальной педагогики под руководством профессора Людмилы Мищик.

Ключевые слова: социальный педагог, международный проект, магистр, социальная инклюзия, профессиональная подготовка, научная школа.

Современная высшая школа пытается наиболее полно удовлетворить потребности государства в высококвалифицированных, профессионально мобильных, конкурентоспособных и необходимых на рынке труда специалистах, готовых выполнять сложные профессиональные функции и задачи, с широким кругозором, профессиональным мышлением и творческим потенциалом, способных к непрерывному обучению, с навыками слаженной и конструктивной коллективной работы в новых условиях или непредвиденных ситуациях, связанных с оперативным решением проблем.

Сейчас спектр профессиональных знаний, умений и навыков представителя любой общественно значимой профессии существенно расширился. От специалиста сегодня требуются не только глубокие знания в определенной области, но и в смежных сферах, в частности качественная общая и профессиональная методологическая подготовка, свободное владение методикой и практикой научных и прикладных исследований, в частности междисциплинарных, современным языковым и техническим инструментарием. Подготовка таких специалистов на уровне европейских требований и профессиональных стандартов

предусматривает внедрение в систему высшего профессионального образования инноваций, способствующих совершенствованию, модернизации и повышению качества научной и учебной работы и создания на основе комплексного подхода своеобразного инновационно-образовательного климата для эффективной деятельности вуза.

Высшее образование должно отвечать на вызовы времени, воплощая новые требования, тенденции, идеи в новых образовательных технологиях, формах и структурах, методах и средствах профессиональной подготовки. По этому поводу академик В. Андрущенко отметил, что образовательные инновации являются адекватным ответом на социальные требования постиндустриального общества, в котором возрастает роль творчества, оперативности управления, способности быстро реагировать на изменения, умение создавать новые технологии и предотвращать информационную изоляцию. Он также подчеркивает, что и система «поддерживающего обучения», которая сегодня сложилась, уже не отвечает требованиям постиндустриальной цивилизации [2].

Интеграция украинской высшей школы в европейское и мировое образовательное пространство возможна лишь при условии реформирования и модернизации подготовки специалистов в высших учебных заведениях страны. Это актуализирует проблему образовательных инноваций как действенного фактора интенсификации и повышения качества образовательных услуг, рост творческого потенциала участников учебного процесса. Эти европейские тенденции необходимо внимательно изучать и учитывать в процессе стратегического планирования развития отечественной высшей школы и реализации проектов по сотрудничеству с зарубежными партнерами. Выпускники вузов должны быть готовы к работе в условиях увеличения разнообразия в взаимозависимом мире, где главную роль играет мультикультурное образование с такими ее доминантами, как развитие человека, участие личности в социальном реформировании, способность выпускников вузов к критическому анализу.

Все это требует изменения образовательных программ, интеграции в образовательные стандарты и учебные планы международных аспектов. Более того, университеты, которые внедряют подобные учебные проекты, испытывают необходимость в системных изменениях. Как считает итальянский ученый Е.И. Мори, «встраивание» соответствующего мультинационального содержания и образовательных стратегий в учебные планы остается сегодня актуальной задачей. Системные изменения делают университет принципиально другим учебным заведением. Это касается набора студентов, отбора профессорско-преподавательских кадров, информационных систем, вознаграждения

персонала, форм обучения которые нередко довольно плохо согласуются с доминирующими парадигмами.

В современной Европе магистерскому образованию присущи, по определению Н.В. Артикуцы, следующие тенденции развития: академическая мобильность, двойной диплом, европейская система перезачета кредитов, новые профессиональные образовательные стандарты, мониторинг качества образования, обновление содержания обучения, разработка и внедрение новых учебных дисциплин, соответствующих перспективным научным направлениям (прежде всего, межотраслевым и прикладным), компьютеризация обучения и управления, выполнения научных проектов, система грантов, построение магистерского обучения на основе свободного творческого образования, вариативность и свобода выбора в построении индивидуальной учебной программы, выборочные дисциплины, сертификатные программы, получение дополнительной специальности, усиление творческой и самостоятельной составляющей обучения, демократизация обучения и управления, рейтинговая оценка работы преподавателя, стимулирования инновационных методик и форм преподавания и воспитания, создание специальных инновационно-образовательных центров, демократизм в отношениях преподавателей и студентов, глубокая, основательная психолого-педагогическая подготовка [1, с. 16–17].

Главной причиной, побудившей представителей Запорожской научной школы социальной педагогики под руководством профессора Л. И. Мищик к поискам и разработке новейших стандартов такой подготовки, стала социально-экономическая ситуация, которая в течение длительного периода сохраняется в Украине. Высокий уровень безработицы, глобализация, радикализм, новая бедность и нищета, увеличение уровня исключения социальных групп, сокращения социального обеспечения и т. д. можно считать ключевыми особенностями нашего времени. Это приводит к кризису, характеризующемуся уменьшением поддержки государства и усилением чувства беспомощности многих членов общества и даже целых общественных групп.

Развитие ситуации по такому сценарию требует разработки новых подходов к решению проблем клиентов социальных служб, учреждений образования и социального обеспечения, представителей тех маргинальных групп, которые находятся на периферии общественной жизни и постоянно подвергаются дискриминации и даже сегрегации. Эти подходы были найдены в концепции социальной инклюзии, которая в последние годы приобрела популярность в западноевропейской философии и других социально-гуманитарных науках, и получила широкое распространение в практике работы специалистов социальной сферы и работников многих неправительственных организаций.

Разработка методологических и методических основ инклюзивного образования представлена в трудах А.А. Колупаевой, Л.И. Мищик, Ю.М. Найды, Н.З. Софий и др. [4], [6]. Проблемой социальной инклюзии инвалидов занимались В. Азии, Л. Байда, С. Буров, Я. Грибальский, А. Красюкова-Энс [3], а также российский социолог, учредитель саратовской научной школы социальной инклюзии В.М. Ярская и др.

Приоритет в разработке системы профессиональной подготовки социальных педагогов к использованию инклюзивных технологий в работе с клиентами принадлежит представителям Запорожской научной школы социальной педагогики Л.И. Мищик, С.Ю. Пашенко, Л.А. Романенковой, Ю.Р. Мацкевич, А.С. Волярской и другими.

Обобщение приведенных концепций и направлений исследований дает нам возможность прийти к следующим выводам. Довольно часто понятие социальной инклюзии отождествляют с понятием интеграции, что, по нашему мнению, является ошибочным подходом. Главная отличительная черта этих понятий заключается в том, что на пути к переменам первое предполагает взаимодействие, то есть приложения усилий с обеих сторон – как маргинальной группы, так и ее окружающей среды. Второе же чаще направлено на одностороннее воздействие и приспособления характеристик одной стороны с требованиями другой.

Указанная концепция отражает главные принципы и ценности, на которых базируется современная социальная защита в развитых странах – гуманизм, равенство доступа к ресурсам, уважение к достоинству каждого человека, соблюдение прав человека. На сегодня создаются, отстраиваются и реконструируются реабилитационные центры для детей и взрослых инвалидов, кризисные центры для детей и женщин, социальное жилье для детей-сирот и беспризорных детей, временные приюты и центры реинтеграции бездомных граждан, учебные центры для детей-инвалидов и тому подобное.

Этому процессу может и должно способствовать общество через подготовку для такой работы высококвалифицированных специалистов. Страны Европы, в частности Германия, Великобритания, Португалия, Швеция, Нидерланды, Венгрия, имеют огромный опыт практического внедрения социальной политики государства по активизации механизмов социального включения представителей незащищенных слоев населения, предоставления им услуг и специальной помощи в процессе интеграции в общество. Именно этот уникальный академический и практический опыт и стал основой для разработки программы обучения магистров по специальности «Европейские перспективы социального включения».

Эта программа подготовки социальных педагогов является чрезвычайно перспективной по внедрению полученных знаний на практике, ведь она позволяет заниматься очень широким кругом вопросов

социальной работы с клиентами самых разных слоев населения, социального права и социальной справедливости, социальной защиты и социального сопровождения и реабилитации, социального управления, психологической и социальной коррекции. Профессиональная деятельность с использованием инклюзивных технологий, прежде всего, направлена на внедрение в Украине современных европейских моделей социальной работы, продуктивно применяющихся сегодня в развитых странах Европейского Союза.

Запорожский национальный университет присоединился к этому международному проекту в 2004 году, когда в г. Тимишуара (Румыния) профессором Л.И. Мищик было инициировано подписание Соглашения об академическом сотрудничестве с 13-ю университетами 10-ю странами Европы. Учебный процесс по этому проекту был начат в Запорожском национальном университете с октября 2005 года.

Главная цель программы – повышение квалификационного уровня студентов и специалистов, работающих в области социального патроната и опеки, социальной защиты, образования, медицины, социального управления, пенитенциарной системы. Задачи связаны с формированием профессиональных ЗУН и компетенций социальных педагогов – участников магистерской программы.

Обучение проводилось в очно-заочной форме на основе модульно-рейтинговой системы и стандартов высшего европейского образования. Преподавание велось исключительно на английском языке, что дало магистрантам объективную возможность усовершенствования знаний иностранного языка профессионального направления. Так как международный диплом магистра и высокая образовательная квалификация требуют от современного специалиста знание одного, а желательно, и нескольких иностранных языков.

Курс был рассчитан на 2 года (система 3 + 2) и получения 90 европейских кредитных единиц. Количество студентов группы ограничено 15 лицами, что позволяет применить индивидуальный подход и эффективное научное руководство процессом подготовки каждого студента со стороны отечественных и зарубежных профессоров. В течение первых двух семестров магистранты отрабатывали 6 основных (обязательных для студентов всех университетов – участников проекта) модулей.

Каждый курс рассчитан на 25 академических (аудиторных) и 75 часов самостоятельной работы студентов. Эти модульные курсы в Запорожском национальном университете были прочитаны профессорами из Германии, Венгрии, Эстонии, Португалии, Нидерландов и Украины. Качество содержания, применения новейших методов и технологий преподавания было отмечено и положительно оценено магистрантами ЗНУ, которые по завершению интенсивного курса заполняли оценочные

бланки относительно его качества и успешности выбранной преподавателем технологии учебной коммуникации. Завершалась работа модулем выполнения самостоятельной задачи в форме эссе, проведением исследования, созданием социального проекта. Работы для проверки и оценки направлялись преподавателю, который читал модульный курс. За успешное выполнение индивидуальной работы по основному модулю магистрант получал 6 кредитов.

В разработке учебного плана, рабочих программ, содержания и структуры модулей международной магистерской программы приняли активное участие участники консорциума университетов-партнеров – преподаватели факультета социальной педагогики и психологии, представители Запорожской научной школы социальной педагогики под руководством профессора Л.И. Мищик.

Интересным, без сомнения, является и тот факт, что программа предоставляет возможности прослушать модульные курсы по выбору в любом из университетов – участников проекта.

Воспользовались такой возможностью и украинские студенты, которые смогли изучать модульный курс «Европейские перспективы социальной инклюзии бедных» в университете г. Порто (Португалия) по принципам академической мобильности в рамках проекта. Они приняли активное участие во всех видах групповой работы, подготовке и осуществлении презентации социальных проектов по работе с бедными людьми по стандартам социальной политики и социальной работы стран-членов Евросоюза. Эта работа осуществлялась совместно с португальскими и норвежскими студентами. По ее результатам в пределах модуля магистрантами ЗНУ написаны курсовые работы для получения оценок и 6 ECTS по этому курсу. Студенты также ознакомились с деятельностью Центра по работе с мигрантами, интегративного детского учреждения, региональных центров социальных служб г. Порто для изучения методов и технологий работы социальных работников и педагогов с соответствующими категориями клиентов по их социальному включению. Студенты магистратуры из Украины провели полевые исследования на базе этих социальных учреждений, получили ценную фактическую информацию, которая была использована ими в написании магистерских исследований [5]. Такое построение учебного процесса позволяет реализовывать принципы индивидуальной образовательной траектории, свободного выбора магистрантом темпа и интенсивности учебно-коммуникативной деятельности в рамках интерактивного, самостоятельного или дистанционного обучения в проекте. Это способствует искоренению формализма, ориентации на «среднего» студента, преодолению психологических барьеров в

построении делового и личного общения магистрантов и педагогов, работающих в проекте, повышению информационной культуры магистрантов в процессе получения ими современного знания посредством использования инновационных педагогических технологий.

Программа интересна не только своим содержанием, но и новыми принципами и методами организации учебно-воспитательного процесса. Прогрессивный подход к преподаванию предусматривает равноправную ответственность преподавателей и студентов за результаты обучения; независимость и инициативу студентов в процессе приобретения знаний при партнерском научном руководстве тьюторов; активную, самостоятельную научно-исследовательскую работу; написание курсовых и магистерских работ; консультирование студентов и экспертную оценку их работ европейскими профессорами; мультимедийные конференции с участием студентов-участников программы и тому подобное.

Контроль за приобретением знаний, а также формированием умений и навыков магистрантов осуществлялся с помощью таких форм и видов итоговой работы, как письменные работы (эссе), тесты, контрольные задания, научные отчеты по результатам исследований, магистерская работа.

Выводы.

1. Обобщенный опыт создания, разработки учебного плана и программ модульных курсов, научной экспертизы и внедрения в процесс подготовки будущего социального педагога международной магистерской программы по социальной инклюзии является достоянием Запорожской научной школы социальной педагогики, которая проходила становление и развитие под руководством профессора Л.И. Мищик. Этот проект был инновационным, а разработанные интернациональной группой ученых и специалистов-практиков модульные курсы нашли свое место в системе профессиональной подготовки социального педагога и социального работника в Украине.

2. В программе активно использованы все принципы и возможности процессов академической мобильности. В течение 10 лет участниками проекта стали более 700 человек из 14 стран Европы, среди которых – преподаватели, студенты, ученые, администраторы, вспомогательный персонал, привлечены к процессу чиновники и госслужащие, педагоги и работники социальной сферы.

3. После окончания обучения в проекте магистранты получили магистерские дипломы и приложения к ним европейского образца. Квалификация владельцев таких дипломов дает возможность выпускникам играть ключевую роль в дальнейшей профессиональной деятельности, как в Украине, так и за рубежом. Полученные в программе

знания и связанные с ними возможности – это то, что делает выпускников проекта конкурентоспособными специалистами на мировом рынке профессионалов.

Список использованных источников

1. Артикуца Н.В. Освітні інновації у контексті євро інтеграційних процесів / Н. В. Артикуца // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти [Текст] Т. 1(5) : Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі : проблеми й перспективи / редкол.: В.Г. Кремень., В.В. Скопенко, М.Б. Євтух ; Інститут вищої освіти АПН України. – К. : ГНОЗІС. – С. 16–17.
2. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізми розвитку / за заг. ред. В.П. Андрущенка. – К.: Пед. преса, 2006. – С. 28.
4. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда [та інш.] ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. – К.: Київський університет, 2011. – 188 с.
5. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : [навч.-метод. посіб.] / О.О. Патрикеева [та інш.]; під заг. ред. В.І. Шинкаренка. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 96 с.
6. Пашенко, С.Ю. Інновації в системі вищої освіти в умовах глобалізації та інтеграції [Електронний ресурс] / С.Ю. Пашенко. – Режим доступу: http://sites.znu.edu.ua/navchalnyj_viddil/275.ukr.html.
7. Софій, Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А.А. Колупаєва [та інш.]; за заг. ред. Л.І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

THE ROLE OF THE EUROPEAN EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE TRAINING OF THE SOCIAL SPHERE

The article reveals peculiarities of training of social teachers to use inclusion technologies in working with clients. On the basis of a ten-year experience in the implementation of international projects in the field of social inclusion of the Master's theoretical generalizations made, presented the genesis of the project, as well as the analysis of the content and innovative methods and techniques of professional training of the social teacher. Detected architectural contribution to the development of theoretical and methodological foundations of the training of representatives of Zaporizhzhya Social Pedagogy Research School under the direction of Professor Lyudmila Mischik.

Keywords: sotsialniy teacher, mezhdunarodniy project, Master, social inclusion, training, scientific school.

СОЦИАЛЬНЫЙ ВОЛОНТЕРСКИЙ ПРОЕКТ «РАЗВИТИЕ ОБЩИН» КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГЕТЕРОГЕННОГО СОЦИУМА

Я. С. Слуцкий

(ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Украина)

В статье рассматривается проблема необходимости объединения представителей гетерогенного общества. Подчеркивается важность работы волонтеров проекта «Развитие общин» в формировании основ взаимопомощи и сотрудничества внутри гетерогенного социума. Обоснована необходимость вовлечения представителей гетерогенной среды в волонтерскую деятельность общины, в социальную жизнь общества.

Ключевые слова: волонтерство, гетерогенная среда, социум, община, работа с молодежью, национальная идентичность, носитель иностранного языка.

В современном обществе волонтерская деятельность является не только возможностью для каждого индивида оказать помощь. Нарастающий феномен гетерогенности ставит общество перед новыми вызовами, для преодоления которых требуется не только лишь социально направленная помощь незащищенным слоям социума, но и внедрение соответствующих проектов и инициатив, которые позволят более комплексно подойти к решению обозначенной проблемы.

Для выработки сплоченности гетерогенного социума необходимо объединение всех его элементов. Только в таком случае появляется возможность развития гетерогенного общества в положительном направлении.

Проект «Развитие общин» предоставляет достаточно большой формат сотрудничества с волонтерами [1]. Так, основными направлениями деятельности являются:

1. Обучение (направление предусматривает проведение тренингов и семинаров. Тематика тренингов разнообразна: предоставление информации о практических аспектах ведения бизнеса, проведения эффективного бизнес-планирования, стратегическое планирование, маркетинг, привлечение общественности к реализации актуальных проектов, повышение уровня компьютерных навыков и работы в сети Интернет, развитие лидерских качеств, решение проблем с поиском работы, обучение способам планирования своей карьеры).

Таким образом, данное направление имеет целью разноплановое совершенствование общества с целью развития основных современных сфер, что будет способствовать повышению уровня гетерогенного социума в рамках современного мира.

2. Сохранение культуры и культуры народов, являющихся частью общества (на первый взгляд, можно прийти к выводу, что данное направление в некоторой степени является устаревшим. Однако не стоит забывать, что без сохранения идентичности и национальной принадлежности, экономическое и социальное развитие гетерогенных общин будет нести только тактический результат. Таким образом, для развития общин в стратегической перспективе сохранение и приумножение национального наследия, культуры, народного искусства является необходимостью).

3. Развитие и продвижение идеи волонтерства в обществе (стоит особо отметить, что привлечение общественности к социально значимой деятельности является необходимым моментом для ее развития. Потому что, в случае, если большая часть населения в полной мере равнодушно относится к своей общине, то таким же равнодушным будет его отношение к государству. Таким образом, привлечение граждан к жизни и развитию общества является фундаментом для привлечения общин к развитию государства).

4. Проекты, направленные на помощь сиротам, инвалидам и гражданам с физическими и другими недостатками (данное направление деятельности волонтеров в развитии общин нацелено на наиболее социально уязвимые слои населения. При этом важным является постоянное упоминание проблем данной группы общества и выработки у граждан понимания существующих проблем и необходимости их преодоления).

5. Участие в проведении летних лагерей отдыха для молодежи (летние лагеря должны являться одними из основных мест деятельности волонтеров проекта «Развитие общин». Большое скопление молодежи есть важная составляющая для проведения миссии).

Во-первых, необходимо отметить, что в летних лагерях присутствует молодежь из разных городов, что способствует смешиванию представителей общин. Это приводит к тому, что у волонтера есть возможность донести необходимые послы к представителям различных общин, которые, по окончании работы лагеря, смогут вернуться в свою общину и донести полученные информационные тезисы к ней. Особенно это эффективно, если данный представитель общины является ее активным гражданином и, к тому же, членом общественной инициативы. Таким образом, мы видим возможность удаленного развития общин с использованием активного участника(-ков) общественной жизни.

Проведение волонтером разного рода лекций, семинаров, тренингов, обучающих мероприятий в летних лагерях потенциально имеет перспективные последствия. Необходимо говорить с представителями социума, что позволит им не ощущать себя брошенными. Исследователь Й. Йасуката утверждал, что «способность людей взаимодействовать с другими людьми с помощью языка является универсальным человеческим качеством» [2, с. 75–83].

Взаимосвязь представителей разных общин может иметь важное значение для исследовательской деятельности волонтера Корпуса мира. Таким образом, появляется возможность ознакомиться с устоявшимися мнениями и убеждениями различных общин для выстраивания дальнейшей деятельности с ними в более правильном русле, учитывая полученные от представителей общин информационные данные.

Во-вторых, подобные сборы молодежи предоставляют возможность волонтеру проводить деятельность в качестве носителя иностранного языка (в случае если волонтер таковым является), не используя при этом моменты необходимого при обучении в учебных заведениях монотонного заучивания слов или правил. Следовательно, деятельность волонтера в летних лагерях отдыха имеет важную практическую составляющую, которая заключается как в возможности развития большого количества общин, проводя подготовительные мероприятия с их представителями (особенно положительный результат ожидается в случае, если представители общин будут участниками общественных движений), так и в возможности повышения языковых навыков молодежи через общение с носителем английского языка.

Подводя итоги, подчеркнем, что деятельность волонтеров проекта «Развитие общин» направлена на становление современных и развитых общин и каждого гражданина в них. Общинам необходимо научиться решать определенные проблемы самостоятельно, опираясь на свои силы и возможности. Поэтому развитие данных возможностей и является приоритетом данной программы. Учитывается, в том числе, важность общественных организаций и необходимость привлечения в их деятельность наибольшего количества членов общины, что будет способствовать большим возможностям в продвижении своих идей и решении сопутствующих вопросов. Волонтерам необходимо действовать в определенных направлениях, таких как общее обучение, работа с молодежью, развитие культуры гетерогенных слоев общества, вовлечение общин в социально значимую деятельность. Таким образом, гетерогенный социум получит импульс к сплочению и почувствует себя более конкурентоспособным именно в связи с наличием такого явления, как гетерогенность.

Список использованных источников

1. Ресурсный центр «Гурт». Пакет документов проекта «Развитие общин» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gurt.org.ua/partnerships/8223/>.

2. Yasukata, Y. Communicative Competence and English as an International Language / Yano Yasukata // Intercultural Communication Studies XII-3. – 2003. – P. 75–83.

SOCIAL VOLUNTEER PROJECT «COMMUNITY DEVELOPMENT» AS A CONDITION OF INTERACTION OF HETEROGENEOUS SOCIETY

In the article the problem of unite the representatives of the heterogeneous society is considered. The importance of volunteering of the «Community development» project in the formation of the foundations of mutual assistance and cooperation in a heterogeneous society is underlined. The necessity of involving the representatives of heterogeneous environment in the community volunteering activity, their involvement in the social life of community is substantiated.

Keywords: volunteering, heterogeneous environment, society, community, work with young people, national identity, native language speaker.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. А. Титаренко

(Глуховский НПУ им. А. Довженко, Украина)

В статье проведен анализ исследований по проблеме подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Определены барьеры внедрения инклюзивного образования в практику работы общеобразовательных учреждений. Выделены условия и пути преодоления препятствий и трудностей в решении проблем инклюзии. Выделен ряд задач, направленных на подготовку будущих воспитателей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, будущие воспитатели, профессиональная деятельность.

Воспитание и обучение детей с нарушениями умственного и физического развития является составной частью единой государственной системы образования. Развитие современного общества детерминирует уважение к человеческому разнообразию, установление принципов солидарности и безопасности, обеспечивает защиту и полное интегрирование в социум всех слоев населения, прежде всего – людей с ограниченными возможностями здоровья. Это обусловлено определением главной цели социального развития – создание «общества для всех». В основу такого интегрирования положена концепция целостного подхода, которая открывает путь к реализации прав и возможностей каждого человека, прежде всего, предусматривает равный доступ к получению образования.

Актуальность исследования проблемы подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования обусловлена социальным заказом общества на подготовку педагогов, в том числе воспитателей дошкольных учебных заведений, которые будут иметь определенные профессиональные и личностные качества, необходимые для такой работы.

В течение последнего десятилетия отечественные ученые, в частности В. Бондарь, А. Колупаева, Т. Евтухова, В. Ляшенко, И. Иванова, А. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко и другие исследуют проблемы привлечения детей с особыми потребностями к обучению в общеобразовательных учебных заведениях, их реабилитации и социализации к общественным нормам.

Теоретико-методические основы проблемы подготовки педагогов дошкольного и начального образования для обеспечения психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательном пространстве раскрыто в научных исследованиях В. Бондаря, В. Засенко, А. Колупаева, С. Мироновой, Н. Назаровой, В. Синева, Н. Шматко и др.

В Украине практика внедрения инклюзивных форм образования в систему общеобразовательных учебных заведений является достаточно сложной, что связано с наличием барьеров общего образования, которые мешают успешной реализации инклюзивных процессов. К таким барьерам относятся:

- общее образование не имеет реальных стимулов и не проявляет активного интереса к проблемам инклюзии;
- отсутствие системного видения проблемы инклюзии и путей ее решения в различных образовательных структурах;
- неподготовленность педагогического корпуса общего образования (дидактическая, психологическая, личностная) к участию в инклюзивных процессах;

- недостаточный уровень компетентности в рамках этой проблемы педагогического корпуса высших педагогических учебных заведений;
- особенность традиционной славянской ментальности с ее приоритетом социальной защиты над образованием и выстраивание в таком ракурсе социальной политики в отношении лиц с особенностями психофизического развития отводят на второй план государственную поддержку реформирования образования под задачи инклюзии (которая, пока, сводится практически к строительству пандусов) [2].

Г. Кравченко, Г. Силина выделяют следующие условия и пути преодоления препятствий и трудностей в решении проблем инклюзии:

- правильное диагностирование развития ребенка и учета его потенциальных возможностей;
- психологическая подготовка ребенка с особыми потребностями и его родителей к обучению совместно со здоровыми сверстниками;
- разработка методики интеграции ребенка в зависимости от вида дизонтогенеза;
- тесное сотрудничество с родителями, предоставление им необходимого минимума дефектологических знаний, психотерапевтической и консультативной помощи;
- соответствующая подготовка педагогов общеобразовательных учреждений;
- создание специальных условий в группе, учебном заведении (необходимое оборудование, охранный режим и т.д.);
- подготовка здоровых детей группы к взаимодействию с ребенком с особыми потребностями;
- сопровождение инклюзивного дошкольника специалистом-дефектологом, предоставление ребенку квалифицированной коллекционной помощи;
- обеспечение комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения [1].

С целью формирования у студентов профессиональной компетентности в области развития, обучения и воспитания детей с особыми потребностями в учебные планы направления подготовки «Дошкольное образование» образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» введены дисциплины «Основы логопедии и дефектологии», «Основы коррекционной педагогики», «Основы инклюзивного образования».

Предлагаемые дисциплины призваны решить ряд задач в подготовке будущих воспитателей:

- раскрытие методологических и теоретических основ дефектологии как интегрированной отрасли научного знания, объединяющий клинико-физиологические и психолого-педагогические направления исследований процессов развития, обучения и воспитания детей с особенностями

психофизического развития; коррекционной педагогики, в частности дошкольной, как науки о воспитании и обучении детей с особыми образовательными потребностями как в условиях специальных образовательных учреждений, так и в условиях массовых образовательных учреждений, реабилитационных центров, семьи; инклюзивного образования как основной инновационной технологии конца XX – начала XXI века;

- изучение особенностей и закономерностей физического и психического развития различных категорий аномальных лиц;

- освещение научно-теоретических основ коррекционно-реабилитационной помощи детям с нарушениями и отклонениями в развитии;

- ознакомление с эффективными путями и средствами профилактики аномалий развития, предупреждения детской дефективности;

- изучение способов улучшения жизни и деятельности детей с ограниченными возможностями в социальном окружении.

- раскрытие особенностей психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях дошкольных учебных заведений общего типа, специфики оказания им необходимой помощи;

- формирование у студентов знаний, умений и навыков организации и проведения эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми в инклюзивных группах дошкольных учебных заведений.

Полученные знания и умения предоставляют возможности будущим воспитателям дошкольных учебных заведений обеспечивать мониторинг психофизического и социального развития детей, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка при составлении индивидуальной программы развития, обучения и воспитания с целью коррекции процессов развития и социализации ребенка, у которого в результате действия различных факторов эти процессы повреждены; эффективно организовывать взаимодействие с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями [3].

Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования является сложным, длительным, многоэтапным процессом. Целенаправленная модернизация содержания изучения нормативных дисциплин и дисциплин по выбору, выбор наиболее адекватных педагогических технологий будет способствовать положительной динамике в становлении профессиональной компетентности студентов.

Перспективными направлениями дальнейших научных исследований по затронутой проблематике считаем формирование профессионально-личностной готовности будущих воспитателей к реализации задач инклюзивного образования в условиях массового детского сада.

Список использованных источников

1. Кравченко, Г.Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ / Г. Ю. Кравченко, Г. О. Сіліна. – Х. : Вид-во «Ранок», 2014. – 176 с. – (Серія «Сучасна дошкільна освіта»).
2. Мартинчук, О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О.В. Мартинчук // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 8. – К., 2012. – Режим доступу до збірника : <http://www.psyh.kiev.ua>
3. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mgpu.ru>.

TRAINING OF STUDENTS MAJORING IN «PRESCHOOL EDUCATION» FOR PROFESSIONAL WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

In the article the analysis of researches on a problem of future teacher's preparation to professional activity in conditions of inclusive education is carried out. The barriers for the implementation of inclusive education in practice of work of educational institutions are identified. The conditions and ways to overcome obstacles and difficulties in solving of inclusion's problems are pointed out. A number of tasks aimed at preparing of future teachers to professional activity in conditions of inclusive education are pointed out.

Key words: inclusive education, children with special needs, future educators, and professional activities.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

О. Б. Янусова

(УО ВГУ имени П.М. Машерова, Беларусь)

В данной статье раскрывается проблема ценностных ориентаций педагога инклюзивного образования в структуре профессиональной деятельности как одного из факторов формирования инклюзивной культуры учреждения образования

Ключевые слова: ценностные ориентации, инклюзивная культура, инклюзивное образование, взаимопонимание (понимание), сотрудничество, поддержка, самореализация.

Присоединение Республики Беларусь к международному документу по защите прав людей с особенностями психофизического развития (указ Президента от 24.09.2015 года № 401 «О подписании Республикой Беларусь Конвенции о правах инвалидов»), принятие Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ № 608 от 22.07.2015 года) неизбежно влечет за собой постепенное расширение практик инклюзивного образования в нашей стране. В связи с этим все актуальнее становится вопрос готовности педагогов к инклюзивному образованию.

В последнее время появляется огромное количество исследований, раскрывающих различные аспекты подготовки (готовности) педагогов к работе в условиях развития инклюзивного образовательного пространства (Е.Г. Самарцева, А.П. Сманцер, О.В. Кузьмина, В.В. Хитрюк). Наряду с необходимостью формирования у педагогов специальных знаний, умений и компетенций, специалисты все чаще отмечают потребность в их психологических и ценностных изменениях (А.П. Сманцер, С.В. Алёхина). Нравственные, психологические изменения педагога инклюзивной школы заключаются, прежде всего, в принятии им системы инклюзивных ценностей, руководствуясь которыми педагог не только стремится к реализации инклюзивного образования, но и построению инклюзивной культуры учреждения образования.

Инклюзивная культура учреждения образования, по В.В. Хитрюк, – безопасное, терпимое сообщество, принимающее ценности инклюзии, разделяющее идеи сотрудничества, стимулирующее развитие всех участников, для которого ценность каждого является основой общих достижений [4, с. 118]. Несмотря на то, что инклюзивная культура учреждения образования складывается, прежде всего, из отношений между всеми участниками образовательной среды (учителями, учениками и родителями), ответственность за построение этих отношений ложится на плечи педагогов. Поэтому профессиональная деятельность педагога инклюзивной школы, на наш взгляд, должна основываться на реализации таких гуманистических ценностей, как взаимопонимание (понимание), сотрудничество и поддержка. В свою очередь перечисленные гуманистические ценности составляют основу профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

Взаимопонимание и понимание – состояние, готовность человека постигать индивидуальные особенности других и ожидание, что он сам будет адекватно идентифицирован другими. В инклюзивной школе взаимопонимание достигается в совместной деятельности, в которой возможны искренние проявления уважения, принятия, эмпатии, терпимости друг к другу, а все (взрослые и дети) свободны в реализации своих интересов. Педагогов инклюзивного образования объединяет

важное качество – понимание ценности личности КАЖДОГО ученика (независимо от наличия или отсутствия каких-либо особенностей) и его индивидуального успеха. Развитие личности ученика в инклюзивной школе не определяется усредненными стандартами или эталонами, при этом не берутся за точку отсчета внешние критерии. В такой школе создаются условия для индивидуального развития КАЖДОГО.

Сотрудничество – согласованная, совместная и ценностно-значимая для участников деятельность, приводящая к достижению общих целей и результатов, к решению участниками значимой для них задачи. В самом начале движения педагогов-новаторов (с 70-х годов XX столетия) были сформулированы основные принципы сотрудничества, который каждый педагог реализовывал на основе своей педагогической культуры. Ценности, принятые Ш.А. Амонашвили (одним из педагогов, стоящих у истоков педагогики сотрудничества) и изложенные им в «Размышлениях о гуманной педагогике», выступают как базовые ценности будущего инклюзивного образования.

Законы учителя – любить ребенка, понимать ребенка, восполняться оптимизмом к ребенку.

Руководящие принципы учителя: очеловечивание среды вокруг ребенка, уважение личности ребенка, терпение в его становлении.

Заповеди учителя: верить в безграничность ребенка, верить в свои педагогические способности, верить в силу гуманного подхода к ребенку.

Опоры в ребенке: стремление к развитию, стремление к взрослению, стремление к свободе.

Личностные качества учителя: доброта, откровенность и искренность, преданность.

Поддержка – философия педагогической деятельности, основанная на признании равноправия взрослого и ребенка и необходимости стимулирования собственной деятельности ребенка при решении возникающих у него проблем. Педагогическая поддержка – система педагогических средств, методов и приёмов, основанная на обращенности к внутренним силам и способностям ребенка.

Газман О.С., известный педагог-практик, организатор и исследователь, ввел этот термин в отечественную педагогику в начале 90-х годов прошлого века. Он связывал педагогическую поддержку непосредственно с процессами индивидуализации образования и ее ядром называл решение проблемы ребенка. В более же широком контексте любой тип поддержки (в том числе нравственной, психологической) можно рассматривать как естественный акт содействия кому-либо в его действиях или содействие каким-либо усилиям в условиях дефицита помощи.

Педагог, овладевший основами сотрудничества, нацелен не на руководство и воздействие на ребенка, а на обнаружение в нем личностного потенциала и актуализацию его лучших качеств.

Педагогическая поддержка проявляется внешне как система совместных с ребенком действий по разрешению его проблем и конфликтов, торможению или снятию отрицательных воздействий его окружения; внутреннее – как реализация ценностей, принятых в качестве основы межличностных отношений: эмпатии, принятия, понимания, сотрудничества.

Для будущего педагога инклюзивного образования наибольший интерес в понимании педагогической поддержки представляют собой идеи гуманистической психологии и педагогики (К. Роджерса и А. Маслоу). Гуманистическая психология рассматривает поддержку как ключ к построению глубинного общения, как постоянные душевные контакты, создающие условия для решения проблемы самим ребенком и именно в тот момент, когда это для него жизненно важно. Основой педагогической поддержки становится понимание и принятие особенностей саморазвития ребенка как реализация его жизненных потребностей. Одна из них – потребность в защищенности, заботе и любви.

В инклюзивном образовательном пространстве поддержка направлена на создание дружеской среды взаимодействия: не тепличной или опекающей, а благоприятной, комфортной для раскрытия потенциала КАЖДОГО ученика, в том числе с особенностями психофизического развития.

В структуре гуманистических ценностей будущего педагога инклюзивного образования особое место следует уделить ценности самореализации, которая проявляется в стремлении педагога к раскрытию своего творческого потенциала именно в педагогической деятельности, в его профессиональном самоутверждении в инклюзивном образовательном пространстве, в желании реализовывать ценности инклюзивного образования как собственно значимые.

Самореализация – одна из основных ценностей жизнедеятельности каждого человека, отражающая его стремления наиболее полно проявить свои способности, потенциал и претворить их в жизнь в процессе продуктивной деятельности. Самореализация имеет разные формы выражения: активное утверждение в процессе деятельности своих индивидуальных способностей, практическое раскрытие своего потенциала, настойчивость в осуществлении планов, последовательное достижение жизненных целей, умение отстаивать свои права или свою позицию и преодолевать трудности и препятствия при решении личностно значимых задач [2].

Таким образом, одним из факторов формирования инклюзивной культуры учреждений образования являются ценностные ориентации педагога в структуре профессиональной деятельности. Они служат своеобразным критерием выбора педагога, который проявляется в принятии философии инклюзии на глубоком личностном уровне, а также в стремлении (предпочтении) педагога к осуществлению практик инклюзивного образования, являются внутренним источником активности его личности.

Список использованных источников

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92
2. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
3. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В.В. Хитрюк. – 2-е изд. – Мозырь: Белый Ветер, 2015. – 136 с.

TEACHER'S VALUABLE ORIENTATIONS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY AS THE FACTOR OF INCLUSIVE CULTURE FORMATION IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

In this article the problem of valuable orientations of the teacher of inclusive education in structure of professional activity as one of factors of forming of inclusive culture of organization of education reveals.

Keywords: valuable orientations, inclusive culture, inclusive education, mutual understanding (understanding), cooperation, support, self-realization.

РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

НАПРАВЛЕНИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ В ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЕ

*Т. В. Башкирева, А. В. Башкирева
(РГУ имени С. А. Есенина, Россия).*

Анализ потребностей одарённых учащихся в рамках программы Tempus IV–VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» позволил разработать направления сопровождения одаренных учащихся. В статье рассмотрены такие направления сопровождения, как: программно-организационное, диагностико-прогностическое, аналитико-исследовательское.

Разработанная модель позволит создать условия для гармоничного развития различных видов одарённости в условиях непрерывного многоуровневого образования.

Ключевые слова: одарённость, гетерогенная среда, инклюзивное обучение.

Важным аспектом подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе с одарёнными учащимися в гетерогенных группах и организациях является создание модели психолого-педагогического сопровождения одарённости в образовательном пространстве. Модель может предполагать реализацию принципов системности, целостности, преемственности, диверсификации, открытости, демократизации на основе гуманистического, системно-структурного, синергетического, антропоцентрического подходов к организации образовательного процесса, личностного и профессионального самоопределения и саморазвития в условиях непрерывного многоуровневого образования.

Проведенные исследования потребностей одарённых учащихся в рамках программы Tempus IV–VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» показало, что преподавательский состав учебных учреждений недостаточно оценивает потенциальные возможности

обучающихся. Часто не обращает внимания на достижения в иных областях деятельности. Выявлено, что одарённые учащиеся испытывают потребность в инклюзивном обучении. Следовательно, существует необходимость создания модели инклюзивного обучения, которое бы предполагало позиционирование вузов как иницирующего и координирующего центра в решении проблемы разностороннего развития одарённого подрастающего поколения.

Психолого-педагогическое сопровождение одарённых школьников и студентов в гетерогенных группах может включать следующие направления скоординированной совместной деятельности вузов и образовательных учреждений:

Программно-организационное направление:

– создание пакета психолого-педагогических диагностических методик для выявления разных видов одарённости школьников и студентов;

– диагностика потребностей учащихся с различным видом одарённости;

– разработка программы функционирования системы психолого-педагогического сопровождения развития одарённости школьников и студентов;

– привлечение разных специалистов к участию в проекте для высокопрофессионального психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения одарённых школьников и студентов;

– создание учебно-методического комплекса по подготовке учителей, классных руководителей и кураторов вузов к проведению психолого-педагогической диагностики одарённости и творческому взаимодействию с одарёнными школьниками и студентами;

– планирование сотрудничества разных специалистов по психолого-педагогическому сопровождению в процессе инклюзивного обучения одарённых школьников и студентов.

Диагностико-прогностическое направление:

– осуществление диагностики и выявление разных видов одарённости школьников и студентов, обучающихся в образовательных учреждениях;

– разработка индивидуальных траекторий развития одарённых школьников и студентов;

– отбор лично-ориентированных технологий развития умений общения, самореализации и достижения успешности одарённых школьников и студентов в социуме.

Образовательно-развивающее направление:

– развитие профессиональной компетентности учителей, классных руководителей и кураторов вузов по психолого-педагогическому

сопровождению одарённых школьников и студентов в процессе инклюзивного обучения на базе научно-исследовательских лабораторий кафедр;

- организация помощи одарённым школьникам и студентам со стороны разных специалистов, привлеченных к проекту процесса инклюзивного обучения;

- организация интерактивного психолого-педагогического взаимодействия психологов с одарёнными школьниками и студентами;

- консультирование родителей одарённых школьников, педагогов на базе центров и лабораторий вузов, обеспечивающих сопровождение инклюзивного обучения школьников и студентов.

Аналитико-исследовательское направление:

- выявление разных видов одарённости школьников и студентов, обучающихся в образовательных учреждениях;

- создание банка информационного сопровождения процесса инклюзивного обучения и мониторинга развития одарённости школьников и студентов;

- создание информационно-психологического центра мониторинга и развития одарённости школьников и студентов в процессе инклюзивного обучения;

- выполнение курсовых, выпускных квалификационных работ, диссертационных исследований по заказу образовательных учреждений по проблемам психолого-педагогического сопровождения одарённых школьников и студентов в процессе инклюзивного обучения.

Таким образом, разработанная модель сопровождения одарённых учащихся в гетерогенных группах позволит создать условия для гармоничного развития различных видов одарённости в условиях непрерывного многоуровневого образования.

**DIRECTION SUPPORT FOR GIFTED STUDENTS
IN THE HETEROGENEOUS ENVIRONMENT**

Analysis of the needs gifted students in the program Tempus IV–VI «Training of teachers and educational managers to work with heterogeneous groups and organizations» led to the development direction of support for gifted students. The article describes the support areas such as software – organizational, diagnostic and predictive, analytical and research.

Developed model will create conditions for the harmonious development of different types of giftedness in continuous multi-level education.

Key words: talent, heterogeneous environment, inclusive education.

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Т. В. Волкодав

(ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Россия)

В статье рассматривается эффективный метод развития ассоциативного мышления у одаренных детей на примере апробации психолого-ассоциативной игры Dixit на занятиях по английскому языку в 9–10 классах Краснодарской многопрофильной школы при Кубанском государственном университете.

Ключевые слова: ассоциативное мышление, одаренность, ассоциативные игры.

В настоящее время центральным понятием в определении и развитии одаренных детей становится понятие творческого потенциала, эффективное развитие которого зависит от полноты учета и реализации психологических условий, определяющих формирование ассоциативности мышления как одного из основных компонентов творческого потенциала одаренного ребенка.

Ассоциативное мышление строится, в первую очередь, на наших творческих способностях, а именно, на умении создавать что-то новое, модифицируя уже существующее. Философ древности Аристотель был убежден, что человек, способный находить соответствие между двумя различными сферами существования и связывать их между собой, одарен особо. Затем, идея того, что апеллирование ассоциативной образностью есть необходимый признак одаренности, вновь возрождается в XVI веке и обнаруживает себя в философских воззрениях Дж. Локка. Позднее идея распространяется во времени, образуя всплески в конце XIX и начале XX веков в философской мысли Англии, Франции, Германии, России. Но в XX веке в противовес аристотелевской и локковской позициям появилась идея создателя теории творческого мышления и гештальтпсихологии Макса Вертгеймера. Роль ассоциаций и метафор в творческом мышлении гения анализировалась Эйнштейном. В многочисленных дискуссиях с автором гештальтпсихологии Вертгеймером Эйнштейн рассказывал, как у него возникают и рождаются ассоциативные, комбинационные потоки образов [1].

Роль бессознательных ассоциаций в творчестве связана с гиперчувствительностью к сигналам внешней среды у творческой личности. Наполняя потоком образов сознание, убирая его цензуру, избавляясь от барьеров, ассоциации обладают мощной взрывчатой

силой, несущей всю энергию бессознательного, которая способна складывать из разрозненных образов целостную картину. Поэтому говорят, что ассоциации – это вечный двигатель творчества. Сила ассоциативных чувств, ощущений, мышления и интуиции в том, что они высвечивают такие уровни, где бессильна помощь разума. Фантазия безгранична, потому что число ассоциативных образов безгранично; это множество с несчетным количеством элементов.

Одаренный ребенок способен значительно продуктивнее, чем его другие сверстники, воспринимать связи и отношения между явлениями, предметами, событиями и даже концепциями. Эти связи в силу наличия вышеописанных способностей могут быть нетрадиционными и непривычными, что, как известно, и составляет основу творчества.

С целью развития ассоциативности мышления нами была успешно апробирована настольная игра Dixit 4 на занятиях по английскому языку в 9 и 10 классах Краснодарской многопрофильной школы при Кубанском государственном университете. Настольная игра «Диксит» с необычными сюрреалистичными иллюстрациями была издана в 2008 году и уже успела получить 15 наград по всему миру, в частности завоевать одну из самых престижных наград «Игра года 2010 в Германии» (2010 Spiel des Jahres, German Game of the Year). Автор игры Жан Луи Рубира дебютировал с этой игрой и буквально потряс весь игровой мир [2].

Правила игры просты: каждый раунд один из игроков становится рассказчиком, который придумывает к одной из своих загадочных карт ассоциацию. Он произносит фразу, дающую другим игрокам некоторый намёк. На фразу не накладывается никаких ограничений: она может состоять из одного или нескольких слов, это даже может быть просто звук, пантомима, мелодия. Ассоциативная фраза может быть выдумана игроком или служить аллюзией на какое-либо произведение искусства (отрывок из стихотворения или песни, название фильма, пословица и т.д.)

Остальные участники выбирают одну из своих карт, подходящую под сказанное. Карты всех игроков перемешиваются и раскладываются в произвольном порядке на столе иллюстрациями вверх. Теперь игрокам предстоит догадаться, какая из выложенных карт была загадана рассказчиком и проголосовать за неё. Очки за каждый раунд в настольной игре «Диксит» начисляются очень интересным способом. Рассказчик получает очки только в том случае, если его карту угадали только некоторые игроки (но не все). Поэтому каждый раз ведущему игроку приходится балансировать между слишком очевидной ассоциацией и излишне туманными намёками. Помимо этого, можно менять, придумывать новые правила игры, например, составлять совместные истории.

Таким образом, психолого-ассоциативная игра «Диксит» – неожиданная, вдохновляющая и очень эмоциональная игра в ассоциации. Использование игры на занятиях по английскому языку способствовало тому, чтобы дети научились чувствовать систему необходимых ассоциаций, одновременно не ограничивая себя этой системой. Во время тренировки обучаемым давались конкретные задания, которые необходимо было решить с различных точек зрения, например, при описании картинки, которая могла иметь множество интерпретаций. Во время игры ученики осуществляли выполнение следующих упражнений, тренирующих и развивающих ассоциативное мышление, память и образно-чувственную сферы:

- составление цепочки ассоциаций;
- поиск недостающих ассоциаций;
- подбор подходящих ассоциаций;
- необычные (яркие и нестандартные) ассоциации.

С практикой у учащихся развивалась легкость ассоциирования, способность к выработке обобщенных стратегий на основе выявления скрытых от обычного взгляда связей и отношений и их дальнейшей детализации. Способность к ассоциированию выражена наиболее явно в умении находить аналогии там, где традиционно они не усматриваются, в способности найти путь к решению проблемы, используя различную, в том числе и кажущуюся посторонней информацию. Возможным это стало при развитии умения видеть связи между разными явлениями, событиями, далекими по содержанию.

Список использованных источников

1. Сеницын, Е. Тайна творчества гениев. Ассоциативность – необыкновенная способность гениального мышления. Ассоциативное мышление в науке / Е. Сеницын, О. Сеницына [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.s-genius.ru/vse_knigi/associative_thinking.htm.

2. Dixit. – Режим доступа. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Dixit>. – Дата доступа: 15.09.2016.

DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE THINKING IN GIFTED CHILDREN DURING ENGLISH LESSONS

The article deals with an efficient method of associative thinking development in the gifted children by the example of testing psycho-associative Dixit games in English lessons in Krasnodar Multidisciplinary School at Kuban State University.

Keywords: associative thinking, giftedness, associative games.

СТАТУС ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е. П. Демченко

(ГНПУ им. А. Довженко, Украина)

В статье показано противоречие между формальным признанием одаренных детей категорией лиц с особыми образовательными потребностями и недостаточным вниманием к ним в контексте практической организации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, одаренность, особые образовательные потребности, асинхронное развитие, дети с успеваемостью ниже их возможностей.

В течение нескольких десятилетий в высокоразвитых странах мира вводится инклюзивное обучение, направленное на обеспечение равного доступа к образовательным услугам, создание индивидуальной комфортной траектории для саморазвития и самореализации каждой личности, независимо от состояния здоровья, способностей и возможностей, социального положения и других различий. В Беларуси, России, Украине, которые присоединились к соответствующим международным законодательным актам, работа по организации инклюзивного образовательного пространства для детей с особыми потребностями актуализировалась в последние годы и решается на государственном, научном и практическом уровнях.

Обобщение научного фонда показывает, что ученые фокусируют внимание на различных аспектах инклюзивного образования, однако некоторые вопросы остаются дискуссионными и недостаточно разработанными. В частности, в научном обращении нет единого термина для обозначения детей, которых необходимо включать в инклюзивное образовательное пространство. В последние годы в зарубежном и отечественном дискурсе все чаще используется дефиниция «дети с особыми образовательными потребностями». Однако однозначно не определены категории лиц, имеющих такой статус. С одной стороны, наиболее уязвимой социальной группой, которая в первую очередь нуждается в психолого-педагогической поддержке и сопровождении, считаются лица с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью. Поэтому инклюзивное образование развивается, прежде всего, в отношении такой категории детей, обеспечивая им возможность перехода от обучения в специальных учреждениях закрытого типа в массовые. С другой стороны, в законодательных актах

и работах ученых декларируется, что особые образовательные потребности, кроме детей с инвалидностью, незначительными нарушениями здоровья, имеют также дети с социальными проблемами и из социально уязвимых групп, *одаренные дети и молодежь*. Однако же в реальной практике одаренные личности остаются вне инклюзивного процесса. Исходя из этого, считаем, что не только формально, но и фактически одаренные личности должны быть в фокусе внимания инклюзивной педагогики. Наши суждения базируются на следующих научных сентенциях.

Во-первых, исходим из определения инклюзивного образования как полного вовлечения всех учащихся ко всем аспектам обучения и школьной жизни, независимо от наличия тех или иных индивидуальных различий. Оно предусматривает устранение любых форм школьной сегрегации, в частности специальных школ и классов для тех, кто не соответствует условному стандарту «нормальности». В рамках инклюзивной модели все дети учатся вместе в обычных школах, классах и других контекстах, которые, в свою очередь, активно адаптируются и изменяются, чтобы учитывать и удовлетворять потребности каждого» [2, с. 13].

Исходя из этого, инклюзивное образование предполагает совместное обучение различных категорий детей (в том числе и *одаренных*), которые имеют определенные различия в психическом и физическом развитии, поведении, с сверстниками в условиях обычного учебного заведения, приближенного к их месту жительства.

Во-вторых, считаем, что одаренные личности являются важной категорией «нетипичных детей», создание благоприятных условий для обучения и развития которых является целью инклюзивной педагогики. Большинство детей каждой возрастной группы имеет так называемые «типичные» (средние) показатели развития и личностные характеристики, которые соответствуют общепринятым физиологическим, психическим, психологическим, социальным нормам. Одаренные дети относятся к специфической группе лиц, характеризующихся развитием, которое отличается от условной нормы, и чьи образовательные потребности выходят за рамки общепринятых стандартов. Они имеют существенные различия в психическом и личностном становлении благодаря наличию значительных возможностей. Согласно позиции Б.Теплова, одаренность является качественным своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной работы [3, с. 22].

Неординарные творческие, познавательные, художественные, социальные или иные способности и особое умение воспринимать

действительность определяют уникальную личность, которая качественно отличается от сверстников и превышает возрастную норму развития.

В-третьих, результаты исследований (Ю. Гильбух, А. Матюшкин, В. Моляко, А. Савенков, Е. Уитмор, О. Фокина, Л. Холлингзуорт, Е. Цыганкова, В. Чудновский, В. Юркевич и др.) показывают, что многие одаренные дети, несмотря на имеющийся у них большой творческий и личностный потенциал, высокий уровень развития способностей и значительные успехи в определенном виде деятельности, достаточно уязвимы и имеют ряд социально-психологических проблем. Многие из них эмоционально незащищены, импульсивны, несдержанны, категоричны в высказываниях и действиях. Часто одаренные личности не могут «втиснуться» в стандартные рамки, нередко у них недостаточно сформированы волевые привычки и способы саморегуляции, наблюдаются нарушения ощущения реальности, отсутствие социальной рефлексии и навыков социального поведения. Ученые даже относят некоторых из них к категории «девиантных», «трудных», «группы риска», «изолированных». Как утверждает М. Битянова [1], в обычной школе одаренность может проявляться в двух видах: благополучное развитие ребенка во всех сферах жизнедеятельности или проблема ребенка и окружающих его людей.

В-четвертых, считаем необходимым апеллировать к научному подходу (Е. Бевз, Л. Выготский, К. Домбровский, Н. Поморцева, Дж. Террасье, А. Роупер, Л. Сильверман, Л. Холлингворт и др.), согласно которому одаренность трактуется как асинхронное развитие. Яркий пример этого – существенное отставание физического состояния одаренной личности от ее умственного развития. Чем больше разница, тем сильнее ребенок чувствует себя несинхронизированным внутренне, в социальном аспекте и по отношению к учебному плану. В таком контексте объяснения одаренности также употребляется термин «дети с успеваемостью ниже их возможности» («underachieving gifted students»), который характеризует детей, демонстрирующих большое расхождение между ожидаемыми и фактическими достижениями [5].

В-пятых, особый акцент в инклюзивной педагогике априори должен быть на одаренных детях, имеющих некоторые нарушения здоровья, которых Дж. Галехер [4] назвал «дважды особыми». Как утверждает ученый, примерно 2% лиц с инвалидностью являются одаренными и наиболее часто встречаются среди детей с синдромом дефицита внимания, диспраксии, Аспергера; признаками гипрелексии; гиперактивностью; социальными и эмоциональными проблемами в поведении; аутистов; неспособных к чтению.

Таким образом, одаренные личности являются категорией детей, имеющих особые образовательные потребности, обусловленные их высокими способностями, асинхронным развитием, проблемами социально-психологического характера и «двойной исключительностью».

Наиболее распространенное определение «особых потребностей» представлено в Международной классификации стандартов образования. Таковыми могут быть: персонал (для оказания помощи в процессе обучения); материалы (различные методы обучения, в том числе вспомогательные и коррекционные); финансовые (бюджетные ассигнования для получения дополнительных специальных услуг).

Считаем, что для удовлетворения специальных потребностей одаренных детей в контексте инклюзивной педагогики нужна особая организация образовательного пространства как интегративного психолого-педагогического конструкта, что объединяет разноуровневые социально-культурные и учебно-воспитательные условия (природные и специально смоделированные, педагогически структурированные и упорядоченные), комплекс возможностей, которые способствуют формированию субъектности одаренной личности в процессе интериоризации ценностей и развития ее способностей, достижению высоких успехов, удовлетворению особых образовательных и экзистенциальных потребностей в ходе разноуровневого взаимодействия со всеми субъектами пространства.

Таким образом, в рамках инклюзивной педагогики фактически должен утвердиться статус одаренных детей как отдельной группы лиц с особыми образовательными потребностями. Однако в ходе практической реализации инклюзивного образования такие дети все еще остаются вне поля зрения ученых и педагогов-практиков. Перспективным направлением для исследования является разработка эффективных механизмов включения одаренных детей в инклюзивное образовательное пространство с целью создания благоприятных условий для развертывания их потенциалов, самореализации, удовлетворения экзистенциальных и образовательных потребностей.

Список использованных источников

1. Бітянова, М. Психолог у школі : зміст діяльності й технології / М. Бітянова. – К.: Главник, 2007. – 160 с.
2. Лорман, Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посібн. / [Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві] ; пер. з англ. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. – 296 с.
3. Теплов, Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15–42.

4. Gallagher, J. J. National agenda for educating gifted students: Statement of priorities / J.J. Gallagher // *Exceptional Children*. – 1988. – №55. – P.107–114.

5. Reis, S. M. Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains / S. M. Reis, A. M. Housand // *Achieving excellence : Educating the gifted and talented* ; F. A. Karnes, K. R. Stephens (Eds.). – Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2008. – P. 62–81.

GIFTED CHILD'S STATUS IN THE PROBLEM FIELD OF INCLUSIVE PEDAGOGY

Displaying contradiction between the formal recognition of gifted children category of persons with special educational needs, and insufficient attention to them in the context of the organization of inclusive education.

Key words: inclusive education, gifted, special education needs, asynchronous development, underachieving gifted students.

ПОЛЕССКИЙ РЕГИОН: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

И. А. Карнович

(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Р. М. Миневич

(гимназия им. Я. Купалы, Беларусь)

В статье раскрывается вопрос об образовательных потребностях одаренных школьников и студентов Полесья. Анкетирование проведено по стандартным анкетам, разработанным участниками международного консорциума по выполнению совместного европейского проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-2014.

Ключевые слова: потребности роста, потребности связи, потребности существования, индивидуальный подход в обучении.

Важнейшей государственной задачей страны является выявление, развитие и использование интеллектуального и творческого потенциала одаренной личности. В связи с этим проблема психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся и студентов становится все более актуальной, так как связана с потребностью общества в развитии их интеллектуального и творческого потенциала.

Всего в г. Мозыре и г. Калинковичи обучается 15920 учащихся 1–11 классов, из которых в банке данных одаренных состоят 1073 человека (6,7% от общего количества). В УО МГПУ им. И. П. Шамякина на

дневной форме получения высшего образования обучается 2382 студента, из которых 216 человек (9%) являются интеллектуально, физически или творчески одаренными. Этот показатель несколько выше (на 2,3%) по сравнению с относительным количеством одаренных школьников, что вполне объяснимо: в университеты поступают лучшие абитуриенты.

С целью изучения образовательных потребностей одаренных учащихся и студентов нами было проведено анкетирование на базе общеобразовательных учреждений г. Мозыря и г. Калинковичи, а также на базе УО МГПУ им. И. П. Шамякина.

Анкетирование проведено по стандартным анкетам, разработанным участниками международного консорциума по выполнению совместного европейского проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-2014.

Результаты анкетирования одаренных школьников и студентов позволяют сделать следующие выводы об основных образовательных потребностях одаренных. К ним относятся: потребности роста, потребности существования и потребности связи.

К основным потребностям роста относятся: потребности в получении качественного образования, потребность в творческой реализации, потребность в индивидуальном подходе в обучении. К основным потребностям связи относятся: потребность в одобрении, признании, социальном общении, психологической поддержке семьи. К основным потребностям существования – потребность в налаживании контактов и взаимопонимания с педагогами, одноклассниками, родителями; потребность в психологической безопасности, педагогическом сопровождении, потребность в профессиональной психологической поддержке со стороны педагогов и психологов, материально-техническом обеспечении учебного процесса, потребность в специальных условиях обучения, потребность в индивидуальном подходе в обучении.

Большинство опрошенных учителей считают, что для достаточного удовлетворения особых образовательных потребностей одаренных учащихся необходимы следующие условия:

- научно обоснованная программа обучения одаренных детей и положительные результаты ее применения на практике;
- соответствующая этой программе система диагностики детей, в наибольшей мере нуждающихся в применяемом типе обучения;
- квалифицированные кадры педагогов и психологов, способных обеспечить соответствующее обучение одаренных детей.

Анкетирование показало, что в процессе обучения в школе у одаренных учащихся средних и старших классов в целом реализована *потребность в получении качественного среднего образования*. Так, 58%

учащихся г. Мозыря и 51% детей г. Калинковичи на вопрос «Нравится ли тебе учиться в школе?» ответили утвердительно, заметив, что у них имеется возможность самим предлагать уровень сложности заданий при изучении материала (55% М., 56% К.). На вопрос о возможности обучения по индивидуальным программам большинство учащихся (65% М., 61% К.) также дали положительный ответ.

На вопросы о материально-техническом оснащении учебно-образовательного процесса респонденты ответили, что в школах, в целом, созданы условия для реализации их *потребностей в специальных условиях обучения* (наличие спортивного оборудования, компьютерных классов и т.д.). При этом большинство респондентов (65%) высказали пожелание о дальнейшем совершенствовании материально-технической базы школ. Таким образом, ответы респондентов свидетельствуют о недостаточно реализованной *потребности в специальных условиях обучения*, материально-техническом обеспечении учебного процесса, а также возможности заниматься исследовательской деятельностью (44% М., 40% К.).

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что обучение в школе дает возможность раскрытия творческого потенциала одаренных учащихся. У большинства из них *потребность в творческой реализации* высокая. Отвечая на вопрос о возможности участия в творческих конкурсах и олимпиадах, 65% учащихся г. Мозыря и 72% детей г. Калинковичи ответили положительно. На вопрос о возможности обсуждения на уроках сложных, необычных тем 61% учащихся г. Мозыря и 60% детей г. Калинковичи дали утвердительный ответ, заметив при этом, что иногда бывает так, что все становится неинтересным (36% М., 51% К.).

Результаты анкетирования показали частичную реализованность *потребности в уважении окружающих*. На вопрос: «Считают ли окружающие (учителя, родители, родственники), что у тебя есть выдающиеся способности?», 52% учащихся из г. Мозыря и 58% г. Калинковичи ответили «да». На аналогичный вопрос о справедливом оценивании сверстниками ответ «не всегда» был у половины респондентов. На вопрос: «Как ты считаешь, учитывают ли учителя твои индивидуальные особенности, запросы и интересы?» положительный ответ дали 43% учащихся г. Мозыря и 49% г. Калинковичи. В целом анкетирование показало наличие адекватной самооценки у большинства одаренных учащихся подросткового и юношеского возраста (65%).

Потребность в социальном общении у одаренных учащихся среднего и старшего возраста достаточно высокая, имеется желание работать в команде (72%). Анкетирование также показало наличие отдельных проблем в общении одаренных учащихся со сверстниками, с которыми им иногда бывает неинтересно (48% М., 51% К.), при этом

респонденты объективно заметили, что иногда в общении не получается контролировать собственные эмоции (46% М., 60% К.). Ребята отметили высокий уровень внимания к ним со стороны учителей (81% М., 91% К.). За советом к родителям в сложной ситуации обратятся 72% учащихся из г. Калинковичи, 64% мозырских детей. На вопросы о психологической поддержке семьи, в основном, респонденты отметили справедливое оценивание родителями (62%), понимание (60%), поддержку со стороны родителей (71%). Результаты анкетирования показали реализованность *потребности учащихся в психологической безопасности*. Большинство респондентов отметили доброжелательное отношение со стороны учителей, родителей, сверстников.

На вопрос о том, что может помочь в развитии способностей, ответы одаренных учащихся средних и старших классов были представлены в большой вариативности. Наибольшая группа ответов (70%) касалась углубленного изучения предметов, формирования навыков исследовательской деятельности, повышения мотивации обучения, возможностей участия в интеллектуальных и творческих конкурсах и олимпиадах, расширения работы кружков, открытия профильных классов. Респонденты также высказывались о необходимости повышения самодисциплины и усидчивости, решения психологических проблем, таких, как тревожность и застенчивость.

Анкетирование *одаренных студентов* показало, что 57% из них хотели бы в будущем получить диплом специалиста (бакалавра), 15% – диплом магистра, 21% – диплом кандидата наук. Студенты обучаются по выбранной специальности, в первую очередь, потому что имеется интерес к специальности, во вторую – склонности, в третью – профессиональные способности. Большинство одаренных студентов (82%) считают, что в вузе созданы условия для развития интеллектуальных и творческих способностей. И в то же время 44% респондентов отметили, что в университете недостаточно учебных спецкурсов, интеллектуальных клубов и объединений для развития способностей студентов. Большинство одаренных студентов (58%) указали на наличие возможности индивидуально заниматься исследовательской деятельностью (творчеством, спортом). Для улучшения качества работы высказаны следующие пожелания: расширить библиотечную базу данных, улучшить материальную базу университета, в том числе обновить компьютерные лаборатории; открыть дополнительные спецкурсы для углубленного изучения отдельных предметов; больше привлекать к творческой, интеллектуальной деятельности, в том числе к участию в конкурсах, олимпиадах; выезжать на экскурсии в другие города и страны, а также больше сотрудничать с другими университетами; обратить внимание на

практическое усвоение теоретического материала (мало работы в школе по специальности за время обучения в университете).

Для удовлетворения образовательных потребностей, по мнению одаренных студентов, необходимо:

- включать изучение широких тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одаренных к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;

- использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания;

- предполагать изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность одаренных к исследовательскому типу поведения, проблемности в обучении и т.д., а также формировать навыки и методы исследовательской работы;

- в максимальной мере учитывать интересы одаренного студента и поощрять углубленное изучение того, что выбрано им самим;

- обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения, вплоть до возможности их корректировки самими студентами с учетом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;

Мы считаем, что информирование педагогической общественности об образовательных потребностях одаренных учащихся позволит скорректировать конкретные цели обучения данной категории детей, которые должны определяться с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, а также психологических закономерностей ее развития.

EDUCATIONAL NEEDS OF GIFTED PUPILS AND STUDENTS IN THE POLESSIE REGION

The article tells about education needs of gifted pupils and students Polesie. Surveys are made with standard questionnaire which was developed by participants of international consortium of European project TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-2014.

Key words: needs of growth, needs of connection, individual way of studying gifted students.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. И. Полуянова

(ГУО «Козенская средняя школа Мозырского района», Беларусь)

С. И. Карась

(УО МГПУ имени И. П. Шамякина, Мозырь, Беларусь)

Статья раскрывает систему психолого-педагогической работы учреждения общего среднего образования по выявлению, поддержке и развитию одарённых детей в современных условиях. Обозначены проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, и пути их решения.

Ключевые слова: одаренные дети, личностные особенности, этапы психолого-педагогического сопровождения, проблемы одарённых детей.

Описывая качества одаренного школьника, можно сказать, что он более самостоятельный в суждениях, более любопытный, подвижный, веселый, чем другие дети. С одной стороны, это наделяет ребенка большими возможностями, а с другой – может стать проблемой, если окружение не принимает его таким, какой он есть, и если одна сторона его личности развита намного лучше, чем другие, при этом существует расхождение между интеллектуальным, эмоциональным и социальным развитием.

Одаренные дети обладают некоторыми личностными особенностями, которые могут восприниматься сверстниками и взрослыми как негативные и провоцировать проблемы в коммуникации:

- эгоцентризм и неспособность принять точку зрения другого человека, особенно если он интеллектуально слабее;
- отсутствие культуры диалога и желание заканчивать мысль собеседника, так как уже с первых слов схватывает суть проблемы;
- стремление всегда быть правым в споре из-за отсутствия способности идти на компромисс;
- стремление командовать сверстниками – иначе ему становится скучно с ними;
- нарушение чувства реальности (постановка завышенных целей);
- обостренное чувство справедливости;
- преувеличенные страхи, эмоциональная зависимость, несбалансированность;

- последовательность поведения в своем собственном понимании;
- свой стиль учения;
- стремление создать свои правила и свои методы решения задач;
- социально-психологические трудности в общении и построении доверительных, дружеских отношений с другими людьми;
- острая реакция на всякое ограничение и непризнание авторитетов.

Все перечисленные личностные особенности являются следствием высокого потенциала и своеобразия развития личности одаренных. При неправильном стиле воспитания они могут стать основой для асоциального поведения. При организации работы с одаренными детьми педагогический коллектив ставит перед собой следующие основные задачи:

1. Довести индивидуальное развитие личности каждого ребенка до максимального уровня.
2. Работать над развитием личности каждого учащегося, установить уровень способностей и их разнообразие у всех детей.
3. Работать над повышением конкурентоспособности школы, формированием имиджа школы как школы высокой культуры творчества.

Мы рассматриваем развитие одаренности у ребенка как формирование креативности его мышления, способности быть творцом, автором, находить новое, необычное в уже, казалось бы, известном и хорошо изученном, активно формировать свою жизнь самому, ставить цель, искать способы ее достижения и для этого максимально использовать свои способности.

Психолого-педагогическое сопровождение этой работы осуществляет педагог-психолог, который в качестве одной из задач в работе с одаренными детьми ставит профилактику их дезадаптации, формирование устойчивой учебной мотивации, позитивной самооценки, создание условий для всестороннего развития детей.

Работа по выявлению одаренных детей ведется в течение всего периода обучения на первой ступени общего среднего образования. Для этого используется наблюдение в урочное, внеурочное время, тесты на определение развития логической и механической памяти, аналитического мышления, графические диктанты, проективные рисуночные методики.

Целью психологического сопровождения одаренных учащихся является создание условий для раскрытия их творческого потенциала. Такая цель может быть достигнута при выполнении следующих требований: с одной стороны, должно быть снижено влияние факторов, объективно тормозящих процесс развития творческого мышления, таких,

как перегрузка, высокая тревожность, неуверенность в себе, с другой стороны, должна вестись развивающая работа, которая стимулирует творческую активность.

Работа с одаренными детьми проводится в три этапа. На первом этапе – выявление одаренных детей. Здесь мы учитываем сведения о высоких успехах в какой-либо деятельности ребенка, полученных от родителей, педагогов и самих детей. Исходя из результатов анкетирования, создается банк данных одаренных детей, заполняются индивидуальные карты.

Второй этап можно обозначить как диагностический. На этом этапе проводится индивидуальная оценка возможностей ребенка педагогом-психологом. В зависимости от результатов первого этапа (какой тип одаренности преобладает) ребенок обследуется набором психологических тестов. Например, если у ребенка преобладает интеллектуальная одаренность, используем методику ШТУР (школьный тест умственного развития). Если у ребенка творческая одаренность, то используются тесты на диагностику творческого мышления (Е. Туник, креативные тесты). Если одаренность организаторская, используем методики на выявление личностных особенностей, социометрию.

На третьем этапе работы с одаренными детьми основная роль отводится педагогам, задача которых – сформировать и углубить их способности. Зная особенности одаренности каждого ребенка, составляем рекомендации для педагогов-предметников по работе с детьми. С учетом этих рекомендаций учителями проводится работа как на уроках, так и во внеклассной сфере.

Педагогом-психологом составляется программа развития способностей ребёнка (программа развития творческих способностей и т.д.). Ведется работа по выявленным проблемам, исходя из результатов диагностики. Например: 1) одаренный ребенок необщителен, он лучше почитает книгу, чем будет общаться. Следовательно, наряду с развитием способностей нужно развивать общительность, коммуникабельность; 2) одаренный ребенок в школьных коллективах, где у большинства детей средние способности, чувствует явную или скрытую недоброжелательность со стороны окружающих. В результате у ребенка формируется стремление не выделяться, не выглядеть «белой вороной», снижается самооценка. В таком случае наряду с развитием способностей нужно повышать самооценку ребёнка, формировать в коллективе доброжелательное отношение к ребёнку.

Мы говорили о ситуациях, где самооценка одаренного ребенка занижена, но бывает, что одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в развитии. Они могут отталкивать окружающих

замечаниями, выражающими презрение, нетерпение. Значит здесь важно сформировать адекватную самооценку, уважение к сверстникам.

В семье такие дети в большинстве случаев также остаются непонятыми, реакция родителей на активные познавательные способности детей бывает негативной. Установка, характерная для бытового сознания – видеть ребенка таким, как все. В своей практике мы проводим родительские собрания, индивидуальные консультации родителей, которые помогают обеспечить психологическую подготовку родителей, необходимую для стимулирования и развития способностей ребёнка.

Также очень важно проводить работу с педагогами. В основном одаренные дети подвижны, гиперактивны, они быстро проходят начальные уровни развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам нетворческих работ. Если у ребенка ярко выражена творческая одаренность, то он отвергает стандартные требования, особенно если это идет вразрез с его интересами. Это создает массу проблем, оценивается учителями как упрямство, лень, глупость. И самое главное, что нужно знать педагогам, что одаренный ребенок – это не обязательно отличник, он может учиться посредственно, но у него может быть художественная, артистическая одаренность. Он не поступит, может быть на физмат, но он поступит в университет искусств и станет замечательным художником или артистом. Работа над развитием компетентности учителей в работе с одаренными детьми заключается в проведении мероприятий, связанных с профессиональным обучением: самообразованием, повышением квалификации, переподготовкой педагогов и др.

Необходимо подчеркнуть, что план не всегда является долгосрочным, потому что с развитием каждой личности могут меняться ее интересы, приоритеты, желания и возможности, поэтому такая работа на каждом этапе сопровождается комплексной диагностикой и коррекцией.

Кроме этого, педагог-психолог при проведении групповых занятий в классе или больших психологических игр по развитию сплоченности коллектива, формированию коммуникативных навыков проводит совместные занятия одаренных детей с другими детьми.

Многие проблемы одаренных детей возникают оттого, что они воспринимают себя слишком серьезно. Потерпев неудачу, ребенок не может решиться ни на что новое и избегает всего, что несет в себе возможность повторения этой ситуации. Жизненный идеал одаренного ребенка не включает неудачи, поэтому важно научить его разрешать все промахи. Эмоциональная атмосфера, в которой воспитывается ребенок, должна давать ему уверенность и свободу, чтобы он мог осмелиться проявить свои скрытые таланты, расширить круг своего мира. Воспитание

и обучение должны включать в себя игру с ее определенными правилами, чтобы ребенок научился принимать разочаровывающий его результат и все начинать заново.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the system of psycho-pedagogical work of the institution of General secondary education aimed at identification, support and development of talented children in the current context. The problems that teachers face while working with children with special educational needs and methods of their solutions are indicated in the article.

Keywords: gifted children, personality traits, the stages of psycho-pedagogical support, the problems of gifted children.

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Н. А. Реутская

(ГУО «Мозырский центр творчества детей и молодежи», Беларусь)

В статье представлен опыт применения технологии проектной деятельности на уроках изобразительного искусства с целью развития одаренных учащихся. Раскрывается сущность проектной деятельности. Приводятся примеры и рекомендации по использованию данной технологии на занятиях в изостудии в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, технология, изобразительное искусство, одаренные учащиеся, творческие способности, самостоятельность.

Сегодня чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одарённых детей. Раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для одарённого ребёнка как для отдельной личности, но и для общества в целом. Одарённые, талантливые дети – это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи. В этой связи работа с одарёнными детьми является крайне необходимой.

Отличительной чертой работы с одаренными детьми является учёт индивидуальных особенностей учащихся, что лежит в основе дополнительного образования. Учитывая психологические особенности одаренных детей, очень важно создавать на занятиях ситуацию познавательного затруднения, при которой школьники поставлены перед необходимостью самостоятельно воспользоваться для изучения новой темы одной или несколькими мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, обобщением. Данная технология позволяет организовать активную самостоятельную деятельность учащихся, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Одной из эффективных форм работы с одарёнными детьми является проектная деятельность. Проектная деятельность представляет собой способ обучения, который можно охарактеризовать как «обучение через делание», когда учащийся самым непосредственным образом включён в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новые знания и приобретая новый учебный жизненный опыт. Этот метод находит применение на различных этапах обучения в работе с учащимися и при работе с материалом различной сложности.

Творческий проект – это процесс, направленный на ознакомление учеников с разнообразным миром предметов и развитие их способностей, эффективный способ трудового воспитания и политехнического образования.

Цель проектной деятельности – получение такого результата, который может быть как социально, так и личностно значимым.

Социальный характер проекта проявляется в том, что работа имеет практическое значение, например, в оформлении кабинета или дома.

Личностный характер проекта проявляется в том, что учащийся реализует свое собственное «Я» через самостоятельную деятельность, принятие самостоятельного решения, оценивание своей работы и получение от нее удовольствия.

Учитель в рамках проекта формирует у учащихся надпредметные умения (планирование, организация, рефлексия, сотрудничество). Учит навыкам и приемам работы с различными изобразительными материалами и техниками, которые необходимы для создания запроектированных изделий.

Проектная деятельность обучающихся строится в соответствии с их возрастом и потенциальными возможностями, дифференцирована по годам обучения [3].

В зависимости от сложности темы, проекты имеют различную продолжительность: это долгосрочные проекты, мини-проекты или краткосрочные.

Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры – она только намечается и развивается в соответствии с требованиями к форме и жанру конечного результата. Это может быть коллаж, коллективная работа, выставка, иллюстрации к сказке и т.д.

На занятиях в изостудии метод проектного обучения возможен практически по всем предлагаемым программой темам. Учащиеся реализуют свой творческий потенциал, выполняя творческие проекты по темам: «Витражные окошки», «Мозаика» (тема «Монументальная живопись»); «Графические образы» (тема «Графика»); «Танец дружных красок», «Цветные сны» (тема «Живопись»), «Чего на свете не бывает?», «На ярмарке» (тема «Декоративное рисование») и т.д.

Образовательная программа изостудии рассчитана на два года обучения. На первом году обучения используется коллективная проектная деятельность, предполагающая самостоятельную работу группы по решению поставленной перед ней задачи. В условиях изостудии МЦТДМ был реализован творческий проект «Разговор с Малевичем», в котором приняли участие две одаренных ученицы. Работа над проектом началась со знакомства с творчеством художника К. Малевича, его биографией; изучался процесс становления его как художника, а также такое направление изобразительного искусства, как супрематизм. Переосмыслив творчество художника, мы создали проект, состоящий из четырех серий: «Фортепьяно», «Мир», «Безмятежность», «Движение». Каждая серия представлена двумя композициями, состоящими из комбинаций геометрических фигур различных размеров и написанными конкретными, локальными цветами.

На втором году реализуется проектно-исследовательская форма работы, предполагающая самостоятельное проведение учеником (возможно с участием членов семьи) исследовательской работы по выбранной теме, подготовку иллюстративного материала и представление презентации своей работы перед группой. Продуктом такой индивидуальной работы является проект «Памятники архитектуры». Так, ученица 7 класса сделала макет Мозырского католического храма.

Учащиеся, как правило, выполняют проектирование (эскизный проект, разработку (конструирование и выполнение детализированных элементов) и макетирование элементов по заданной теме. В процессе проектной деятельности у школьников формируются важные личностные качества – терпение, воля, самоконтроль, умение руководить

действиями одноклассников и самому быть ответственным исполнителем.

В процессе реализации семейных проектов на разные темы одновременно решается несколько задач:

- ✓ творческая – учащиеся и родители вместе работают над созданием художественного произведения;

- ✓ образовательная – участники проекта знакомятся с новыми техниками и художественными приемами изобразительного искусства и осваивают их.

Однако педагогу нужно учитывать следующее:

- следует четко формулировать предметные задачи уроков с использованием метода проектов;

- учитель должен владеть исследовательскими методами обучения, уметь организовывать работу малых групп;

- следует четко структурировать проект, соблюдать все этапы работы;

- проект может начинаться на уроке и продолжаться во внеурочное время до тех пор, пока не будут получены необходимые результаты;

- полезно систематизировать все интересные находки для организации выставок детских работ.

Для работы над темой необходимо сформулировать тему, работа над которой потребует усвоения учащимися необходимых знаний и формирования нужного опыта и умений:

- находить нужную информацию;

- проявлять способность к воображению, фантазии, новизне, оригинальности;

- осуществлять выбор из нескольких альтернативных вариантов;

- выдвигать новые идеи выполнения проектного задания в соответствии с возрастом;

- создавать проекты отличающиеся оригинальностью, убедительностью, неповторимостью;

- уместно использовать средства и способы творческой деятельности:

Грамотно организованная и систематически осуществляемая деятельность по развитию одарённости развивает у обучающихся стремление к интеллектуальному самосовершенствованию и саморазвитию, развивает творческие способности, навыки проектно-исследовательской деятельности. Важно, чтобы работа с одарёнными детьми оживляла и поддерживала чувство самостоятельности, смелость в отступлении от общепринятого шаблона, поиск нового способа решения.

Список использованных источников

1. Дерябина, Л.В. Современные педагогические технологии. Метод проектов / Л.В. Дерябина // Фестиваль педагогических идей. Открытый урок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.– Дата доступа: 9.09.2016.
2. Кондрашова, В.П. Виды проектной деятельности на уроках ИЗО в 5 классе / В.П. Кондрашова // Фестиваль педагогических идей. Открытый урок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.– Дата доступа: 9.09.2016.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 235 с.

DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS BY MEANS OF PROJECT METHODOLOGY AT VISUAL ARTS CLASSES

This article introduces the experience of work in the use of technology of project activity on the visual arts lessons for gifted pupils development. The subject matter of a project activity is unfolded. The examples and recommendations for the use of the given technology are presented.

Key words: project activity, technology, visual arts, gifted pupils, creativity, self-determination.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ «РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ»

Л. В. Филиппова

(АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас, Россия)

Статья посвящена обобщению опыта работы одной из сетевых инновационных экспериментальных площадок по проблеме развития детской одаренности. Рассматриваются психолого-педагогические условия развития творческих способностей одаренных детей, современные технологии, формы и методы экспериментальной работы научного коллектива учителей и преподавателей.

Ключевые слова: инновационные процессы, детская одаренность, психолого-педагогические условия, творческие способности, проектно-исследовательская деятельность, образовательные технологии.

Современное образование развивается в режиме постоянного инновационного поиска, направленного на создание системы

качественного обучения. Инновационные процессы, интегрируя традиции и новаторство, выступают механизмом разработки новых целей, содержания, форм, методов, технологий организации и управления качеством образования. Учитывая эту тенденцию, высшие учебные заведения и школы включаются в тесное сотрудничество. Одной из форм такого взаимодействия является организация сетевых экспериментальных площадок.

В 2014 году при кафедре методики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского в рамках работы лаборатории «Развитие детской одаренности в образовательной среде» совместно с МБОУ «Мотовиловская СОШ» была открыта экспериментальная площадка по теме «Формирование навыков проектно-исследовательской деятельности младших школьников». Целью деятельности педагогического коллектива научных работников и учителей начальных классов было создание условий для развития детской одаренности младших школьников в условиях внедрения ФГОС, разработка учебных и учебно-методических средств для использования обучения в рамках образовательной системы школы. Была сформирована творческая группа под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры методики дошкольного и начального образования Филипповой Людмилы Владимировны, составлен план основных мероприятий, определены задачи: организация психолого-педагогической диагностики учащихся начальных классов с целью выявления одаренных детей; создание организационно-методических предпосылок для активного вовлечения учащихся в процесс поиска информации, ее критического и творческого осмысления, актуализации получаемых таким образом знаний посредством их применения на практике; формирование личности учителя проектного обучения.

В процессе функционирования площадки использовались такие ведущие формы экспериментальной работы, как изучение и применение на практике образовательных технологий, способствующих формированию навыков проектно-исследовательской деятельности; обмен опытом по данной теме; участие в семинарах, педагогических конференциях, в том числе организуемых на базе факультета дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ; обобщение и распространение опыта педагогов школы; участие группы одаренных детей в конкурсах различного уровня.

Одаренность – это сложное и многогранное явление. Анализ зарубежных и отечественных исследований проблемы показал, что наиболее полным является представление об одаренности как некой универсальной, потенциальной возможности реализации личности в

творчестве. Для изучения одаренных детей наиболее эффективным является лонгитюдный метод исследования, который способствует изучению динамики развития основных компонентов умственной одаренности. На первом этапе работы площадки нами была проведена психолого-педагогическая диагностика, которая включала в себя 4 блока: 1) психологическая диагностика, 2) работа с ребёнком: самоанализ способностей; 3) диагностический блок для работы с родителями детей; 4) педагогическая диагностика. В блоке психологической диагностики использован набор методик (единый для всех школ, работающих по программе «Развитие детской одаренности»), который позволил изучить 3 основных компонента личностного и интеллектуального развития ребенка, наиболее значимых для нашей дальнейшей работы: интеллектуальный компонент (мышление, память); креативность; мотивационный компонент. Для изучения первого компонента использовались методики «Изучи лишнее», «Человечки», второго – «Составление изображений объектов» (Л.Ю. Субботина), третьего – «Модифицированная методика» Н.Г. Лускановой. Палитра интересов изучалась на основе анкетирования «Мои таланты». Исходя из анализа полученных данных, мы сделали следующие выводы:

1. Компоненты интеллектуальной и творческой деятельности у учащихся начальных классов сформированы в основном на среднем уровне. Есть учащиеся (13%), у которых данные показатели на высоком уровне. Число учащихся с низким уровнем интеллектуального компонента к концу года уменьшилось.

2. Мотивационный компонент учебной деятельности сформирован на достаточно высоком уровне.

3. У большинства проявляются интересы к художественной и спортивной деятельности. В 3–4 классах есть учащиеся, у которых высокий уровень исследовательских способностей.

Основными психолого-педагогическими условиями, необходимыми для развития творческих способностей учащихся экспериментальных начальных классов, являются: раннее начало деятельности (конструирование, лепка, рисование); создание стимулирующей творческой среды. В план работы коллектива были включены мероприятия по вовлечению детей в активную проектную и творческую деятельность в различных образовательных областях, анализу применения системно-деятельностного подхода в практике работы педагогов школы, в частности, регулярные консультации для одаренных детей; использование современных информационных средств: медиатеки, Интернета, компьютерных игр, электронных энциклопедий; применение игровых, диалоговых, учебно-исследовательских, коммуникативных, проблемно-поисковых и

здоровьесберегающих технологий; использование элементов дифференцированного обучения, направленных на творческий поиск, высокую познавательную активность, самостоятельную деятельность, а также учебную мотивацию одаренных учащихся; предметные недели; применение методов интерактивного обучения.

Например, метод «Карусель» заключается в том, что ученики делятся на два кольца: внешнее и внутреннее. Во внутреннем кольце дети сидят неподвижно, а во внешнем кольце через определённый отрезок времени меняются. Например, ученикам внешнего и внутреннего круга предлагаются карточки с заданиями на одно правило: «Объясните, почему в словах пеньки и деньки пишется безударный гласный «Е», «помоги Незнайке написать пропущенные буквы»: с...ды, м...ря, п...ля. Объясни, почему вставлены такие буквы». При использовании данного метода прослеживается целенаправленная работа учителя по формированию коммуникативных УУД, действий по целеполаганию и мотивации.

Метод «Броуновское движение» позволяет передвижение детей в классе с целью нахождения ответов на заданную тему. Например, при изучении темы «Непроизносимые согласные» ученикам предлагается найти отгадки на загадки, предметы, ребусы в классе (при этом на стенах, столах развешано большое количество разнообразных материалов: карточки с загадками, ребусы и др.). Затем по памяти ученики записывают в тетрадь определённое количество слов на заданную тему и подчёркивают орфограмму. После написания слов по памяти проводится самопроверка. Для этого демонстрируется изображение и написание слова. На доске должно быть написано больше слов, чем было в задании. Далее предлагается списывание слов, которых нет у ученика. Здесь прослеживается формирование регулятивных УУД по самоконтролю выполнения заданий учащихся и логических действий по анализу объектов и выделению существенных признаков. Эффективными являются «интерактивные диктанты», например, диктант, в ходе которого учитель постукивает по столу в момент произношения слова с орфограммой. Процесс постукивания настораживает детей и заставляет начать мыслить и вспоминать правило.

Метод «аналогий и ассоциаций» используется при работе со словарными словами. Здесь служит помощником этимологический словарь, обращение к истории слова помогает осмыслить современное написание. Например, «малина» – в название данного слова взят признак плода, который состоял из маленьких частиц. Слово «малина» образовано от слова «маленький, малый». Историческая справка позволяет не только запомнить написание, но и способствует активизации познавательной деятельности ученика. Метод способствует

формированию логических познавательных универсальных действий по установлению причинно-следственных связей и умению учащегося доказывать полученную информацию.

Метод «Дерево решений» успешно может применяться на устных предметах, где идет обсуждение какой-либо поставленной перед классом проблемы. Это уроки чтения, математики и окружающего мира. Учащихся делят на 3–4 группы с одинаковой численностью детей. Одна обсуждает проблему и делает запись на своем «дереве» (большой лист бумаги), затем группы меняются местами и записывают на «деревьях» соседей свои мысли. Потом проходит взаимопроверка заданий. Наиболее эффективными в процессе формирования навыков проектной деятельности на уроках математики являются такие, как «Мозговой штурм», «Аквариум», «Проблемные ситуации». Например, на уроке математики по теме «Числа от 1 до 10» задания могут быть следующими: «Помогите Буратино дойти до вершины числовой лесенки», «Как Незнайке быстрее дойти до дома?», направленные на диалоговое общение, позволяющие учителю добиваться коммуникативной компетенции по планированию учебного сотрудничества со сверстниками, оценки действий партнера. Развитию проектного мышления способствуют также проблемные ситуации различных типов (с выбором одного из предложенных вариантов, задания-ловушки, проблемные вопросы, правила, определения, алгоритмы, схемы; опыты, дискуссии).

Проведенная работа показала, что учителя начальных классов освоили проектно-исследовательский метод обучения, строят свою работу на основе применения технологии деятельностного подхода. За время функционирования площадки учащиеся 1–2 классов выполняли совместные и индивидуальные проекты по чтению, русскому языку, математике, окружающему миру, активно участвовали в международных предметных олимпиадах «Инфоурок», занимая призовые места, конкурсах международного и всероссийского уровней (19 участников), региональных «Эрудит», «Я исследователь», «Оранжевое солнце» (5 участников), мероприятиях муниципального уровня, в том числе: районный конкурс чтецов, конкурс рисунков «Культурное наследие малой родины» (2 место), являлись победителями конкурса рисунков «Этот праздник с сединою на висках», районного конкурса сочинений «Как я ходил на выборы» и др.

Работа муниципальной площадки по развитию детской одаренности в современной образовательной среде является успешной, результаты ее убеждают, что у учащихся школы повысился интерес к выполнению проектно-исследовательских работ; степень вовлеченности учащихся достигла 27%; возросла доля участия в различных конкурсах

исследовательских работ; учителя начальных классов стали в системе применять исследовательский метод обучения, добиваясь положительных результатов от каждого ребенка.

Список использованных источников

1. Голицина, Н.С. Проектный метод: пособие для учителя / Н.С. Голицина, И.Б. Сенновская. – М.: Издательство «АРКТИ», 2006. – 156 с.
2. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Симбирская. – Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с.
4. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Учебная литература, 2007. – 80 с.

ON THE EXPERIENCE OF INNOVATION PLATFORM «DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT»

The article is devoted to a generalization of experience of one of the innovative network of experimental sites on the problem of children's gifts. We consider the psychological and pedagogical conditions of development of creative abilities of gifted children, modern technologies, forms and methods of experimental work of the scientific team of teachers and professors.

Keywords: innovation processes, child endowment, psychological and pedagogical conditions, creativity, design and research activities, educational technologies.

МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СТРАНАХ И СТРАТЕГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ- МИГРАНТОВ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В УСЛОВИЯХ КРОССКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

В. Ф. Загороднова

(Бердянский государственный педагогический университет, Украина)

В статье рассматриваются проблемы кросскультурного подхода к изучению языков в условиях взаимопроникновения и взаимовлияния языковых культур в государстве Украина.

Ключевые слова: социализация, полиязыковая личность, поликультурность, кросскультурное обучение, межкультурная коммуникация, диалог культур.

Одной из задач социализации и современного образования мигрантов является приобщение молодёжи к мировым ценностям, формирование умения общаться и взаимодействовать в мировом пространстве с представителями разных культур. В связи с этим возникает необходимость пересмотреть подходы к обучению языкам и, исходя из этого, проектировать новую модель полиязыковой, коммуникативно-компетентной, толерантной, творчески развитой личности, обладающей духовно-нравственными качествами.

Новые подходы к обучению языкам ставят перед лингводидактикой и новые проблемы. Встаёт вопрос о приобщении человека к мировой культуре, о приближении его образовательного уровня к европейскому стандарту, о владении несколькими языками, что, в свою очередь, требует формирования поликультурной личности и её реальных коммуникативно-познавательных, культурных компетенций, составляющих основу кросскультурного обучения языкам.

Украина с её многонациональным населением, являющаяся своеобразным перекрёстком культур и языков, выступает, по сути, «моделью мира». Согласно Конституции (статья 10), в Украине функционирует один государственный язык (украинский), одновременно национальные сообщества имеют право на изучение родного языка (русского, болгарского, польского, немецкого и др.). При этом отход от

этноцентризма в обучении языкам – очень важный шаг в лингводидактике, что подтверждается исследованиями не только украинских учёных. Изучение украинского (государственного) языка в условиях полиэтнического и поликультурного сообщества является принципиально новой методической задачей, требующей и новой методологической ориентации.

Сложившаяся лингводидактическая ситуация делает возможным использование кросскультурного подхода к изучению языков, особенно если иметь в виду коммуникативные задачи и то, что кросскультурность – это взаимопроникновение и взаимовлияние языковых миров и культур, пересечение общего и различного.

Современная философия считает кросскультурность методологической предпосылкой развития гуманитарных наук в поликультурном мире, рассматривая кросскультурность как гарант толерантности в развитии человеческой цивилизации, как основу антропоцентрической системы познания. Именно поэтому в многонациональных странах сегодня активно развивается кросскультурная философия, психология, педагогика. Что же касается лингвистики и лингводидактики, то в них вопрос кросскультурности только начинает привлекать к себе внимание.

В кросскультурном направлении приобретают особую значимость культурологический и аксиологический аспекты, систематизирующие идеи «культурного плюрализма», возрождение культуросозидающей роли школы, её гуманистических функций в развитии личности и отражающие культурологические мысли образования (В. Библер, С. Курганов – «Школа диалога культур»; В. Тюпа, Ю. Троицкий, Ю. Шатин – «Школа коммуникативной дидактики»), а также исследующие значимость «языка как средства выражения культуры» (Н. Авронин), «языка как компонента культуры» (Ю. Бромлей), «языка как части культуры» (В. Костомаров, Е. Верещагин), роль языковой ситуации в становлении мировоззрения человека, так как именно языковое пространство фиксирует различные процессы, происходящие в мироощущении людей (О. Вайнштейн, А. Вежбицкая, Т. Винокур, М. Гамезо, Е. Ильин, Ю. Караулов, М. Львов, О. Потеня, Л. Чейф, Л. Щерба и др.).

Поликультурное образование в Украине даёт возможность для внедрения кросскультурного подхода в обучении украинскому как государственному и одновременно родным языкам национальных сообществ, что обусловлено комплексным изучением отображения в языковой системе результатов взаимодействия языка и культуры в рамках

этнoса, определения значимости его специфики в межкультурном формате общения.

Кросскультурные тенденции не означают конкретизации какой-либо определённой культуры, поскольку в методологическом отношении кросскультурный подход исключает преобладающую роль какой-либо системы понятий, развивая идеи П. Рикера [4] об этикомифической основе культуры. Следовательно, с кросскультурных позиций современная ситуация в мире рассматривается на основе идей герменевтики, как новый способ диалога культур, религий, идеологий. Приверженцы современной интеркультурной философии стремятся к достижению оснований, способствующих коммуникации, и принимают герменевтический подход, предполагающий как на индивидуальном, так и на культурном уровнях отказ от абсолютизации любой культуры (включая собственную), утверждая, напротив, сферу взаимодействия и противодействия, что открывает перспективы развития философии в будущем, а также, с нашей точки зрения, является наиболее перспективным подходом к формированию кросскультурной парадигмы личности гражданина Украины. Однако данная область исследования представляется новой и недостаточно разработанной, поскольку в этой сфере знания ещё не достигнуто согласие относительно теоретического основания, способного служить чётким ориентиром в решении сложных герменевтических и методологических вопросов.

Таким образом, кросскультурность – это действительно полифонический процесс, стремящийся к гармонии различных мнений, с постоянным противопоставлением позиций и стремлением понять чужое мнение. Такая позиция восходит к лингвофилософским воззрениям М. Бахтина [1], считавшего открытое, становящееся диалогическое сознание и слово залогом существования и развития культуры. Развиваясь в этом направлении, современная лингводидактика пытается выйти на уровень, способствующий разрешению проблем не только связанных с обучением языкам, но и одновременно обращаясь к проблемам формирования наднациональных, кросскультурных, общечеловеческих ценностей.

В условиях поликультурности общечеловеческие ценности должны рассматриваться с учётом уникальности национальных культур, а для этого их значимость должна осознаваться людьми, живущими в несхожих культурах. Б. Губман справедливо отмечает, «...вся совокупность проблем, волнующих сегодня человечество, настоятельно вызывает к осознанию роли общегуманистических ценностей, на базе которых герменевтический разум призван воссоздать и переосмыслить культурно-исторический процесс, современную ситуацию и рисовать

возможные контуры грядущего» [3, с. 25]. Данное понимание важности кросскультурного взаимодействия в условиях сегодняшней украинской действительности чрезвычайно актуально, поскольку людям, живущим в многонациональном, поликультурном обществе, необходимо не просто осознать ценность культуры разных народов страны, но и строить свое взаимодействие, руководствуясь кросскультурными плюралистическими предпосылками, а также учиться пониманию «чужих» ценностей и передавать эти знания и этот ценный опыт общения с иными культурами из поколения в поколение, способствуя единству поликультурного пространства Украины. Преодоление этноцентризма в современном плюралистическом мире становится жизненно важным, «...глобальный мир необходимо созидать в диалоге цивилизаций как общее пространство многогранной духовности – всегда открытое и вечно совершенствующееся в процессе понимания другого» [2, с. 18]. Таким образом, междисциплинарность, кроссдисциплинарность являются сегодня основными методологическими предпосылками познания окружающей действительности.

Учёные считают целесообразным введение понятия «кросскультурность» в лингвистику и лингводидактику как методологическую основу данных наук. Базовой основой кросскультурности в лингвистике являются лингвокультурология и теория межкультурной коммуникации, которые на современном этапе развития служат воплощению идей кросскультурности. Если лингвокультурология, выступая как взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры с ориентацией на систему общих гуманистических ценностей, имеет в виду уникальную картину мира одного этноса, то межкультурная коммуникация как наука ориентирована на взаимодействие разных культур и этносов в условиях поликультурного мира.

Кросскультурность в лингводидактическом аспекте – это комплексная область научного знания о языке, формировании языковой парадигмы личности в условиях поликультурного мира и о взаимосвязи, взаимопонимании языка и культуры. Концепция формирования «вторичной» языковой личности, овладевающей культурой иноязычного общения (И. Халиева), базируется на идеях антропологической лингвистики (Э. Бенвенист, В. фон Гумбольдт и др.) и учении о «языковой личности» (Ю. Караулов, К. Хажеж, Т. Винокур, Л. Крысин и др.).

Формирование способности учащихся к межкультурной коммуникации в условиях общеобразовательной школы даёт им возможность ориентироваться в поликультурной среде. Обобщенные характеристики, которыми обладает такая личность, включают в себя: уважение ко всем культурам, понимание мыслей, чувств, поведения представителей национальных обществ; способность быть культурным

медиатором, переключаясь с одной культуры на другую, находить пути примирения с различиями. В исследованиях межкультурно ориентированной личности (П. Адлер, Д. Луцкер, Р. Бердвистл) отмечаются такие характеристики: ситуативная гибкость, большой поведенческий репертуар при встрече с другими позициями, мнениями.

В наши дни кросскультурное взаимодействие должно стать одним из важнейших моментов сосуществования разных народов на территории многонациональной страны, и его важность состоит в практическом выражении толерантности и терпимости к инокультурным соседям. Обучение государственному языку – это не только приоритеты обучения непосредственно украинскому языку, но и обязательный учёт других языковых картин мира, других языков народов Украины.

Таким образом, предложен новый подход к теории и практике обучения языкам детей-мигрантов, базирующийся на достижениях межкультурной лингвистики и лингвокультурологии, учитывающий кросскультурность, которая представлена в качестве методологической основы.

Список использованных источников

1. Бахтин, М.М. Автор и герой / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
2. Василенко, И.А. Диалог цивилизаций: социокультурные проблемы политического партнёрства / И.А. Василенко. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 247 с.
3. Губман, Б.Л. Западная философия культуры XX века / Б.Л. Губман. – Тверь: ЛЕАН, 1997. – 287 с.
4. Рикер, П. Время и рассказ. Конфигурация в вымышленном рассказе / П. Рикер. – М.: Эдиториал. – УРСС, 2000. – Т. 2. – 224 с.

SOCIALIZATION OF CHILDREN-MIGRANTS IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL LANGUAGE LEARNING

The problems of cross-cultural language studying in the condition of interpenetrating and interinfluence of language cultures in the Ukraine are examined in the article.

Key words: socialization, polylanguage personality, level of polyculture, cross-cultural teaching, intercultural communication, dialogue of culture.

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

О. А. Зиновенко, Т. В. Наумова

(Арзамасский филиал ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Россия)

В данной статье рассматривается важность процесса социализации детей-мигрантов в инокультурной среде. Описаны цель, задачи, методы и формы работы с детьми, а также система занятий, обеспечивающих успешность прохождения процесса социализации детьми.

Ключевые слова: миграция, дети-мигранты, социализация, инокультурная среда, адаптация, средства социализации.

Актуальность проблемы социальной адаптации детей-мигрантов в инокультурной среде обусловлена тем, что в настоящее время в Российской Федерации, как и во многих странах Европы, усилилась интенсивность миграционных процессов. Политические и экономические причины подталкивают многих уезжать из родных мест. Хотя ранее миграция населения происходила в основном в пределах приграничных территорий, сегодня доля «приезжающих на постоянное место жительства» (в основном из стран СНГ) в городах российской глубинки значительно возросла. Приспособиться к новой социокультурной ситуации достаточно трудно: изменение обыденных условий жизни, связанное с переездом в другую страну или регион (с другими культурными традициями, обычаями, нравами, языком и т.д.) приводит к дискомфорту, дезориентации и взрослых и детей, уничтожению типичных форм культурной самоидентификации.

Очевидно, что современная действительность обуславливает необходимость ориентации образования (как некоего «социального механизма», «инструмента») на решение сложной задачи подготовки детей к жизни в условиях иной культурной среды, формирования умений адаптироваться в изменяющейся среде, общаться и сотрудничать с людьми разных культур, национальностей и вероисповеданий. Решение этой задачи требует корректировки содержания обучения и воспитания детей.

По мнению А.П. Садохина, на текущем этапе развития общества способность личности к социализации, к позитивному освоению культурных ценностей, опыта, традиций других народов имеет важное значение, поскольку глубина и эффективность этого взаимодействия определяет возможность удовлетворения потребностей и запросов

представителей различных культур, степень их готовности принимать участие в диалоге культур [2].

Адаптация детей-мигрантов требует тщательной разработки психолого-педагогических мер, обеспечивающих их оптимальное социальное развитие, адаптацию к новой социокультурной среде, создание таких условий, которые способствуют предотвращению, смягчению и устранению конфликтов в детском коллективе, конфликтных ситуаций между родителями воспитанников, а также развитие коммуникативных способностей, терпимости в условиях направленности педагогического процесса на «межкультурный диалог», взаимопонимание.

По мнению исследователей (А.В. Можейко, Я.Э. Галоян, М.Ю. Сопрыкин) социализация детей-мигрантов представляет собой процесс освоения и принятия личностью правил, особенностей, норм и ценностей новой культуры, в том числе детской, воспитания уважения и такта во взаимоотношениях с взрослыми и детьми другой национальности, культуры. При этом процесс социализации не исчерпывается только приспособлением к новой социокультурной среде, а предполагает *педагогическую помощь и поддержку ребенка* [1].

Детский сад и школа – важнейшие институты первичной социализации. Именно там дети-мигранты осваивают пространство новой культуры, нормы поведения, приобретают жизненные навыки в процессе общения со сверстниками и педагогами.

Работа с детьми-мигрантами включает в себя, прежде всего, систему занятий по межличностному общению детей, так как оно является значимым фактором в процессе социализации и адаптации личности, формирует позитивные отношения между участниками общения [5].

Целью системы работы педагогического коллектива с воспитанниками/обучающимися многонационального детского коллектива в образовательном учреждении должна стать помощь им в адаптации к новым условиям среды и культуры, а также формирование толерантности к обществу, в котором проходит социализация ребенка. Можно сформулировать некоторые первоочередные задачи, конкретизирующие данную цель и задающие соответствующие направления работы:

- сохранение психического здоровья детей;
- обеспечение успешного вхождения детей в инокультурную среду класса, школы, города (мероприятия по ознакомлению с традиционной культурой народа, исконно проживающего на данной территории);

– формирование толерантного отношения детского коллектива к детям-мигрантам, а также к обществу, в котором происходит социализация (предполагает активную работу с родителями, семьями детей).

Анализ передового педагогического опыта в данном направлении позволил выявить наиболее значимые направления работы и конкретные мероприятия, которые возможны для решения выше указанных задач:

1. Проведение диагностических исследований личностной сферы детей-мигрантов, индивидуальных консультаций по их итогам.

2. Выявление интересов и склонностей ребёнка, вовлечение во внеурочную деятельность, в секции, контроль их посещения.

3. Индивидуальные, а также групповые занятия с детьми по изучению русского языка.

4. Профилактика асоциального поведения и проблем в обучении, общении, занятия и тренинги для сплочения коллектива; направленные на коррекцию межличностных отношений (по необходимости).

5. Привлечение детей мигрантов к участию в классных и школьных мероприятиях [3].

Формы работы педагогического коллектива образовательной организации по адаптации детей-мигрантов:

- проведение психологических тренингов с детьми и педагогами в целях сплочения коллектива, более близкого знакомства с детьми-мигрантами;

- участие в волонтерском движении, городских социальных, патриотических (социально-просветительских) акциях;

- проведение народных праздников, классных часов и других досуговых/культурно-массовых мероприятий, направленных на ознакомление с культурой народов России;

- организация экскурсий в музеи, Центры ремесел, к достопримечательностям.

Все психолого-педагогические мероприятия должны быть направлены на знакомство детей-мигрантов с новой для них культурой, ее освоения в ходе управляемой педагогом, родителями социализации [4].

При этом важно понимать, что некоторые нормы и традиции, характерные для народа данной территории, могут вступить в «конфликт» с нормами «родной» для ребенка культуры. Педагогу необходимо предвидеть подобное развитие событий и совместно с родителями выработать общий подход и единую точку зрения по «проблемным точкам». Безусловно, главным фактором успешной адаптации детей-мигрантов является формирование толерантного и позитивного отношения со стороны детей и родителей основной массы воспитанников/обучающихся.

В процессе проведения мероприятий педагогу нужно внимательно относиться к взаимоотношениям между участниками, стараться предупредить ситуации, ведущие к возникновению конфликтов, формировать дружеские взаимоотношения среди детей. Итоги работы отслеживаются в ходе индивидуальных бесед с детьми-мигрантами и консультациями с педагогами и родителями.

Об успешности социализации учащегося-мигранта можно судить по совокупности показателей: особенностям его поведения при взаимодействии с окружающими людьми, его эмоциональному состоянию, активности/пассивности в совместной с другими детьми деятельности. Основными критериями успешности социализации являются: адекватная самооценка ребенка; низкий уровень тревожности; готовность к межнациональному взаимодействию; толерантность и терпимость по отношению к другим людям; знание языка; знание и принятие ценностей, традиций народа данной территории.

Организованное социально-педагогическое сопровождение процесса адаптации и социализации детей-мигрантов обеспечивает преодоление кризиса идентичности, позволяет выработать конструктивные стратегии поведения, которые позволят ребенку (мигранту) эффективно взаимодействовать с представителями «принимающей» культуры, раскрывать свой личностный потенциал.

Список использованных источников

- 1.Александрова, Д.А. Дети и родители – мигранты во взаимодействии с Российской школой / Д.А. Александрова // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 176–187.
- 2.Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
- 3.Обучение детей-мигрантов: проблемы и решения / Е.Н. Дьякин [и др.] // Коррекционная педагогика. – 2012. – № 1. – С 35–38.
- 4.Наумова, Т.В. Когнитивный компонент в структуре поликультурной компетентности личности детей младшего школьного возраста / Т.В. Наумова, О.А Зиновенко // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7–6. – С. 1079–1082; URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=10100> (дата обращения: 09.09.2016).
- 5.Шапошникова, Т.Д. К проблеме адаптации детей из семей мигрантов в современном социокультурном пространстве / Т.Д. Шапошникова // Начальная школа. – 2012. – №5. – С 87–92.

ON THE QUESTION OF EFFECTIVE STRATEGIES OF SOCIALIZATION OF MIGRANT CHILDREN IN THE OTHER-CULTURAL ENVIRONMENT

This article discusses the importance of the process of socialization of migrant children in transcultural environments. Describes the purpose, objectives, methods and forms of work with children, as well as system classes, to ensure the successful completion of the socialization process of children.

Key words: migration, migrant children, socialization, cultural environment, adaptation, means of socialization.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С УЧАЩИМИСЯ-МИГРАНТАМИ

И. С. Сычева

(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

В статье рассматриваются требования к личности учителя (тактичность; толерантность; высокие моральные качества; позитивная этническая идентичность) и его профессиональной подготовке (общая и языковая культура; знание белорусского законодательства в сфере образования, миграции и прав ребенка; изучение педагогики и психологии, этнопедагогики и этнопсихологии), способствующие эффективной работе с учащимися-мигрантами и их семьями в условиях влияния миграционных процессов на современную систему образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: миграционные процессы; мигранты; беженцы; учащиеся-мигранты; миграционная педагогика; этнопедагогика; этнопсихология; этническая идентичность; толерантность.

Современная система образования Республики Беларусь, как и мир в целом, в той или иной степени сталкивается с важнейшим вызовом современности – миграционными процессами, что создает проблемы межэтнических отношений, обучения детей из семей мигрантов и беженцев и интеграции их в принимающее сообщество.

Возникла даже интегрированная область современной педагогики, «миграционная (мигрантская) педагогика» (Россия, США, Германия), изучающая процесс адаптации детей-мигрантов и их семей в иноязычном культурном пространстве, которая способствует сохранению как своей этнокультуры, так и адаптации к иной этнокультурной среде через содержание учебных курсов, систему образования [3].

В связи с развитием данной области педагогических знаний и постоянным ростом миграции населения, как во всем мире, так и в Республике Беларусь встает вопрос: каким должен быть учитель, работающий в многонациональной школе, с учащимися-мигрантами, какими традиционными, общепринятыми в педагогике и специфическими личностными качествами, профессиональными знаниями, умениями и навыками, общим и профессиональным уровнем культуры он должен обладать?

Как условие совершенствования сферы образования исследователи отмечают значимость системы мероприятий, направленных на:

- повышение психологической грамотности и коммуникативной компетентности учителей и других работников образования, работающих с детьми-мигрантами;
- налаживание благоприятного эмоционально-психологического климата в образовательных учреждениях, формирование положительных установок на развитие меж- и внутригруппового согласия и интеграцию детей-мигрантов в местное детское сообщество [2, с. 28].

К задачам учебно-воспитательной деятельности с детьми мигрантов относятся:

- выработка норм и навыков межкультурного общения, воспитание уважения к мировым культурам;
- формирование коммуникативных лингвистических (обычно билингвальных) способностей, согласно требованиям жизни в новом обществе;
- психологическая поддержка в новой социокультурной среде;
- объяснение ребенку его прав и обязанностей;
- подготовка к будущей профессиональной жизни через получение общенаучных и профессиональных знаний [1, с. 130].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что современный учитель, работающий с детьми и подростками из семей мигрантов и беженцев, должен:

- знать белорусское законодательство в сфере образования и обеспечения прав ребенка, основные направления государственной миграционной политики в Республике Беларусь с целью их реализации в интересах учащихся-мигрантов и их семей;
- понимать специфику жизненных ситуаций и проблем взаимодействия учащихся-мигрантов с учителями (включая трудности, связанные с освоением учебных программ), с одноклассниками, с родителями (учебные, воспитательные, социальные, психологические, бытовые, материальные) и находить их профессиональное решение, а при необходимости уметь объединять усилия школы (в сотрудничестве с социальным педагогом, школьным психологом), семьи и мигрантской

общины, миграционных служб и других общественных и государственных институтов в интересах ребенка;

– изучать этнопедагогика, народные и семейные воспитательные традиции в конкретных регионах, в частности, знать возраст приобщения к труду, вступления в брак, распределение обязанностей в семье, нормы отношений между полами, старшими и младшими и т.д.

– изучать этнопсихологию с целью понимания как собственного менталитета, положительных и отрицательных особенностей белорусского народа при реализации отношений «свой-чужой», так и образа мыслей представителей других народов, в частности, конкретных учащихся-мигрантов и их родителей;

– знать основы социальной психологии, социальной работы с мигрантами и беженцами, в частности, типы реакций ребенка на ситуацию в инокультурной среде («протест-отвержение» своего сообщества и идентификация с принимающей культурой; «шовинистическая реакция» как противоположная первой; «тайное» посредничество, смена масок ребёнком с целью избежать отвержения со стороны семьи или сверстников) [2, с. 24–25];

– уметь применять на практике технологии и методы профилактики девиантного и дезадаптивного поведения (агрессия по отношению к людям и вещам, чрезмерная подвижность, постоянные фантазии, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность, неспособность сосредоточиться на работе, неуверенность в принятии решения, повышенная возбудимость и конфликтность, частые эмоциональные расстройства, чувство своего отличия от других, лживость, заметная уединенность, чрезмерная угрюмость и недовольство, завышенная или заниженная самооценка, побеги из школы или дома, гримасничанье, дрожание пальцев рук и прерывистый почерк, говорение с самим собой и т. д.) [2 с. 25–26];

– владеть основами обеспечения психолого-педагогической поддержки, помощи и защиты учащихся-мигрантов из групп риска: а) дети с особенностями развития речи, психики, у которых есть трудности в освоении как родного языка, так и в усвоении нового языка; б) дети, приехавшие в возрасте старше 10 лет, поскольку именно у них возникают большие трудности с адаптацией, вхождением в среду сверстников;

– обладать нормальной, позитивной этнической идентичностью (типы этнической идентичности: гипоидентичность; норма; гиперидентичность) и готовностью формировать ее у своих подопечных, при которой позитивный образ собственной этнической группы сосуществует с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам [4];

– отличаться толерантностью (лат. *tolerare* – терпеть, переносить, выносить, привыкать), терпимостью педагога в отношениях к детям и

между детьми, умением спокойно, без враждебности воспринимать чужой образ жизни, поведение, обычаи, чувства, мнения, идеи, верования и учить этому детей, признавать право на существование других культур и устойчиво сосуществовать в мультикультурном, мультиэтническом обществе, соблюдать такт, деликатность, чуткость к национальным, языковым и культурным особенностям и ценностям учащихся-мигрантов и их семей, являясь образцом для всех воспитанников;

– выделяться высокой языковой культурой, изучать иностранные языки, в частности, английский, хорошо владеть русским как языком межнационального общения, но в то же время способствовать изучению белорусского языка, как языка коренной национальности, проявлять уважение и интерес к родному языку учащихся-мигрантов;

– понимать воспитательную роль культуры и искусства и быть способным к организации диалога культур в учебно-воспитательной деятельности, привлекать учащихся-мигрантов с учетом их склонностей и интересов для участия в фестивалях народного творчества, знакомства с бытом, праздниками, кулинарией народов мира и т.п., прививать воспитанникам интерес и уважение к традициям других народов.

Таким образом, для эффективной работы с данной категорией учащихся, компетентного участия во всех сферах жизни учащихся-мигрантов и их семей необходим учитель деятельный и неравнодушный, с высоким уровнем сформированности лучших человеческих качеств, профессиональной подготовки, общей культуры, а также пониманием специфики межэтнических отношений. В Республике Беларусь с учетом современных реалий возможна и необходима подготовка таких кадров в рамках системы высшего педагогического образования или переподготовка педагогических работников с учетом опыта работы с учащимися-мигрантами в странах СНГ и странах дальнего зарубежья.

Список использованных источников

1. Акмалова, А.А. Социальная работа с мигрантами и беженцами : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 39.04.02 (040400) «Социальная работа» / А.А. Акмалова, В.М. Капицын. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Инфра-М, 2015 – 183 с.
2. Гриценко, В.В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Москва : Форум, 2015. – 223 с.
3. История развития миграционной педагогики в России. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://allrefs.net/c13/1lidw/p2/> – Дата доступа: 7.10.2016.
4. Крысько, В.Г. Этническая психология / В.Г. Крысько. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.

5. Толерантность (значения). Википедия. Свободная энциклопедия. Викисловарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>. – Дата доступа: 9.10.2016.

PROFESSIONAL-PERSONAL QUALITIES OF A TEACHER WHO WORKS WITH PUPILS-MIGRANTS

The article tells about demands to the personality of teacher (tact; tolerance; high moral qualities; positive ethnic identity) and professional training (common and linguistic culture; knowledge of belarussian law in the sphere of education, migration and children's rights; analysis of pedagogy and psychology, ethnopedagogy and ethnopsychology), contributing effective work with pupils-migrants and their families in condition of migratory process influence on modern system of education in the Republic of Belarus.

Key words: migratory process; migrants; refugees; pupils-migrants; migratory pedagogy; ethnopedagogy; ethnopsychology; ethnic identity; tolerance.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ю. Н. Усова

(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

В статье раскрываются особенности адаптации студентов-инофонов в инокультурной среде, отмечаются проблемы включения студентов-инофонов в процесс изучения иностранных языков.

Ключевые слова: адаптация; дезадаптация; студенты-инофоны; культурное пространство; языковой барьер; мультикультурная личность, культурная маргинальность.

В современных отечественных и зарубежных научных исследованиях все большее значение придаётся изучению особенностей адаптации студентов-инофонов в условиях высшей школы. Для того чтобы понять сущность адаптационной работы со студентами-инофонами, необходимо уточнить, какой смысл вкладывается в данное понятие.

Под адаптационной способностью понимают способность человека приспособливаться к социальным и физическим требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Адаптация – это предпосылка активной деятельности и её необходимое

условие. Дезадаптация же проявляется в ощущении внутреннего дискомфорта, напряженности, чувства тревоги, снижении чувства самооценности и уверенности в себе, что блокирует возможность человека успешно взаимодействовать со средой [3].

В последние годы остро стоит проблема социально-психологической адаптации студентов в вузе в силу следующих причин: во-первых, абитуриент после зачисления становится представителем особой социальной группы – студенчества. Во-вторых, студенту необходимо актуализировать готовность к перестройке своей учебной деятельности по сравнению с обучением в школе. В-третьих, вузовское обучение имеет более выраженную прагматическую направленность по сравнению со школьным обучением, оставляя в стороне ценностные аспекты человеческой деятельности [1, с. 934]. Кроме того, процесс социально-психологической адаптации осложняется такими факторами, как наличие большого количества свободного времени, не контролируемого ни преподавателями, ни родителями.

Особое внимание следует уделить студентам-инофонам, поскольку, имея индивидуальные этнопсихологические особенности, они сталкиваются с ещё большим количеством проблем, связанных с адаптацией в условиях гетерогенной среды.

В первую очередь это связано с языком, на котором ведётся процесс обучения. Зачастую иностранные студенты приезжают без знания языка. В таком случае возникает языковой барьер, не позволяющий приспособиваться к социальным требованиям среды, а вследствие этого, нежелание и дискомфорт при обучении. Большое значение имеет образовательный уровень иностранного студента: чем выше был изначальный образовательный статус, тем легче идет процесс языковой и учебно-профессиональной адаптации. Для решения данной проблемы необходимо создание и открытие подготовительных курсов по изучению языка, необходимого для получения новых знаний, проведение реальных собеседований и адекватная оценка знаний студентом-инофоном языка обучения. На сегодня эта проблема остаётся актуальной.

Наряду с этим, важную роль в адаптации играет изменение культурного пространства (традиции, обычаи, особенности менталитета). Инофоны, привыкшие к своему укладу жизни, своей культуре, воспринимаемой как эталон, с одной стороны, могут стать яркими противниками того, что им неизвестно и непонятно, а с другой стороны, это даёт им возможность развиваться, познавать себя и других людей посредством культуры. В этом отношении важную роль играет проведение экскурсий, культурных мероприятий, кураторских часов (бесед), знакомящих студентов-иностранцев с особенностями страны, в которую они приехали с целью обучения. [3].

Вместе с тем, необходимо учитывать, каким образом воспринимают студентов-инофонов не только преподаватели, но и сверстники. В силу этого должна проводиться политика воспитания толерантности и уважения со стороны местных студентов к людям другой ментальности. Это может осуществляться путем организации совместных мероприятий, формирующих способности к взаимопомощи, взаимопониманию, несмотря на имеющиеся у студентов различия во многих аспектах жизни. Здесь также важно проявление интереса студентов и преподавателей из числа коренного населения к культуре инофонов, что позволит вызвать у последних ответную реакцию, желание в познании иной среды.

Следует обратить внимание на ещё одну особенность – религиозную принадлежность. Многие не считают этот фактор значительным, но это ошибочное мнение. Не учитывая его, преподаватель рискует создать неблагоприятные условия для обучения или, хуже того, конфликтную ситуацию.

По мнению педагогов, исследующих данную проблему, «результатом процесса адаптации иностранных учащихся должна стать готовность к долговременной жизни в условиях другой культуры. Основным положительным результатом адаптации для других категорий студентов представляется интеграция – идентификация студентом себя как в старой, так и в новой культуре, в результате чего воспитывается бикультурная или мультикультурная личность. Это возможно при условии, что обе взаимодействующие стороны добровольно выбирают эту стратегию: и приезжающие, и принимающие готовы понять и принять права, ценности, традиции друг друга, т.е. моделируется такая ситуация, при которой человек принимает все, даже альтернативные модели поведения и выбирает наиболее оптимальную. Человек овладевает *конструктивной маргинальностью*, т.е. становится межкультурной личностью и понимает, что есть много способов стать профессионально успешным, культурным, понимаемым, бесконфликтным» [2, с. 64].

В связи со сказанным выше следует отметить студентов-инофонов, приезжающих изучать иностранные языки. У этого контингента иностранных студентов возникает большое количество проблем, связанных не только с адаптацией, но и с обучением, в силу того, что язык обучения уже является для них иностранным и им необходимо изучать ещё один, а зачастую несколько. В этом отношении следует отметить изначальную языковую компетентность инофонов, которую они демонстрируют на момент поступления в университет.

Список использованных источников

1. Адаптации студентов первого курса в вузе / А.А. Кузьмишкин [и др.] // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 933–935.

2. Дедова, О.М. Адаптационный процесс аккультурации иностранных студентов-англофонов медицинских вузов / О.М. Дедова, С.В. Шерстникова, Ф.А. Тумакаева // Достижения и проблемы современной медицины: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. – С. 6–65.

3. Морозов, А.Н. Адаптация как ключевой этап аккультурации иностранных студентов / А.Н. Морозов, О.М. Дедова // Проблемы обеспечения безопасности, преодоления ксенофобии и предупреждения правонарушений на межэтнической и межрелигиозной почве в высших учебных заведениях Воронежской области: материалы научно-практической конференции, 30 сентября 2010 г., Воронеж / под общ. ред. Е.Н. Арсеничевой, Г.П. Ивановой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2010. – С. 16–23.

ON THE QUESTION TO PROBLEMS OF FOREIGN STUDENT'S ADAPTATION AT THE HIGHER SCHOOL

Article tells about peculiarities of foreign student's adaptation in foreign culture, examines problems of foreign student's inclusions in the process of learning foreign languages.

Key words: adaptation; deadaptation; foreign students; cultural space; language barrier; multicultural personality; cultural marginality.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЧАТОЧНЫХ КУКОЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М. Д. Зимина

(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал), Россия)

В статье рассматривается формирование речевых действий детей с речевым нарушением посредством использования перчаточных кукол. Использование игровых действий представлено как эффективный способ развития речи младших школьников, т.к. игровая деятельность является наилучшим стимулятором к развитию.

Ключевые слова: речевая деятельность, куклотерапия, коррекционная работа, арт-терапия, перчаточная кукла.

Речевая деятельность является ведущей в начальном общем образовании. Поэтому психологи, выдающиеся лингвисты, педагоги-практики К.Д. Ушинский, А.А. Леонтьев, Т.А. Ладыженская, Л.В. Занков, Р.С. Немов, Л.С. Выготский, М.Р. Львова, С.Н. Лысенкова и другие в своих работах отмечали ведущее значение развития речи для успешного обучения младших школьников.

Так, Н.С. Лейтес отмечает, что обогащению лексики детей способствует не только повышенная восприимчивость и подчинение авторитету, но внимательность и игровое отношение к происходящему [6, с. 14]. В свою очередь, трактовка о том, что мышление и речь ребенка формируются и развиваются в результате практической деятельности, была предложена Л.С. Выготским [3, с. 23]. А.А. Леонтьев также отмечает: «деятельности без мотива не бывает» [7, с. 12].

Современные педагоги, опираясь на опыт учителей-новаторов, считают, что в классе вместе могут учиться дети с разными возможностями. В этом отношении целесообразно обратиться к опыту С.Н. Лысенковой, которая разработала систему одновременного обучения

детей с разным уровнем развития [8, с. 56], [9]. В подтверждение данной позиции можно привести слова С.Л. Соловейчика, который считал, что «современная педагогика должна объединять разносторонние подходы, но при этом придерживаться одного главного принципа – гуманизма» [10, с. 46].

За последние годы отмечается рост числа учащихся начальных классов с нарушениями речевого развития. И поэтому огромное значение отводится инклюзивному образованию детей с такими нарушениями. Дети с негрубыми речевыми нарушениями обучаются в массовых школах и могут наравне со сверстниками усваивать общеобразовательную программу. Это способствует обеспечению адаптации и социализации в обществе [1, с. 35].

Коррекционная работа по развитию речи таких детей предусматривает развитие тонкой моторики кисти и пальцев рук, графических навыков, зрительной и слуховой памяти, внимания, различных видов мышления (в том числе наглядно-образного); формирование умений работать по инструкции и планировать деятельность; расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря; устранение индивидуальных пробелов в знаниях.

Одним из значимых методов психокоррекции, используемых в процессе реализации названных направлений, является куклотерапия, включающая в себя арт-терапию и игровую терапию. В отечественной литературе куклотерапия описана в работах И.Я. Медведевой и Т.Л. Шишовой [5, с. 14].

Сам процесс психотерапии начинается уже с того, что ученики под руководством учителя самостоятельно изготавливают куклу. Происходит процесс «осмысления». Учитель от лица заранее изготовленной куклы рассказывает о том, что ей одиноко в пустом театре и просит смастерить ей друзей, общество, город, в котором она будет жить [4].

Затем дети пытаются «водить» (двигать) своей куклой. Происходит «соединение» ребенка и куклы. Такая работа развивает координацию движений и умение адекватно выражать свои чувства. А затем происходит главное действие – постановка спектакля!

Дети, одев куклу на руку, от ее имени могут сказать то, что в обычной ситуации сказать не решились бы.

Процесс изготовления перчаточной куклы довольно прост. В данной статье рассмотрено три варианта выполнения кукол из перчаток и задания для работы по развитию речи.

Кукла-собачка сделана из двух обычных перчаток [2, с. 46].

Из одной перчатки выполняется голова. Схема выполнения представлена на рисунке 1.

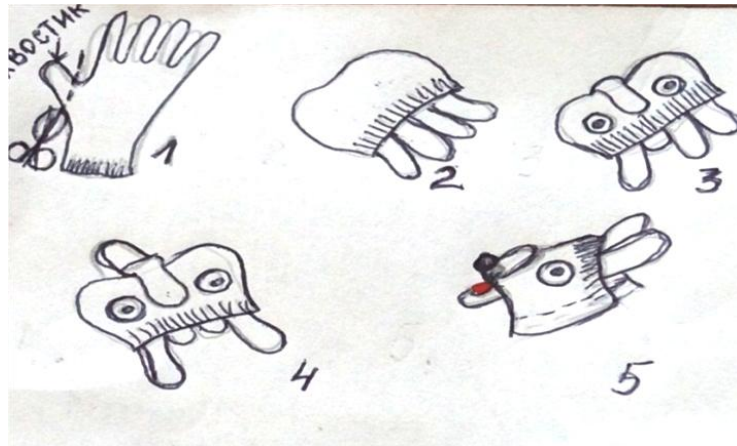


Рисунок 1. – Схема выполнения куклы-собачки

Ко второй перчатке пришивается хвостик. Она служит туловищем с опорой на четыре лапки. На рисунке 2 представлена сама поделка.



Рисунок 2. – Кукла-собачка

Упражнения для игры с собачкой могут быть различного содержания. Например, покажи звуками, как лает собака рассерженная, усталая, веселая, сытая, голодная и т. д. Придумай историю своей собачки от ее имени. Расскажи от имени собачки про ее хозяина. Примечательно, что ребенок, играя данной куклой, не прячется за ширму.

Кукла-человечек. Для основы подойдет любая перчатка [2, с. 33].

От нее отрезается большой палец и прорезь зашивается. Большой и средний пальцы сшиваются вместе – это основа головы. Указательный и мизинец – руки. Из цветной пряжи пришиваются волосы. На лице вышиваются глаза и рот. Пример куклы-человечка представлен на рисунке 3.



Рисунок 3. – Кукла-человечек

Упражнения могут быть следующими: рассказы чистоговорку, скороговорку. Можно предложить провести мини-спектакль по прочитанному произведению, используя одновременно несколько кукол. Показать, как куклы «общаются» между собой. Изобразить конфликтную ситуацию и предложить детям самостоятельно найти из нее выход.

Сказка на одной перчатке . С этой игрушкой ребенок пробует себя в роли всех героев сказки. На рисунке 4 представлена сказка «Теремок».



Рисунок 4. – Сказка-перчатка «Теремок»

На каждый палец приклеен герой сказки. На тыльную часть перчатки – теремок. Сначала все герои спрятаны – сжаты в кулак. По мере их появления, ребенок разгибает пальцы. В то же время он сам озвучивает героев, стараясь менять тембр голоса. Можно предложить ребенку придумать свое продолжение и концовку сказки.

Использование самодельной перчаточной куклы на уроках и во внеурочной деятельности не только развивает речь, но и помогает в общении.

Список использованных источников

1. Вопросы инклюзивного образования: в 3 ч. Часть 3: Обучение детей с нарушениями речи и интеллекта. Практическое пособие / под редакцией Е.В. Коневой. – Ярославль, 2013. – 73 с.
2. Баева, Т. Путешествие в антресолию, или Чудесное превращение перчаток в... / авт. игрушек, выкроек и иллюстраций Т. Баева; авт. текста Т. Баева, Г. Глухов. – М.: Малыш, 1990. – 16 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Т. 2. – М., 1982.
4. Жесткова, Е.А. Инновационные технологии в профессиональном самоопределении школьников / Е.А. Жесткова, А.В. Евсеева // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 9. – С. 145–150.
5. Медведева, И. ДЕТИ, КУКЛЫ, МЫ / И. Медведева, Т. Шишова. – М., 2011. – 256 с.
6. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – Москва: Педагогика, 1971. – 280 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. / под ред. В.В. Давыдова [и др.] / А.Н. Леонтьев. – М.: 1983. – Т.2. – С.69–70.
8. Лысенкова, С.Н. Жизнь моя – школа или право на творчество / С.Н. Лысенкова. – М.: Изд-во «Новая школа», 1995.
9. Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу: Как учить маленьких / С.Н. Лысенкова –2001. – 96 с.
10. Соловейчик, С.Л. Резервы детского «я» / С.Л. Соловейчик. – М.: Знание, 1983. – С. 96.

THE USE OF GLOVE DOLLS FOR YOUNGER SCHOOL STUDENTS' SPEECH DEVELOPMENT

In the article are exposed the developing of children' speech acts with speech problems with the help of glove dolls. The use of game actions is the best way of development of younger school students' as game activity is the best stimulation of development.

Key words: speech activity; doll therapy; correction work; art therapy; glove doll.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Л. В. Перженица, Н. Н. Стецкая
(ГУО «Мозырский районный ЦКРОиР», Беларусь)*

В статье раскрывается механизм привития учащимся с тяжёлыми и множественными нарушениями доступных для их понимания духовно-нравственных ценностей посредством нетрадиционных техник изобразительной деятельности.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, духовно-нравственные ценности, тяжёлые и множественные нарушения в развитии, методы организации деятельности и формирования опыта поведения.

Работая с детьми, имеющими тяжёлые и множественные нарушения в развитии (ТМНР) – учащимися центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) – трудно говорить о воспитании духовно-нравственных ценностей в полном объёме, особенно учитывая тот факт, что большинство учащихся по достижении совершеннолетия, в силу тяжести и множественности нарушений, будут признаны недееспособными. Однако учебные программы центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации предусматривают формирование у детей с ТМНР опыта, необходимого для осуществления повседневной жизнедеятельности, обучение распространённым моделям поведения, приёмам общения в различных жизненных и поведенческих ситуациях.

Рассмотрим опыт работы по формированию духовно-нравственных ценностей у учащихся ГУО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (директор Кравец Н.С.).

Характеризуя учащихся класса, прежде всего, следует отметить, что 100% детей неговорящие. Слово не является для них средством коммуникации, активный словарь отсутствует, пассивный крайне беден, понимание обращенной речи затруднено. В связи с этим наиболее адекватными и перспективными методами воспитания посчитали методы, в основании которых лежит не слово, а действие. Поэтому методы организации деятельности и формирования опыта поведения (по классификации Г.И. Щукиной) стали «сердцевиной» осуществления воспитательного процесса. Наиболее доступными видами полезной деятельности, соответствующими возможностям детей класса и усиливающими воспитательный эффект, были изобразительная и предметно-практическая деятельность. Однако даже в этих, наиболее

успешных сферах деятельности, у 75% учащихся класса большинство практических действий выполняется приёмом «рука в руке» (сопряжённо или полусопряжённо), так как самостоятельное выполнение затруднено особенностями психофизического развития. Стараясь увеличить долю самостоятельности детей, используем «нетрадиционные техники» изображений. Одной из наиболее физиологичных и сенсорно привлекательных для детей с ТМНР считаем технику «отпечаток», когда на пальцы, ладонь или ребро ладони ребёнка наносится краска, на бумаге делается отпечаток, который обыгрывается дополнениями, приближающими изображение к объективной реальности.

С целью придания работам учащихся некоторой социальной значимости, активно участвуем во всех выставках, которые предполагают участие детей с ТМНР. Общественное признание творческого потенциала детей с интеллектуальными и физическими ограничениями мы посчитали предпосылкой для создания продукта, который бы удовлетворял следующим условиям:

- нес духовно-нравственную нагрузку;
- способствовал освоению нравственного опыта человечества;
- имел понятный смысл,
- был узнаваем и доступен учащимся;
- отражал мониторинг развития учащихся класса;
- поддерживал надежды и устремления семьи;
- формировал толерантное отношение социума к инклюзивному образованию в целях формирования инклюзивного общества.



Таким продуктом стал календарь «От интеграции к инклюзии», создание которого приурочили к реализации в Республике Беларусь Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития.

Следует отметить, что процесс формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся в процессе работы над иллюстрациями календаря следует рассматривать в двух плоскостях: во-первых, содержательная сторона работы (нравственный смысл иллюстраций к календарю), во-вторых, процессуальная (организация взаимодействия учащихся и формирование положительного стереотипа поведения в процессе деятельности).

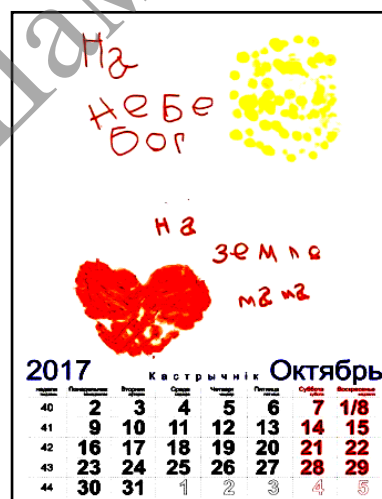
Рассматривая содержательную сторону, поясним, что каждый рисунок, иллюстрирующий календарь, несёт смысловую нагрузку, основанную на социальном, духовном опыте ребёнка и решает одну из задач привития духовно-нравственных ценностей. Рассмотрим иллюстрации календаря через призму иерархической системы личностных приоритетов и социального опыта ребёнка.



Индивидуально-личностные приоритеты, включающие такие понятия, как «жизнь человека», «права ребёнка», рассматривались в процессе оформления иллюстрации на июнь «Счастливое детство». учитывая знаковое событие месяца – День защиты детей. Задействованный социальный опыт детей – их ежегодное участие в праздничных мероприятиях в ЦКРОиР, приуроченных к этому дню (концертах, конкурсах рисунков), и участие в общегородских мероприятиях: посещение кинотеатра, выставок, аттракционов, участие в

развлекательных программах, а также доступное пониманию учащихся проявление особого внимания к детям с особенностями психофизического развития на государственном уровне.

Семейные ценности – восстановление традиционного образа семьи как величайшей святыни, воспитание традиционной бытовой и семейной культуры, потребности в ответственном и заботливом отношении к членам своей семьи. Знаковые события – Международный женский день (8 марта) и День Матери (14 октября). Социальный опыт ребёнка – особые внутрисемейные детско-родительские отношения, когда ребёнок-инвалид не просто привязан к матери, чаще всего эта связь является буквально симбиозом.



Культурно-национальные ценности: родина, ее история и традиции, воспитание уважительного бережного отношения к духовному и историческому наследию своего народа, традициям белорусской культуры. Знаковые события – День Победы (9 мая), обозначенный в календаре как «Помним», и народно-православный праздник – Ивана Купала (7 июля) в календаре обозначен «Папараць кветка» – летний народный праздник, который является аналогом праздника летнего солнцестояния.

Социальный опыт учащихся – участие в концертных программах ансамбля песни и танца «Вясёлка», созданного на базе Мозырского районного ЦКРОиР музыкальным руководителем Рыбак Ж.Е. Участниками ансамбля являются учащиеся центра, а также педагоги и сотрудники ЦКРОиР, которые во время исполнения концертных номеров выступают в роли тьюторов. Репертуар ансамбля состоит из фольклорных произведений, основанных на обрядово-земледельческом календаре белорусского народа.



Из общечеловеческих ценностей наиболее значимыми и понятными для учащихся являются *религия, христианство*. Знаковое событие января – Рождество Христово, один из главных христианских праздников. Социальный опыт – родители многих учащихся центра, находясь в трудной жизненной ситуации, связанной с инвалидностью ребёнка, находят утешение в вере, поэтому дети знакомы с символами и обрядами православия.

Описывая процессуальную сторону, следует подчеркнуть, что организовать неговорящих учащихся с ТМНР и привить им базисные нравственные ценности возможно только через деятельность. Управлять этой деятельностью можно благодаря тому, что ее удаётся разбить на составные части – конкретные действия и поступки, а иногда и на более мелкие части – операции. Также организация деятельности учащихся обязательно ведёт к включению их в многоплановые отношения с другими людьми. Складывающиеся в процессе различные ситуации приводят к определенным поступкам, решениям, выбору той или иной линии поведения: сложные акты поведения и черты личности человека успешно формируются на основе более простых действий.

На первый взгляд, трудно совместить понятия «духовно-нравственные ценности» и «дети с тяжёлыми и множественными нарушениями». Для данной категории учащихся недоступно традиционное миропонимание и мировоззрение, познание окружающего мира во всем его многообразии, сложности, противоречивости и неоднозначности. Но при условии целенаправленного и организованного воспитательного процесса возможно формирование нравственных чувств, нравственного облика (терпения, кротости, незлобивости), нравственной позиции (способности к различению добра и зла) и нравственного поведения (проявления духовной

рассудительности, послушания, доброй воли), которые и являются базисными духовно-нравственными ценностями.

MENTAL-MORAL UPBRINGING OF CHILDREN WITH DIFFICULT AND MULTIPLE DISTURBANCE BY MEANS OF FIGURATIVE ACTIVITY

In the article are exposed mechanism of adaptation to pupils with difficult and multiple disturbance available to their understanding mental-moral values with the help of unconventional techniques of figurative activity.

Key words: inclusion; inclusive education; mental-moral values; difficult and multiple disturbance of development; methods of activity organization and shaping behavior experience.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Д. Ю. Скрябина

(ФГБОУ ВО Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Удмуртия, Россия)

В статье представлены основные направления коррекционной (логопедической) работы с обучающимися с ОВЗ, имеющими письменные нарушения речи, в инклюзивной образовательной организации. Работа по преодолению нарушений письменной речи строится по следующей схеме: работа по формированию действия и закреплению фонематического анализа, развитие слогового анализа и синтеза, пространственной ориентировки и пространственных представлений, а также развитие зрительной и слуховой памяти и внимания.

Ключевые слова: младшие школьники с ЗПР, логопедическое сопровождение, аграмматическая и оптическая дисграфия.

Письменная речь представляет собой сложный вид психической деятельности, формирующийся только в условиях целенаправленного обучения. Овладение письменной речью является важным и

неотъемлемым условием для успешного усвоения программы по всем школьным предметам, особенно обучающимися с ОВЗ. В настоящее время наблюдается значительное увеличение количества детей, испытывающих трудности в усвоении программы по родному языку, что является одной из важнейших проблем обучения в школе. Осуществляя целенаправленную работу по развитию языковых норм у детей, обучающихся в инклюзивном классе, нами проводится определенный комплекс мер по преодолению нарушений письма у младших школьников.

Так, при формировании действия фонематического анализа в умственном плане обучающие, в первую очередь, определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух, не воспринимая его, т. е. на основе сформированных у них представлений (придумывание слов с 3, 4, 5 звуками, отбор картинок, в названии которых 4 или 5 звуков, поднимание цифры, соответствующей количеству звуков в названии картинке, раскладывание картинок в два ряда в зависимости от количества звуков в слове). При закреплении фонематического анализа слов нами использовались следующие виды работ: вставка пропущенных букв в слова, подбор из предложений слов с определенным количеством звуков, устно назвать их и записать, какие слова можно составить из букв одного слова, составление графической схемы предложения, вписывание букв в кружки, разгадывание ребусов. Детям предлагаются картинки; например: «шапка», «арбуз», «рыба». И даются задания выделить первый звук в названиях картинок, записать или составить из разрезной азбуки соответствующие буквы и прочитать полученное слово (шар), а затем задания усложняются. Кроме работы по формированию действия и закреплению фонематического анализа, целенаправленная работа ведется и по таким направлениям развития речи как развитие слогового анализа и синтеза, пространственной ориентировки и пространственных представлений, а также развитие зрительной и слуховой памяти и внимания.

При работе по *развитию слогового анализа и синтеза* используются рекомендованные Л. С. Волковой задания:

- ✓ Название детьми гласных в слове.
- ✓ Раскладывание картинок под определенным сочетанием гласных. Например:

а а, о а, у а.

- ✓ Повторение слов по слогам. Сосчитать количество слогов.
- ✓ Расположение картинок в два/три ряда в зависимости от количества слогов в их названии.

✓ Составление слова из слогов, данных в беспорядке (*нок, цып, лё*).

На завершающем этапе по развитию анализа и синтеза предложений у детей вырабатывается умение определять количество, последовательность и место слов в предложении. С этой целью применяются следующие задания:

✓ Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.

✓ Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.

✓ Определить место слов в предложении.

✓ Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

✓ Формирование умения смыслового программирования, умения последовательно пересказывать содержание составленного сюжета. Развитие пространственно-временных и причинно-следственных связей. Задания выполняются на материале сюжетных картинок.

В коррекционно-развивающей работе по преодолению нарушений письменной речи, в первую очередь, нами выявляются основные нарушения, относящиеся к дисграфии. Основными нарушениями, встречающимися у младших школьников, являются аграмматическая и оптическая дисграфия.

При работе по преодолению аграмматической дисграфии нами используются приемы, рекомендованные Л.С. Волковой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой.

При построении предложения большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Поэтому первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1–2 предложений. Например, предлагалась картинка «Мальчик читает книгу». С помощью вопросов определяется субъект (*мальчик*), предикат (*читает*), объект действия (*книгу*). Каждый из выделенных элементов обозначается фишкой. Фишки соотносятся непосредственно с предметами и действиями, изображенными на картинке, таким образом дети составляют предложение по картинке.

После закрепления такого вида работы задания усложняются: увеличивается количество элементов в предложении; подбираются предложения по данной графической схеме; самостоятельно придумываются предложения по данной графической схеме.

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного

и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по числам и родам и т. д.

При устранении оптической дисграфии нами применяются разнообразные игровые и дидактические приемы. Например, с целью развития предметного зрительного гнозиса мы используем такие задания: называние контурных изображений предметов, перечеркнутых контурных изображений, выделение контурных изображений, наложенных друг на друга, различные задания на узнавание букв.

При устранении оптической дисграфии проводится работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине.

Для развития зрительной памяти используются следующие виды работ, которые детям очень нравятся и являются релаксирующим этапом после более сложного момента урока:

✓ Игра «Чего не стало?». На столе раскладываются 5–6 предметов, картинок, которые дети должны запомнить. Затем убирается незаметно одна из них. Дети называют, чего не стало.

✓ Дети запоминают картинки, буквы, цифры или фигуры (3–5), а затем отбирают их среди других 8–10 картинок.

✓ Игра «Что изменилось?». На магнитной доске раскладываются 4–6 картинок (букв, фигур, цифр), дети запоминают последовательность их расположения. Затем мы незаметно меняем их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось, и восстановить первоначальное их расположение.

Также при устранении оптической дисграфии мы уделяем большое внимание работе по формированию пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений.

В процессе работы по формированию пространственных представлений мы обязательно учитываем особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у данных экспериментальных групп детей.

Пространственные ориентировки включают два вида ориентировки, тесно связанных между собой: ориентировку на собственном теле и в окружающем пространстве. Поэтому первоначально работа проводится по проверке, уточнению и развитию представлений детей о схеме тела, а уже следующим этапом работы является работа по развитию ориентировки детей в окружающем пространстве.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве проводится в следующей последовательности:

✓ Дети определяют пространственное расположение предметов по отношению к самим себе.

✓ Определяют пространственное соотношение предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя».

✓ Определяют пространственное соотношение между 2–3 предметами или изображениями.

Далее проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например, такие упражнения, как:

✓ Срисовывание фигур или букв по образцу и после кратковременной экспозиции.

✓ Складывание из палочек (срисовывание) фигуры или буквы (по образцу, по памяти).

✓ Дополнение или реконструирование недостающего элемента фигуры или буквы по представлению.

✓ Определение различия сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: З – В, Р – В или различно расположенных в пространстве: Р – Ъ, Г – Т, И – П, П – Н.

При устранении оптической дисграфии важной частью коррекционного процесса является работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

На логопедических занятиях, учитывая специфику данной категории детей, уделяется внимание и целенаправленному развитию мышления детей, развитию таких неречевых психических функций, как зрительное и слуховое внимание, память.

Позитивные изменения, несомненно, наблюдаются, но, как известно, для полной компенсации выявленных нарушений, грамотно проводимой своевременной коррекционной работы нужны благоприятные внутренние и внешние условия, такие как:

- высокое умственное и психофизическое развитие;
- хорошее состояние здоровья и высокая общая работоспособность;
- сбалансированность нервных процессов;
- нормальное развитие эмоционально-мотивационной сферы;
- хорошие социально-экономические условия;
- нормальный эмоциональный климат в семье и школе;
- ранняя диагностика школьных трудностей.

У изучаемой категории обучающихся – детей с ЗПР – многие из указанных условий не могут быть соблюдены, так как у них отмечается

полиморфизм и различная степень выраженности нарушений познавательной деятельности и ее основных процессов (восприятия, памяти, речи, мышления), а также сниженное состояние здоровья и неустойчивость нервной системы, поэтому целенаправленная работа по преодолению нарушений письменной речи необходима уже на начальных этапах обучения в образовательной организации.

LOGOPEDIC WORK ON OVERCOMING VIOLATIONS OF LETTERS AT YOUNGER SCHOOLBOYS WITH MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article focuses on the main areas of correctional (speech therapy) work with the students to the having written speech disorders, in an inclusive educational organization. Work to overcome the written language disorders is constructed as follows: work on the formation and consolidation of actions of phonemic analysis, the development of syllabic analysis and synthesis of spatial orientation and spatial representations, as well as the development of visual and auditory memory and attention.

Keywords: junior high school students with mental retardation, speech therapy support, agramaticheskaya and optical dysgraphia.

SIOLL – ЭЛЕКТРОННАЯ КНИГА ДЛЯ СЛЕПЫХ

А. И. Фахрутдинов

(ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Россия)

В статье представлен «Сиолл» – электронный учебник для незрячих людей. Устройство позволяет нарабатывать практический навык письма и чтения на шрифте Брайля, предоставлять учебный материал в доступной для незрячего человека форме, а также эффективно управлять процессом обучения слепого или слабовидящего учащегося. В состав устройства входит два модуля: модуль «Ученик» и модуль «Учитель». Модули взаимодействуют между собой посредством беспроводной связи.

Ключевые слова: Сиолл, незрячие люди, модуль, рельефно-точечный шрифт Брайля, Сибирские инновации.

В России 1-го сентября 2016 г. вступил в силу «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее ФГОС ОВЗ). Данный стандарт реализует концепцию создания комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), разработанной с учетом особых образовательных потребностей людей с ОВЗ, которая обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость для обучающихся, их родителей (законных представителей), духовно-нравственное (нравственное) развитие обучающихся, гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся [1].

Вследствие чего перед учителями, чья численность в России составляет более 1 миллиона человек, встают многочисленные вопросы реализации данного ФГОС ОВЗ. Как обучать учащихся с ОВЗ? Какие методики и технологии применять?

Особое место занимает проблема обучения слепых и слабовидящих учащихся. В частности возможность предоставления учебного материала в доступной для незрячего человека форме, выбор методик и технических средств обучения, вопросы обучения рельефно-точечному шрифту,

Шрифт Брайля представляет собой рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими, в основе которого лежит комбинация точек шеститочия. Знак, изображенный комбинацией рельефных точек высотой 0,6 мм, диаметром 1,4 мм, записывается в ячейке размером 4,2 мм x 7 мм. Написанный таким образом текст при определенном навыке легко распознается на ощупь. Лёгкость чтения знаков и их компактность позволяют незрячему читателю достаточно быстро читать текст. Такую систему записи и чтения создал французский тифлопедагог Луи Брайль (1809–1852 гг.). Алфавит, цифры, музыкальные ноты и любые другие печатные символы могут быть воспроизведены в системе Брайля различными комбинациями точек в ячейке (клетке). Брайлевские обозначения также используются для написания математических знаков, уравнений, компьютерных символов и для письма на иностранном языке.

Слепые школьники тратят много и психических и физических ресурсов, чтобы написать изложение или сочинение: им приходится одну за одной, очень методично, прокалывать точки на бумаге. И это не минутное дело. Поскольку процесс занимает много часов, к концу занятий от перенапряжения руки начинают болеть. В мире нет устройств, способных облегчить процесс письма по Брайлю. Множество разных приборов позволяет запомнить буквы, их очертания, услышать

произношение. Однако именно тренировка написания всегда незаслуженно оставалась в стороне.

В августе 2014 г. в результате сетевого взаимодействия Международного компетентностного центра инклюзивного образования Тюменского государственного университета (в лице инженера А. И. Фахрутдинова), реализующего международный проект TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» [2, 3] и компании «Сибирские инновации» (в лице технического директора – С.Ю. Васильева), была начата работа над реализацией проекта электронного учебника, который бы мог помочь в обучении слепых и слабовидящих людей.

Электронный учебник для незрячих людей получил название «Сиолл». Это уникальное устройство в возможности обучения слепых и слабовидящих людей практическому навыку письма и чтения на шрифте Брайля. Применяемый в устройстве способ обучения позволяет сделать процесс обучения более эффективным и комфортным как для ученика, так и для учителя (тифлопедагога). Также уникальным является возможность использовать устройство в процессе обучения слепых и слабовидящих учащихся в качестве инструмента для предоставления учебного материала и контроля процесса обучения.

На создание устройства ушёл год. Вместо обычного грифеля, в устройстве используется электронный грифель, поэтому достаточно лёгкого прикосновения для написания символа на шрифте Брайля. Одна из важных характеристик устройства: на листе бумаги в тексте по Брайлю невозможно исправить опечатку, а в «Сиолл» это доступно.

В «Сиолле» использована не только уникальная технология обучения, но и даже технология производства корпуса устройства инновационная. Это метод вакуумного литья, который был применён Центром прототипирования ГБУ ТО «Западно-Сибирский инновационный центр». Этот центр создан при поддержке Министерства экономического развития Российской Федерации и Тюменской области (учредителем Тюменского Технопарка является Комитет по инновациям Тюменской области).

Комплект устройства состоит из двух модулей «Ученик» и «Учитель». Модули взаимодействуют между собой посредством беспроводной связи, и могут работать автономно не менее одного академического часа (45 мин.). В комплект поставки устройства входит: модуль «Ученик», модуль «Учитель», электронный грифель, чехлы для каждого модуля, поддерживающая запястье подушка.

Основная задача, которую решает «Сиолл», это сделать процесс обучения слепого или слабовидящего учащегося максимально доступным и комфортным как для самого учащегося, так и для того, кто его обучает.

«Сиолл» позволяет:

- эффективно и комфортно обучать учащегося шрифту Брайля (набатывать практический навык письма и чтения);
- предоставлять учебный материал в доступной для учащегося форме;
- отправлять текст (упражнения, комментарии и т.п.) с модуля «Учитель» на модуль «Ученик»;
- смотреть текущее время, отображаемое при помощи шрифта Брайля;
- использовать модули как электронную книгу;
- модуль «Ученик» позволяет самостоятельно изучать учебный материал посредством конспекта урока;
- сохранять набранный текст;
- с помощью модуля «Учитель» удаленно в режиме реального времени проверять ход выполнения учащимся задания на модуле «Ученик».

В декабре 2015 г. проект был реализован и представлен широкой публике на ежегодной национальной выставке-форуме «ВУЗПРОМЭКСПО – 2015», которая проходила в г. Москва [4].

Электронный учебник для незрячих людей был представлен 15–17 февраля 2016 г на Международном конгрессе практиков инклюзивного образования, приуроченном к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ», который был организован в г. Казань, на базе НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» [5]. Почетным участником конгресса был вице-президент Всероссийского общества слепых О.Н. Смолин. После ознакомления с тем, как работает «Сиолл», он заинтересовался проектом.

Помимо тифлопедагогов и конечных пользователей, с «Сиолл» познакомились участники мирового научного сообщества: 1) участники Международного научного конгресса в Фондовом университете Хильдесхайм «Многообразие и демократия: поиск идентичности в период неопределённости», организованного в г. Хильдесхайме (Германия) 13–16 сентября 2016 г. Международной академией гуманизации образования (МАГО) в рамках европейского проекта «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями»; 2) сотрудники технического университета г. Дрезден (Германия).

Список использованных источников

- 1.URL: http://pedlib.ru/Books/2/0353/2_0353-1.shtml. – Дата доступа: 29 сентября 2016.
- 2.Волосникова, Л.М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л.М. Волосникова, В.М. Чимаров, Н.Н. Малярчук // Валеология. – 2015. – № 1. – С. 37–42.
- 3.Малярчук, Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. – №4. – С. 251–267.
- 4.URL: <https://rg.ru/2015/12/02/vuzi-site.html> – Дата доступа: 29 сентября 2016).
- 5.Фахрутдинов, А.И. «Сиолл» – первый в мире электронный учебник для незрячих людей / Н.Н. Малярчук, А.И. Фахрутдинов // Международный конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г. Казань, 15–17 февраля 2016 г.): материалы / под ред. Н.М. Прусс. – Казань, Университет управления «ТИСБИ», 2016. – С.239–242.

SIOLL – ELECTRONIC BOOK FOR THE BLIND

Sioll» – electronic textbook for blind people are reflected in the article. The device provides to get practical skills for writing and reading with the help of print Brile It helps to present academic resources for blind people in easy way and improve educational process for blind and short sighted people. There are two modules: Module "Student" and Module "Teacher". Modules are connected through wireless contact.

Key words: Sioll, blind people, module, shaped dotty print of Brile, Siberian innovations.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Швед

(ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь)

Статья посвящена вопросам обеспечения психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования. Автор анализирует условия успешности психолого-педагогического

сопровождения, а также функции и направления данного вида деятельности специалистов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития, психолого-педагогическое сопровождение.

Распространение процесса инклюзии детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создания соответствующих условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей.

Актуальность развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь обусловлена присоединением государства к Конвенции о правах инвалидов, принятой ООН в 2006 году, в которой провозглашена обязанность государств-участников Конвенции обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни [1]. В связи с этим в Республике Беларусь была утверждена «Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь», которая представляет собой систему взглядов на принципы, цели, задачи, приоритетные направления и механизмы развития инклюзивного образования обучающихся с особенностями психофизического развития в национальной системе образования.

Концепция исходит из признания исключительной роли образования как социального института в становлении личности, ее социализации, важности инклюзивного образования для формирования инклюзивного общества, в котором особенности каждого его члена рассматриваются как потенциал для развития, как априорная ценность, придающая обществу многообразие и способствующая его совершенствованию. Настоящая концепция направлена на создание целостной системы инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, что обусловлено значительным разнообразием и вариативностью образовательных потребностей лиц с особенностями психофизического развития; продолжительной практикой обучения и воспитания их в учреждениях специального образования, что может быть расценено как сегрегация,

институционализация; наиболее остро выраженной потребностью в создании адаптивной образовательной среды для них в учреждениях образования; обучением значительной части лиц с особенностями психофизического развития по образовательным программам не основного, а специального образования [2].

Дети с особенностями психофизического развития требуют специального подхода к их обучению, развитию, воспитанию, особых педагогических условий при организации учебной и воспитательной деятельности за счет реализации психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная система педагогических мер по созданию всеми субъектами образовательного процесса социально-психологических и педагогических условий для оказания помощи и поддержки ребенка с особыми образовательными потребностями в решении задач его развития, обучения, воспитания и социализации в инклюзивном образовательном пространстве.

Согласно мнению И.А. Юдиной, система психолого-педагогического сопровождения в условиях массовой общеобразовательной школы выполняет ряд функций. Компенсаторная функция заключается в создании условий, обеспечивающих развитие ребенка с особыми образовательными потребностями наряду со здоровыми детьми. Стимулирующая функция направлена на активизацию ребенка в процессе общения в обществе здоровых детей. Развивающая функция предполагает создание условий для нормальной социализации детей с особыми образовательными потребностями. Коррекционная функция выступает процессом психолого-педагогической поддержки, подразумевая коррекцию травмирующих воздействий на ребенка и нейтрализацию факторов, вызывающих вторичные или психологические последствия дефекта [4].

Осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающегося с особыми образовательными потребностями в массовой общеобразовательной школе способствует социализации воспитанника и успешному усвоению учебного материала. При этом требуется соблюдение ряда условий. Во-первых, принятие факторов, обуславливающих наличие у обучающегося особых образовательных потребностей, и их влияние на специфику овладения учебной программы и участие в жизни общества. Во-вторых, ориентация на субъектное включение обучающегося и его семьи в общий процесс образовательной инклюзии. В-третьих, создание для данного процесса особой формы

жизнедеятельности обучающегося – специальной развивающей среды, организация которой зависит от педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы следует вести по четырем направлениям. В рамках первого направления (адаптационный этап) необходимо провести работу с ребёнком и членами его семьи на этапе поступления в школу. Второе направление подразумевает оказание психолого-педагогической поддержки ребёнку в условиях школы с целью развития его коммуникаций. В основу третьего направления положено оказание индивидуальной психолого-педагогической помощи ребёнку с особыми образовательными потребностями в процессе его обучения в условиях массовой общеобразовательной школы. Четвертое направление должно охватывать работу с педагогическим коллективом.

Учитель-дефектолог входит в команду специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР в инклюзивном образовательном пространстве. Цель деятельности – обеспечить наиболее успешное усвоение полемической составляющей образовательной программы, способствовать познавательному, речевому, эмоциональному, социальному, нравственному развитию ребёнка, развивать жизненные компетенции ребёнка с особенностями психофизического развития, тем самым повышая возможности его успешного включения в жизнь общества.

По мнению Н.Я. Семаго, для достижения этой цели в процессе профессиональной деятельности учителя-дефектолога решаются следующие задачи: проведение педагогической диагностики с целью выявления особенностей в развитии деятельности, темпа и успешности усвоения учебного материала, возможности использования полученных способов действия в новой ситуации; определение актуальных задач, принципов, методов, форм, приемов и средств, повышающих более успешное усвоение учебного материала, развитие учебной мотивации и повышение самостоятельности учащегося; определение критериев, позволяющих оценить эффективность обучения и воспитания ребёнка с особенностями психофизического развития; участие в разработке адаптированных рабочих образовательных программ и др. [3].

В.В. Хитрюк подчеркивает, что ключевой фигурой инклюзивного образовательного пространства является учитель, который решает ряд профессиональных задач по обеспечению психологического комфорта в образовательном процессе для всех детей. При этом следует помнить, что успешность такой работы во многом зависит от согласованного профессионального взаимодействия учителя с другими участниками

инклюзивного образовательного пространства – группы сопровождения «особого» ребенка: учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога, родителей как обычных, так и «особых» детей [5, с. 51].

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для детей с разными стартовыми возможностями. Учебные планы и цели подстраиваются под способности и потребности учеников. В этом процессе особенно важна роль учителя, который работает над тем, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой. При инклюзивном подходе выигрывают все ученики, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Реализация индивидуального подхода предполагает учет запросов и потребностей детей с различными типами психофизического развития; выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика, в том числе соблюдение прав на образование детей с нормативным темпом развития.

Таким образом, инклюзивное образование является инновационным явлением в развитии национальной системы образования и закрепляется на законодательном уровне. В связи с этим особое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению детей с особенностями психофизического развития. В процессе становления инклюзивного образовательного пространства немаловажная роль отводится учителю-дефектологу, который помогает проводить диагностику, адаптировать и создавать новые образовательные и коррекционно-развивающие программы для адекватного обучения детей с особенностями психофизического развития.

Список использованных источников

1. Конвенция о правах инвалидов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=120. – Дата доступа: 29.09.2016.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь от 22.07.2015 № 608. – Минск, 2015. – 17 с.
3. Семаго, Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование. Выпуск 2 / Н.Я. Семаго. – М.: Школьная книга. – 2010. – 158 с.
4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ. – 2012. – 156 с.
5. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образовательное пространство: позиции участников / В.В. Хитрюк // Открытая школа. – 2014. – № 3. – С. 51–53.

PSYCHOLOGIST-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Article is devoted to providing psycho-pedagogical support for children with special needs in terms of inclusive education. The author analyzes the conditions of success of psycho-pedagogical support, as well as the functions and areas of activity of this type of professionals.

Key words: inclusive education, children with special needs, psychological-pedagogical support.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ФГОС

И. В. Юденкова, В. А. Хохлова
(АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Россия)

В статье рассматриваются варианты инклюзивного образования младших школьников с ЗПР. Даются рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса с представленной категорией учащихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, младшие школьники, задержка психического развития, федеральный государственный образовательный стандарт, общеобразовательная школа.

Одним из направлений современной образовательной политики является инклюзивное образование детей с особенностями психофизического развития. Инклюзивное образование дает ребенку возможность реализовать свое право на образование в любом образовательном учреждении без ущерба для его личности. Поскольку у многих неуспевающих младших школьников одной из причин неуспеваемости является задержка психического развития, в этой статье мы считаем целесообразным рассмотреть возможные варианты инклюзивного образования учащихся этой возрастной ступени, исходя из того, что начальная ступень обучения представляет собой благодатный период коррекции ЗПР.

Несмотря на то, что «Закон об образовании» от 2012 года и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требуют создания необходимых условий для

получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), понятие «инклюзивное образование», как и сам процесс инклюзии, является новым и в настоящее время не всеми педагогами осознается и принимается. Следовательно, с педагогами, как и с благополучными детьми, которые должны принять такого ребенка в свой класс, необходимо проводить целенаправленную работу по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ, психологически готовить их к встрече и взаимодействию друг с другом.

Педагоги, работающие с детьми, имеющими особенности развития, должны владеть содержанием федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ, который вступил в силу с 1 сентября 2016 года, поскольку он дает рекомендации по организации обучения и воспитания разных категорий детей. Во всех вариантах Стандарта выделено шесть основных областей образования, и каждая содержательная область включает такие компоненты, как «академический» и «жизненная компетенция»[2].

Для младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) данный документ предлагает 2 варианта цензового уровня образования. Первый вариант Стандарта дает возможность детям с ЗПР обучаться вместе со здоровыми детьми в общеобразовательной школе в те же календарные сроки. Второй вариант (цензовый уровень) предполагает обучение в СКОШ 7 вида с учащимися, имеющими сходные проблемы, при этом срок обучения увеличивается на один год. В этом случае акцент больше сделан на формирование у ребенка практических умений, то есть навыков жизненной компетенции. И в том, и в другом случае необходимо осуществлять психолого-педагогическое сопровождение как самого ребенка, так и его семьи.

Работа по «включению» ребёнка с ЗПР в общеобразовательный класс, на наш взгляд, должна начинаться с двумя-тремя учениками, не более, несмотря на то, что значительное количество этих детей имеет нарушения, которые при целенаправленной систематической работе с ними всех необходимых специалистов и педагогов-профессионалов можно скорректировать.

Успехи и неудачи этих детей должны внимательно отслеживаться. При инклюзивном образовании дети данной категории могут получать помощь сверстников, не страдающих ЗПР. Такие дети не закрываются в себе, а стремятся к общению, получают знания и опыт в процессе коммуникации, хотят подняться до уровня одноклассников и прикладывают больше усилий в ходе учебного процесса. Их игры становятся более интересными благодаря фантазии здоровых

сверстников. Такая организация учебного процесса в школе оказывает положительное влияние как на детей нормы, так и с ЗПР, поскольку одни общаются со своими сверстниками и в этой ситуации имеют больше возможностей для развития, а другие становятся более заботливыми, внимательными и понимающими [3].

Для работы с детьми с ЗПР должны использоваться различные методы и приёмы, которые направлены на то, чтобы заинтересовать их. Учитель должен найти индивидуальный подход к ребёнку. Необходимо помнить, что его работоспособность отличается от благополучных одноклассников и составляет 10–15 минут урока, поэтому основной материал лучше давать в начале урока, а в остальное время предложить доступные и интересные задания, не требующие длительного или умственного напряжения.

Экскурсии, посещение музеев и театра увлекают детей, это можно использовать с целью умственного обогащения, занятия спортом помогают выплеснуть свои эмоции.

Первоклассники с ЗПР, в отличие от здоровых детей, обязательно должны выполнять домашнее задание и не дома с родителями, а под руководством педагога-дефектолога. А учитель на уроках при объяснении и закреплении материала должен больше использовать наглядные и практические методы [1].

Все участники школьной инклюзии для получения нужного результата обязательно должны сотрудничать друг с другом и оказывать при необходимости помощь. Непростая ситуация часто возникает между родителями детей нормы и детей с особенностями развития. Учитель, педагог-психолог, представители администрации должны способствовать формированию адекватных дружеских отношений между ними. Родители должны стать партнерами и соучастниками педагогического процесса и чувствовать, что опыт, который они имеют, ценится сотрудниками школы.

Работа с детьми с ЗПР имеет ряд трудностей, которые требуют большого внимания со стороны учителя, педагог должен вести учебный процесс так, чтобы все учащиеся успевали за общим ритмом класса, но при этом не отставали от программы, ожидая успехов детей с отклонениями. Необходимо распределить время так, чтобы все ребята получали должное количество заданий и внимания, естественно, что отстающие должны получать его больше, но учитель не должен надолго оставлять класс без присмотра, работая с отстающими.

Таким образом, мы видим, что работа с детьми, имеющими задержку психического развития, в условиях инклюзивного образования возможна, но с соблюдением ряда условий, наличием квалифици-

рованных педагогов и специального оборудования, также должна проводиться работа с родителями всего класса, ведь именно в семье ребёнок видит пример для своего дальнейшего поведения в обществе.

Список использованных источников

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

2. Специальный федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития [Текст]: проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. – М. : Просвещение, 2013. – 48 с.

3. Юденкова, И.В. Новые возможности обучения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС второго поколения / И.В. Юденкова, С.В. Щенникова. – Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №2 (39). – С. 25–27.

INCLUSIVE EDUCATION OF JUNIOR PUPILS WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONTEXT OF MODERN FSES

The article discusses the options of inclusive education of junior pupils with mental retardation. Recommendations on organization of educational process with the studied category of students.

Keywords: inclusive Education, junior pupils, mental retardation, Federal State Educational Standard, disabled children, comprehensive school.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОТДЕЛЕНИЯ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ

Н. В. Ющенко
(ТЦСОН Мозырского района, Беларусь)

На примере деятельности отделения дневного пребывания для инвалидов Мозыского ТЦСОН представлены основные направления и формы работы по социализации воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: ограниченные возможности, инвалидность, социализация, социально-бытовая адаптация, реабилитация, инклюзия.

Как показывает практика, одной из наиболее эффективных форм работы с людьми с ограниченными возможностями в плане их социализации выступают отделения дневного пребывания для инвалидов, являющиеся структурными подразделениями территориальных центров социального обслуживания населения (ТЦСОН). ТЦСОН Мозырского района – единственный центр в Гомельской области, на базе которого функционирует два отделения дневного пребывания для инвалидов (ОДПИ). Это позволяет оказывать широкий спектр услуг подопечным как проживающим в городской черте, так и сельским жителям района. На обслуживание в ОДПИ принимаются граждане не моложе 18 лет, которым установлена первая либо вторая группа инвалидности, в т.ч. выпускники центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (следует отметить, что, согласно инструкции, имеется ряд заболеваний, являющихся противопоказанием для зачисления в отделение). Все услуги в ОДПИ, согласно определенного перечня, оказываются на договорной основе в форме полустационарного обслуживания бесплатно. Допускается оказание ряда услуг инвалидам третьей группы на платной основе.

Основные задачи, которые ставят перед собой отделения дневного пребывания инвалидов: 1) формирование практических навыков и умений, необходимых для автономности человека в быту; 2) содействие в развитии творческого потенциала; 3) развитие коммуникативных навыков; 4) социализация людей с инвалидностью в общество.

На сегодняшний день в отделении дневного пребывания для инвалидов №1 зачислено 34 человека (важно отметить, что среднегодовое исчисление воспитанников отделения дневного пребывания, согласно рекомендациям Министерства труда, занятости и социальной защиты, должно составлять в среднем 20 человек в день). Работа в отделении строится с опорой на следующие принципы:

➤ каждый воспитанник воспринимается как самостоятельная личность со своим характером, темпераментом, своими увлечениями и предпочтениями, своими психофизиологическими особенностями;

➤ в каждом воспитаннике выделяются его «сильные стороны», опора на которые позволяет выстроить эффективную программу его реабилитации;

➤ подопечным предоставляется возможность самим выбирать то, что им нравится, к чему есть стремление, но за специалистами остается право тестировать их и в других направлениях, помогая находить новые ориентиры развития;

➤ поощряются любые, порой даже очень маленькие успехи. Это одна из самых важных составляющих в любом воспитательном процессе. Приветствуется даже похвала, сделанная «авансом», потому что она, как

правило, дает толчок к развитию, к стремлению совершенствоваться, к осознанию того, что человека признают, принимают таким, какой он есть, замечают его успехи, старания.

В работе отделения основной упор делается на *занятия по социально-бытовой адаптации*, которые позволяют воспитанникам приобретать либо совершенствовать навыки самообслуживания. Практически ежедневно в отделении подопечные занимаются самыми обычными хозяйственно-бытовыми операциями (приготовление пищи, стирка и утюжка белья, уборка помещения, уход за посудой, комнатными растениями и т.д.). Однако нужно отметить, что даже самые простые бытовые действия многим из воспитанников даются с большим трудом. Это обусловлено индивидуальными особенностями физиологического развития либо особенностями воспитания в семье (педагогическая запущенность, гиперопека и т.п.).

Второй важный сегмент в работе – это *услуги по социально-трудовой реабилитации*. В норме, при удовлетворении основных потребностей в питании, сне, чувстве безопасности, человек нуждается еще и в самореализации через труд, в признании своей значимости. В связи с этим, основные *задачи трудовой реабилитации* следующие: 1) ознакомление с трудовыми процессами (структурой, режимом работы, видами деятельности, правилами техники безопасности); 2) формирование и развитие новых и уже имеющихся трудовых навыков и умений; 3) обучение возможностям работать по образцу и подражанию; 4) перевод от простых к более сложным трудовым процессам; 5) знакомство с профессиями, специальностями и предприятиями города с целью профориентации; 6) изготовление изделий с использованием различных техник и технологий; 7) привитие уважительного отношения к труду.

Для достижения поставленных задач в отделении функционирует две учебно-реабилитационные трудовые мастерские: ремонтная и полиграфическая. Важным аспектом в процессе занятости воспитанников является то, что любой конечный продукт, изготавливаемый ими, не должен оставаться невостребованным. Работа выполняется с пониманием того, что их труд важен и нужен и обязательно дойдет до потенциального «потребителя». Например, сшитые мягкие игрушки – для детского дома, конверты – для службы занятости, костюмы – для театрального кружка воскресной школы при храме и т.д.

Большой упор в работе делается на *развитие творческого потенциала* подопечных. Для этого на базе отделения функционируют кружки и клубы по интересам. Причем направленность этой деятельности меняется в зависимости от запросов воспитанников, каждый может подобрать себе занятие по душе. В настоящее время в

городском ОДПИ функционируют кружки, в которых можно заниматься декоративно-прикладным творчеством, фото- и видеосъемкой. По результатам кружковой деятельности на протяжении всего календарного года организовываются городские выставки. Работы воспитанников ОДПИ можно увидеть в центральной витрине Дома торговли «Мозырь» накануне Дня инвалида, на выставочных стеллажах храмов города в преддверии Пасхи, в библиотеках Мозыря – ко Дню Матери, 8 Марта, Новому году. Для людей с ограниченными возможностями очень важно, что посетители выставок дают высокие оценки их творчеству, признают их.

С целью *приобщения воспитанников отделения к здоровому образу жизни* регулярно организовываются профилактические беседы и осмотры узких специалистов медицинских учреждений, выезды в санаторные зоны, прогулки с элементами иппотерапии, однодневные туристические походы к водоемам Мозырщины. Для наиболее мобильных воспитанников отделения есть возможность посещать занятия в спортивном комплексе, где с ними работает профессиональный тренер по пауэрлифтингу. Нужно отметить, что среди подопечных отделения есть неоднократные призеры, победители соревнований среди спортсменов с инвалидностью.

Принимая во внимание, что наши подопечные – социально не защищенная категория, в большинстве своем малообеспеченные граждане, которые нуждаются в поддержке извне, большая работа в отделении ведется по их *поддержке через благотворительные акции*. Это постоянно действующая социальная парикмахерская, ежегодная акция «Забота» по обеспечению семей наших воспитанников с/х продукцией, акция по привлечению внимания молодежи к проблемам инвалидов «От сердца к сердцу» на базе Мозырского педагогического университета. Студентами-волонтерами оказывается помощь подопечным отделения в обработке земельных участков, проведении образовательных мероприятий, тренингов, мастер-классов.

Большая работа ведется и в плане *организации досуга* наших подопечных и членов их семей. Традиционными стали фольклорно-этнические костюмированные праздники, экскурсии на различные выставки, посещение кинотеатра, театра, прогулки с элементами иппотерапии, поездки в Гомель, Туров, в музеи Мозырского и других районов. Регулярно организовываются выезды с концертами на предприятия города, в ЦР «Радуга», в ЦКРОиР, в психоневрологический дом-интернат, где воспитанники ОДПИ выступают в роли артистов.

Регулярно деятельность отделения освещается в средствах массовой информации как местных, так и республиканских, что позволяет не только акцентировать внимание общественности на проблемах, с

которыми сталкиваются люди с инвалидностью, но и показывать их успехи, достижения, активную включенность в жизнь общества.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать вывод, что успешная социализация людей с инвалидностью в условиях отделения дневного пребывания для инвалидов зависит от ряда ключевых факторов:

- включенность людей с инвалидностью во все сферы нормальной жизнедеятельности;
- соблюдение преемственности реабилитационных мероприятий, проводимых в семье, учреждениях образования и ОДПИ. Следует отметить, что начинать работу по социализации, по приобщению ребенка с особенностями к самым разным сферам жизнедеятельности, по привитию ему социальных навыков и умений важно на самой ранней стадии его развития, так как именно от заложенного в детстве «фундамента» зависит какой будет жизнь человека с ограниченными возможностями в будущем;
- постоянное поощрение успехов. Человек должен быть уверенным в себе, знать, что, несмотря на свои особенности, у него есть и достоинства.

Работа с людьми с ограниченными возможностями очень сложна и многогранна, при этом, как показывает практика, не всегда большие усилия оборачиваются успешным результатом. Требуется много терпения, знаний, необходимо постоянно обобщать полученный опыт, извлекая из него конкретные выводы. Собственный опыт работы показывает, что инклюзия не возможна до тех пор, пока включенность людей с инвалидностью в широкий спектр общественных отношений не получит полноценной обратной связи, которая зависит от каждого специалиста, его профессиональных и личностно-этических качеств.

SOCIALIZATION OF PEOPLE WITH LIMITED POSSIBILITIES IN A SEPARATION DAY CARE FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

By the example of activity in the separation day care for people with disabilities Mosyr (ТЦСОН- мне надо расшифровка) are represented main directions and forms of work in socialization of pupils with disabilities.

Key words: limited possibilities, disability, socialization, socially everyday adaptation, rehabilitation, inclusion.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ СЕМЕЙ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Е. В. Губанихина
(АФ ННГУ, Россия)

Автором рассматриваются различные воспитательные позиции родителей, раскрывается специфика взаимодействия образовательного учреждения с семьёй, воспитывающей одаренного ребенка.

Ключевые слова: одаренный ребенок, семья, родители, взаимодействие, образовательное учреждение, просвещение родителей.

Практически все ученые, занимающиеся проблемой обучения и воспитания одаренного ребенка, отмечают приоритетное значение семьи в его развитии. В то же время ученые говорят о том, что только при условии полноценного взаимодействия воспитательных институтов, при выработке единой образовательной линии возможно создание полноценной среды развития ребенка и раскрытия его потенциала.

Изменение приоритетов современной системы образования, которая направлена на реализацию личностно-ориентированного подхода к детям и создание условий для их самореализации, заставляет педагогов обратить внимание на все категории семей: воспитывающих проблемных детей (детей с девиантным поведением), имеющих различные характеристики неблагополучия [2, с. 67], и на воспитывающих одаренных детей. Зачастую эти семьи нуждаются в не меньшей помощи и внимании со стороны педагогов, в активном педагогическом и психологическом вмешательстве.

Принимая участие в организации работы с родителями на базе образовательных учреждений в рамках деятельности сетевой инновационной площадки «Развитие детской одаренности», мы получили данные, что семьи, воспитывающие одаренного ребенка, очень разные по структуре, возрастному и социальному статусу, по уровню образования родителей и многим другим критериям. Это говорит о том, что только индивидуальная работа, построенная на тщательном программном изучении каждой семьи, дает возможность продуктивного

взаимодействия с ней. Как показывает практика, все родители любят своего ребенка и по мере своих представлений и возможностей стараются создать максимально благоприятные условия для его развития, самообразование в большинстве этих семей выступает как ценность. Но как оказалось, далеко не все в этих семьях благополучно.

Некоторые родители не видят в своем ребенке ничего незаурядного, не относят его к категории «одаренных». Это, в основном, касается тех родителей, которые оценивают своего ребенка по успешности в учебной деятельности. Основным критерием для них служит именно дифференцированная оценка знаний педагогом в дневнике. Родители не верят, что ребенок способен заниматься каким-либо исследованием. Подобное недоверие, занижение способностей ребенка приводит к снижению интеллектуальной и творческой активности, ребенок замыкается и перестает доверять родителям, рассказывать им о своих интересах и достижениях.

Другая группа родителей с иронией относится к исследованиям ребенка, считая их несерьезным, пустым и бесполезным занятием, игнорирует полученные им результаты. Ненужность и неценность его исследований для самых близких людей автоматически гасит пытливость ума, желание исследовать окружающий мир.

Не менее опасной является ситуация, когда родители завышают возможности и способности своего ребенка и начинают интенсивно его развивать, тем самым максимально нагружая, а иногда и перегружая его. Известны случаи, когда ребенок занимается одновременно в пяти кружках и секциях разной направленности. Кроме всего прочего, ребенок обучается в школе с повышенным интеллектуальным статусом, где учебная нагрузка требует высоких интеллектуальных и временных затрат. Очень часто такая ситуация приводит к серьезным перегрузкам и нарушению физического здоровья. Развиваясь в таких условиях, ребенок имеет больше шансов стать не одаренным, а больным человеком.

Особую группу составляют родители, которые пытаются все сделать за своего ребенка: нарисовать рисунок на конкурс, решить задачу, сделать поделку, подготовить за него интересный доклад. Ни о каком творчестве, а тем более о развитии одаренности в таком случае не может быть и речи. Такие родители оказывают ребенку «медвежью услугу», лишая его самостоятельности, уверенности в своих силах.

Мы выделили только наиболее общие черты семей, с которыми нам пришлось встретиться. Трудно определить, какая из указанных воспитательных позиций наносит наибольший вред ребенку, какая семья наиболее активно препятствует развитию естественной для ребенка любознательности, стремления к познанию, имеющихся у ребенка основ одаренности в той или иной сфере деятельности. Ситуация осложняется

тем, что родители при этом не видят недостатков в своей воспитательной позиции. Так как их дети не отстают, а чаще опережают в развитии своих сверстников, они считают, что все делают правильно. Именно поэтому они зачастую болезненно воспринимают советы и критику со стороны педагога в свой адрес.

Работа с семьей, воспитывающей одаренного ребенка, имеет свою специфику. Общие собрания в данном случае не представляют возможности педагогам активизировать воспитательные возможности родителей, помочь им понять особенности и меру одаренности их ребенка. Во время собраний наблюдается низкая активность родителей, о чем свидетельствует отсутствие обратной связи: родители практически не задают вопросов, отсутствует эмоциональный отклик на сообщаемую информацию, и, наконец, далеко не все родители их посещают. Однако коллективные групповые и классные собрания позволяют сформировать у родителей общие представления о детской одаренности, ее возрастных проявлениях, видах детской одаренности, об особенностях воспитания и обучения одаренного ребенка.

Для более глубокой работы требуется систематически использовать индивидуальные консультации. При этом родители должны знать время приема педагогом по вопросам развития детей, так как отсутствие специального времени приводит к возникновению недоговоренности между родителями и педагогом и даже к возникновению конфликтов. Родители приходят к педагогу в надежде, что им обязательно помогут, окажут неотложную помощь, а педагог в это время обязан решать образовательные задачи со всеми детьми группы или класса. Отказав родителям, педагог рискует потерять контакт с ними а, пойдя навстречу, нарушает структуру воспитательно-образовательного процесса. Разумно продуманный график консультаций позволяет установить тесный контакт между педагогами и семьей, построенный на эмоциональной взаимоподдержке и взаимопроникновении в проблемы друг друга.

Важной составляющей процесса взаимодействия является просвещение родителей в области детской одаренности и ее развития. Родителей необходимо знакомить с содержанием работы по организации научно-исследовательской деятельности детей, со специальной терминологией, с методами исследовательской деятельности, путями и средствами получения информации. Особого внимания требует работа по разъяснению доли участия родителей в организации самого исследования ребенка. Необходимо объяснять специфику организации предметно-развивающей среды в условиях семьи. Родители должны знать, что для развития ребенка недостаточно окружить его огромным количеством книг и развивающих пособий. Гораздо важнее для него полноценное общение с окружающими людьми, поддержка, положительная оценка, внимание и

интерес со стороны близких к результатам его исследовательской деятельности.

К сожалению, бывает так, что ребенок с незаурядными способностями выпадает из общей массы сверстников, его считают «не от мира сего», иногда он даже становится предметом насмешек со стороны других детей. В процессе индивидуальных бесед необходимо уделять внимание данному аспекту. Родители должны понять, что для адаптации в среде сверстников ребенку необходимо развиваться всесторонне. Для этого родители должны стимулировать не только учебную и исследовательскую, но и другие виды деятельности ребенка – занятия танцами, пением, физической культурой и т. д. Но при этом не очень усердствовать, не перегружать ребенка, иначе у него совсем не останется времени для любимого занятия и интерес к исследовательской деятельности постепенно может угаснуть совсем. При этом родители должны оставлять время ребенку для общения со сверстниками, в процессе которого развивается социальный интеллект.

Следует отметить, что не всегда педагог рационально использует образовательный потенциал самих родителей путем активного включения их в образовательный процесс. Помочь восполнить данный пробел позволяют так называемые «Родительские дни», когда родители могут выступить в качестве педагога или независимого эксперта в какой-либо области, помогая тем самым удовлетворить познавательные потребности не только своего ребенка, но и других детей группы или класса. Целесообразно привлекать родителей к организации и проведению родительских собраний и мастер-классов, предоставляя возможность поделиться опытом семейного воспитания и активизации интеллектуального и творческого потенциала своего ребенка.

Организуя взаимодействие с семьей, нельзя быть слишком настойчивыми и требовать от родителей и ребенка постоянных выдающихся результатов, полностью перекладывать на них организацию исследовательской работы с ребенком [1, с. 43]. Такого рода отношение рано или поздно приведет к отчуждению и возникновению негативного отношения родителей к педагогу и к образовательному учреждению в целом.

Таким образом, можно заключить, что специфика работы с семьей одаренного ребенка выражается: в пристальном изучении семьи и воспитательной позиции родителей, в систематическом просвещении родителей с использованием комплекса форм и методов взаимодействия, в оказании помощи семье в определении траектории развития ребенка. Вся работа должна быть направлена на построение единого образовательного пространства в семье и образовательном учреждении с целью развития и социальной адаптации одаренного ребенка.

Список использованных источников

1. Губанихина, Е.В. Новая модель взаимодействия дошкольного учреждения и семьи / Е.В. Губанихина // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 4. – С. 43–58.
2. Губанихина, Е.В. Нейтрализация негативного влияния семьи на ребенка дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения / Е.В. Губанихина // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 39(51). – С. 66–75.

SPECIFIC INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL COMPANIES AND A FAMILY WHERE A GIFTED CHILD IS BROUGHT UP

The author discusses various educational position of the parents, reveals the specificity of interaction of educational institutions with the family raising a gifted child.

Key words: gifted child, the family, the parents, cooperation, educational institution, education of parents.

ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. А. Жесткова, Ю. В. Макарова
(АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Россия)

В статье раскрывается проблема совместной работы педагога и родителей в процессе воспитания ребенка с ОВЗ, выделяются формы и методы данной работы.

Ключевые слова: работа с родителями, дети с ограниченными возможностями здоровья.

На протяжении последних десятилетий в мировой педагогике вопрос о воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья вызвал большое количество дискуссий. На

данном этапе развития общества всё чаще наблюдаются тесные межличностные взаимодействия между «здоровыми» детьми и детьми с ОВЗ. Россия также является страной, которая способствует развитию таких отношений, свидетельство чему инклюзивные школы и классы. Законодательные органы отмечают, что личность не должна испытывать трудности в общении и социализации из-за проблем, связанных со здоровьем. Это значит, каждый человек, для сохранения мира и порядка, должен учиться жить в социуме. Но наблюдается тенденция, что людям с ОВЗ труднее стать полноценной частью

общества. И причина этому зачастую кроется в том, что родители не научили ребенка понимать и принимать себя таким, какой он есть. Родители могут сами не принимать на подсознательном уровне таких детей, могут бояться осуждения общества. Но именно они закладывают психологический настрой ребенка. Поэтому проблема работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья становится особенно острой в наши дни. Уважение, нравственность, уверенность в себе формируются в первую очередь в семье, но ситуация складывается таким образом, что всё чаще семья становится источником самых больших комплексов. Поэтому актуален вопрос о роли семьи и о сотрудничестве учителей и родителей в процессе воспитания.

Возраст от года до трёх лет, называемый ранним, является первым ответственным периодом в жизни ребенка. В течение этого периода формируются основные фундаментальные способности индивида, которые определяют дальнейшее становление личности. Часто истоки таких проблем, как сниженная активность, повышенная застенчивость, замкнутость или же, наоборот, гиперактивность, агрессивность, имеют своё начало в младшем возрасте [3, с. 46].

Среди миллиардов жителей планеты, есть особые дети, у которых наблюдаются отклонения в психическом или физическом развитии. Таких детей называют дети с ограниченными возможностями здоровья или с особыми образовательными потребностями. Учитель, действуя как психолог, устанавливает в классе соответствующий психологический фон для коррекционного процесса, который характеризуется установлением доверительных, положительных контактов между разными детьми в классе, между учителями, воспитателями и детьми, между воспитателями и родителями, а также созданием располагающих взаимоотношений в классе, в учебном заведении, дома, формированием положительного эмоционального климата. Педагоги осваивают «помогающее поведение», «помогающие отношения» [1, с. 56]. Без таких отношений компенсирующие, инклюзивные классы не будут иметь успеха. Основа таких отношений – любовь, принятие, уважение личностной индивидуальности, доверие, понимание, предоставление самостоятельности в выборе решений и уважение этого выбора.

Ранее дети, имеющие недостаточное физическое или психическое развитие, часто оставались в тени, не имея возможности для полноценного существования в обществе, в том числе для получения достойного обучения. Реформы системы образования дали толчок к тому, что в последнее десятилетие резко увеличивается количество детей с ОВЗ, посещающих общеобразовательную школу. Вследствие

этого перед специалистами в школах и других учебных заведениях встает вопрос о поиске новых, подходящих форм работы психологов и педагогов с этими детьми. Здесь ключевую роль играет такой социальный институт, как семья. Именно ей принадлежат значительные возможности в решении вопросов о воспитании детей, включении их в социальную, трудовую сферы жизни общества. Труды таких психологов и педагогов, как Г.Л. Аксарина, Н.Ю. Иванова, В.Н. Касаткин, Н.Л. Коваленко, А.Г. Румянцев и др., подтверждают тот факт, что при появлении в семье ребенка с ОВЗ нарушается привычная жизнедеятельность семьи. Меняется психологический климат, супружеские отношения [2, с. 58]. Последствия же сказываются на ребенке. Возникает ряд проблем, которые помогает решить педагог, выполняя следующие задачи:

1. Пояснить родителям эффективные способы взаимодействия с их детьми.

2. Дать необходимые педагогические и психологические знания и умения.

3. Помочь сформировать адекватную самооценку.

Для выполнения этих задач существует множество форм взаимодействия в системе «учитель – родитель». К традиционным формам можно отнести: родительские собрания, общешкольные конференции, индивидуальные консультации педагога, посещения на дому. Такие формы, безусловно, полезны и важны, но в то же время существуют нетрадиционные формы взаимодействия, которые добавляют ярких красок в образовательный процесс. Сюда относят: тренинг для родителей, круглые столы на различную тематику, устные журналы, практикумы, родительские вечера, родительские чтения, родительские ринги.

Интереснейшая форма работы с родителями, на которую стоит обратить внимание, это родительские чтения. Для успешного воспитания ребенка родитель должен не только слушать то, о чем говорит учитель или воспитатель, но и самостоятельно изучать литературу по проблеме, после чего участвовать в её обсуждении, что также способствует более глубокому пониманию темы, обмену опытом и мнениями и быстрому запоминанию важных фактов. Подобного рода мероприятия организуются следующим образом. В начале года учитель совместно с родителями определяет ряд интересующих тем. Если мы говорим о классе, где есть дети с ОВЗ, то будут актуальными темы инклюзивного образования. Для родителей «здоровых» детей важно будет узнать больше о детях с ОВЗ, чтобы правильно подготовить своего ребенка к взаимодействию с детьми этой категории. К тому же для многих современных родителей важно принять тот факт, что дети с ОВЗ – это нормальные дети, способные успешно общаться с их «дорогим чадом». Поэтому темы для изучения

учитель подбирает исходя, в том числе, и из этого критерия. Учитель собирает информацию, анализирует её, после чего подбирается подходящая литература. Родителям необходимо прочитать указанные книги, а затем участвовать в обсуждении во время родительского чтения. Важно изложить своё понимание поставленной проблемы и, возможно, предложить свои варианты ее решения.

Следующая форма работы с родителями – родительские вечера. Данная форма замечательно сплачивает коллектив родителей. Такие вечера следует проводить 2–3 раза в год, без участия детей. Вечер родителей – это хорошая возможность общения с друзьями своих детей, воспоминания прекрасных моментов детства собственного ребенка, это поиск решений каких-то задач, в чем может помочь мнение другого родителя. Темы для таких вечеров следует ставить актуальные, но разнообразные. Главное, научить родителей слышать и слушать себя, друг друга и своих детей.

Родительский тренинг – более современная, активная форма работы с родителями. Чаще внутренняя инициатива должна исходить именно от них, так как тренинг успешен, если только существует запрос от слушателей. Родители должны желать изменить свое отношение к ребенку, к общему взаимодействию с ним, стремиться к более открытому и доверительному общению. Эффективность тренинга возрастет, если будут участвовать оба родителя. Тренинг не единоразовое мероприятие, он должен включать в себя 5–8 занятий. Тренинг также не простое мероприятие, поэтому проводить его стоит человеку со специальной подготовкой, например, школьному психологу. Именно он поможет родителям ощутить себя детьми, пережить эмоции своего детства.

Возможность создать дискуссию и найти верное решение того или иного вопроса возникает во время «родительского ринга». Это своего рода ответы на вопросы по проблемам, актуальным для родительского коллектива, где вопросы выбирают сами родители. На один вопрос отвечают две семьи, у них может быть разное мнение, но остальные в обсуждение не вступают, а лишь поддерживают мнения. Экспертами здесь выступают учащиеся класса и специалисты (учителя, психологи, социальные педагоги), которые определяют, какая семья наиболее близка к правильному ответу.

Итак, в современном мире мы наблюдаем традиционные и нетрадиционные методики взаимодействия учителей с родителями учеников. Но все эти методики должны иметь одну цель – счастье подрастающего человека, новой личности, которой предстоит войти в современную жизнь, в социум [3, с. 132].

Учитель играет важную роль в жизни каждого ребенка, но дети, имеющие отклонения в своём развитии, зачастую получают со стороны окружающих людей неодобрение, порицание, иногда презрение. Роль педагога здесь возрастает в несколько раз. Важно не просто научить ребенка находиться в социуме, важно дать ему понять себя и принять. Успешность этой деятельности во многом зависит от сотрудничества самых близких для детей взрослых: родителей и учителей. Работа учителя осуществляется не только с детьми, но и с их родителями. Иногда путь к ребенку можно найти только через правильное взаимодействие с его мамой и папой. Заложить основы правильного поведения, дать знания о нормах взаимоотношений между людьми необходимо в самом начале жизненного пути ребенка. Именно поэтому так важна роль семьи в становлении и воспитания личности и, как следствие, всего общества в целом.

Список использованных источников

1. Воронкова, В.В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / В.В. Воронкова; под редакцией В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
2. Неутомимый наш ковчег. Опыт преодоления беды / сост. С. Бейлезон. – М.: Центр «Нарния», 2008. – 128 с.
3. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. Медицина. Серия: Особый ребенок / С. Ньюмен. – М.: Теревинф, 2012. – 240 с.
4. Головей, Л.А. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Л.А. Головей – М.: Юрайт, 2016. – 535 с.
5. Жесткова, Е.А. Инновационные технологии в профессиональном самоопределении школьников / Е.А. Жесткова, А.В. Евсева // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 9 – С.145–150.

FORM AND CONTENTS OF WORK WITH PARENTS WHO HAVE CHILDREN WITH DISABILITIES

The article deals with the theme of the joint work of teachers and parents in the process of raising a child with disabilities are highlighted forms and methods of this work.

Keywords: work with parents, children with disabilities.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ УЧАЩИХСЯ

И. В. Журлова

(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)

В статье раскрыта сущность понятия «неблагополучная семья», отражена структура программы изучения семьи и основные виды помощи различным категориям неблагополучных семей учащихся.

Ключевые слова: неблагополучная семья, семья группы риска, семья, находящаяся в социально опасном положении, семья замещающая, семья с низким воспитательным потенциалом.

Неблагополучная семья – это семья, имеющая низкий социальный статус в различных сферах жизнедеятельности, семья, в которой обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, присутствуют скрытые или явные дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети». Таким образом, главной особенностью неблагополучной семьи является ее отрицательное, разрушительное, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка, которое приводит к его виктимизации и поведенческим отклонениям.

Как показывает современная практика, ведущей стратегией в работе с неблагополучными семьями является дифференцированный подход, учитывающий специфику проблем каждой категории семей. Дифференциация осуществляется социальным педагогом, психологом школы на основе результатов тестирования, анкетирования и т.д. по следующей программе изучения семьи:

1. Структура семьи (сколько человек, возраст, образование, профессия).
2. Психологический климат семьи (межличностные отношения, стиль общения).
3. Социальный статус матери и отца, их статус в семье.
4. Стиль и фон семейной жизни: какие впечатления преобладают – положительные или отрицательные; причины семейных конфликтов и отрицательных переживаний родителей и детей.
5. Воспитательный климат семьи, степень участия в воспитательном процессе, наличие желания воспитывать ребенка.

После изучения семей составляется для каждой из них «социальный паспорт» с целью выделения имеющихся проблем, которые требуют устранения и корректировки.

Для работы с различными категориями семей собирается информация о занятости и учебной деятельности несовершеннолетних, состоящих на различных видах учета (профилактический учет в Инспекции по делам несовершеннолетних районного отдела внутренних дел, внутришкольный учет, учет детей, признанных находящимся в социально опасном положении), а также детей, проживающих в опекунских, приемных семьях, детских домах семейного типа с целью правильно определить необходимые для семьи виды помощи (см. таблицу).

Таблица – Виды помощи в процессе дифференцированной работы с различными категориями семей учащихся

Категории семей	Виды помощи
<p>Семьи группы риска (семьи беженцев и мигрантов, многодетные, малообеспеченные, нетрадиционно верующих, с родителями-инвалидами, с детьми-инвалидами, безработных, с осужденными членами семьи и др.)</p>	<p><u>Социальная.</u> Помощь в трудоустройстве родителей, предоставление бесплатного питания.</p> <p><u>Педагогическая.</u> Включение детей в занятия по интересам в учреждениях дополнительного образования, кружковую работу.</p> <p><u>Медицинская.</u> Обеспечение льготным детским питанием.</p> <p><u>Коррекционная.</u> Организация медико-педагогического обследования детей.</p> <p><u>Социально-педагогическая.</u> Организация летнего отдыха и оздоровление детей.</p> <p><u>Правовая.</u> Помощь в сборе документов и обращений в нужные инстанции для получения льгот, социальных выплат.</p>

Категории семей	Виды помощи
<p>Социально неблагополучные (аморальные, асоциальные – находящиеся в социально опасном положении)</p>	<p><u>Социально-педагогическая.</u> Временное помещение ребенка в социальный приют, коррекционная работа с семьей, ребенком.</p> <p><u>Правовая.</u> Помощь в реализации родительских прав, в сборе документов для постановки на учет нуждающихся в улучшении жилищных условий. Подача и поддержка судебных исков в защиту прав детей.</p> <p><u>Социальная помощь.</u> Оказание гуманитарной помощи через государственные и общественные фонды и организации.</p>
<p>Замещающие (опекунские и попечительские, приемные, ДДСТ)</p>	<p><u>Медицинская помощь.</u> Организация ежегодного углубленного медицинского осмотра детей из приемных семей; обеспечение детей необходимыми средствами медицинской коррекции.</p> <p><u>Правовая помощь.</u> Консультативная поддержка по различным аспектам защиты прав и интересов детей и приемных родителей; представление интересов несовершеннолетних в различных инстанциях, ходатайство в защиту интересов детей в структурах различных ведомств.</p> <p><u>Коррекционно-развивающая поддержка.</u> Организация консультаций узких специалистов (психолог, дефектолог, психоневролог, психиатр и др.); проведение психотренинговых занятий с воспитанниками приемных семей.</p> <p><u>Психолого-педагогическая помощь.</u> Консультация по вопросам воспитания детей в приемной семье; организация обучающих лекториев и семинаров для приемных родителей. Организация дополнительного образования. Психологические занятия с</p>

Категории семей	Виды помощи
	<p>целью преодоления школьной дезадаптации. Включение детей в занятия по интересам через учреждения дополнительного образования, кружковую работу. Распространение положительного опыта работы приемных семей.</p> <p><u>Социальная помощь.</u> Оказание гуманитарной помощи через различные государственные и общественные фонды и организации. Обеспечение земельными участками, топливом и посадочным материалом (в сельской местности); организация совместных досуговых мероприятий, временного трудоустройства воспитанников приемных семей в летнее и свободное время; представительство приемной семьи в различных инстанциях с целью решения социальных проблем. Посредническая работа с контактной сетью семьи и ребенка, организация встреч с биологическими родителями ребенка. Работа со средствами массовой информации, спонсорами, шефами.</p>
<p>Семьи с низким воспитательным потенциалом (с низким уровнем педагогической культуры, в состоянии или после развода, конфликтные, неполные, с отчужденностью по причине занятости)</p>	<p><u>Педагогическая.</u> Включение детей в кружковую работу, в занятия объединений по интересам в условиях УДО.</p> <p><u>Социально-педагогическая.</u> Организация летнего отдыха и оздоровления детей.</p> <p><u>Правовая.</u> По запросам, в зависимости от ситуации.</p> <p><u>Психолого-педагогическая помощь.</u> Консультации по вопросам конструктивного воспитания детей в семье, разрешения противоречий в системе семейных отношений; организация обучающих психолого-педагогических лекториев и семинаров для родителей.</p>

Как видно из таблицы, дифференцированный подход предполагает работу с семьями группы риска, и с семьями с низким воспитательным потенциалом, и с семьями замещающими, в которые дети отдаются на воспитание при наличии социального неблагополучия в родной биологической семье. Это происходит в силу того, что различные категории семей группы риска и семей с низким воспитательным потенциалом часто испытывают на себе влияние ряда негативных факторов, из-за чего имеют определенные характеристики (например, невозможность осуществлять воспитание детей), не дающие оценивать эти семьи как благополучные. Семьям же замещающим зачастую приходится принимать на воспитание ребенка, у которого уже сложился в силу возраста в родной неблагополучной семье определенный образ жизни и стойко сформировались негативные привычки, связанные с различными формами девиантного поведения, что создает определенные трудности воспитания таких детей в принявших их семьях. На этом фоне эти категории семей также могут испытывать потребность в различных видах помощи.

Основополагающим в работе с любой неблагополучной семьей является принцип индивидуального подхода к проблеме данной семьи, предполагающий следующий алгоритм действий:

- 1) подготовка – предварительное знакомство со всеми имеющимися сведениями о семье, изучение ее особенностей, составление плана беседы;
- 2) установление контакта специалистов с членами семьи;
- 3) выявление сущности семейных проблем, причин их возникновения и внутренних ресурсов неблагополучной семьи;
- 4) определение плана выхода семьи из тяжелой ситуации, содержания необходимой помощи и поддержки со стороны специальных служб, стимулирование родителей к самопомощи;
- 5) реализация намеченного плана, привлечение специалистов, способных помочь в разрешении проблем, которые семья не может решить самостоятельно;
- 6) патронаж семьи (в случаях тяжелого неблагополучия может продолжаться до нескольких лет).

Таким образом, специфика взаимодействия с неблагополучными семьями учащихся предполагает сочетание дифференцированного и индивидуального подходов в процессе оказания им разных видов помощи, что позволяет корректировать характер семейного общения и стиль отношений между различными поколениями в семье, оптимизировать тип детско-родительских отношений и стиль

семейного воспитания; нейтрализовать негативные последствия дисгармоничных супружеских отношений (возможно асоциального образа жизни родителей), обуславливая этим социальное благополучие ребенка.

SPECIFIC FEATURES OF SOCIAL TUTOR'S WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF PUPILS' UNHAPPY FAMILIES

The significance of term «unhappy family» are exposed in the article, the structure of family research program and the basic kind of help to pupils' unhappy families are reflected.

Keywords: unhappy family, family of risk group, family founding in socially dangerous status, substitutional family, family with low pedagogical potential.

МГПУ им. И.П.Шамшуркина

СОДЕРЖАНИЕ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ГЕТЕРОГЕННАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Graumann O.

Bedeutung der internationalisierung für hochschule und schule..... 3

Андриевская Т.Л.

Специфика работы с различными категориями обучающихся в системе дополнительного образования детей и молодежи 22

Валетов В.В., Лебедев Н.А., Журлова И.В., Палиева Т.В.

Инклюзивный подход к социализации студентов университета на основе организационной модели: сущность, принципы, содержание 27

Захарова Н.Н.

Инклюзивное образование как альтернатива социальной эксклюзии 32

Лауткина С.В.

Конструкт языковой культуры в инклюзивном образовании..... 36

Муравьёва О.С., Ярош В.Ю.

Психолого-педагогические проблемы адаптации иностранных студентов в учреждениях высшего образования..... 40

Стадник В.В.

Дистанционная форма обучения в развитии инклюзивной образовательной среды высшей школы 45

Щербинина О.С.

Сопровождение иностранных студентов в условиях образовательной организации высшего образования..... 49

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Балашова И.В.

Открытое образование: мотивация и самомотивация к обучению 54

Бумаженко Н.И.

Специфика профессионального становления педагога в условиях инклюзивного образования..... 58

Гуренко О.И.

Внедрение спецкурса «Социально-педагогическая работа в поликультурном обществе» как условие формирования поликультурной компетентности будущих социальных педагогов..... 62

Иванова Л.Н., Жлудова Н.С.

Курс «Жизнестойкость и адаптивность: что придает силы детям и молодежи»: содержание и методика 66

Исмайлова Л.В. Социально-педагогическая работа с семьей: дифференцированный подход и проблема подготовки специалистов.....	70
Лучина Т.И. Педагогические аспекты адаптации студентов первых курсов и инклюзивное образование	74
Мищик Л.И. Роль европейского опыта в становлении и развитии отечественной научной школы в подготовке специалистов социальной сферы.....	79
Слуцкий Я.С. Социальный волонтерский проект «Развитие общин» как условие взаимодействия гетерогенного социума	87
Титаренко С.А. Подготовка студентов специальности «Дошкольное образование» к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	90
Янусова О.Б. Ценностные ориентации педагога в структуре профессиональной деятельности как фактор формирования инклюзивной культуры учреждения образования.....	94
РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Башкирева Т.В., Башкирева А.В. Направления сопровождения одарённых учащихся в гетерогенной среде	99
Волкодав Т.В. Развитие ассоциативного мышления у одаренных детей на занятиях по английскому языку	102
Демченко Е.П. Статус одаренного ребенка в проблемном поле инклюзивной педагогике	105
Карпович И.А., Миневич Р.М. Полесский регион: образовательные потребности одаренных школьников и студентов	109
Полуянова Е.И., Карась С.И. Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей в современном образовательном пространстве.....	114

Реутская Н.А.	
Развитие одаренных учащихся на уроках изобразительного искусства с помощью метода проектов.....	118
Филиппова Л.В.	
Из опыта работы инновационной площадки «Развитие детской одаренности в образовательной среде».....	122
 МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СТРАНАХ И СТРАТЕГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ-МИГРАНТОВ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	
Загороднова В.Ф.	
Социализации детей-мигрантов в условиях кросскультурного обучения языкам	128
Зиновенко О.А., Наумова Т.В.	
К вопросу об эффективных стратегиях социализации детей-мигрантов в инокультурной среде	133
Сычева И.С.	
Профессионально-личностные качества педагога, работающего с учащимися-мигрантами.....	137
Усова Ю.Н.	
К вопросу о проблемах адаптации студентов-инофонов в условиях высшей школы	141
 КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ	
Зими́на М.Д.	
Использование перчаточных кукол для развития речи младших школьников.....	145
Перженица Л.В., Стецкая Н.Н.	
Духовно-нравственное воспитание детей с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии средствами изобразительной деятельности.....	150
Скрябина Д.Ю.	
Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивной образовательной организации	154
Фахрутдинов А.И.	
Sioll – электронная книга для слепых.....	159

Швед М.В.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования..... 163

Юденкова И.В., Хохлова В.А.

Инклюзивное образование младших школьников с ЗПР в контексте современных ФГОС..... 168

Ющенко Н.В.

Социализация людей с ограниченными возможностями в условия отделения дневного пребывания для инвалидов..... 171

**ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ
И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ СЕМЕЙ
В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ**

Губанихина Е.В.

Специфика взаимодействия образовательного учреждения с семьей одаренного ребенка 176

Жесткова Е.А., Макарова Ю.В.

Формы и содержание работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья 180

Журлова И.В.

Специфика работы педагога социального с различными категориями неблагополучных семей учащихся 185

CONTENTS

INCLUSIVE EDUCATION AND HETEROGENEOUS ENVIRONMENT UNDER THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: CURRENT PROBLEMS, EXPERIENCE, PROSPECTS

Graumann O.

Bedeutung der internationalisierung für hochschule und schule..... 3

Andrievskaya T.L.

Certain peculiarities of work with various categories of young people and children in the system of complementary education 22

Valetov V.V., Lebedev N.A., Zhurlova I.V., Palieva T.V.

Inclusive approach to students' socialization on the basis of organizational model: essence, principles, content 27

Zakharova N.N.

Inclusive education as an alternative for social exclusion 32

Lautkina S.V.	
Construct of language culture within inclusive education	36
Muraviova O.S., Yarosh V.Yu.	
Psychological-pedagogical problems of foreign students' adaptation in higher educational establishments	40
Stadnik V.V.	
Distance learning in the development of inclusive educational environment of higher school	45
Sherbinina O.S.	
Support of foreign students in terms of higher educational establishments ..	49
PROFESSIONAL TRAINING OF PROSPECTIVE TEACHERS FOR FURTHER WORK IN HETEROGENEOUS ENVIRONMENT	
Balashova I.V.	
Open online education: motivation and self-motivation to learning	54
Bumazhenko N.I.	
Specific features of professional teacher's formation within inclusive education	58
Gurenko O.I.	
Implementation of the course «Socio-pedagogical work in a multicultural society» as a condition of formation of multicultural competence of future social teachers	62
Ivanova L.N., Zhudova N.S.	
Study course «Vitality and adaptivity: what get power to children and youth»: contents and methods	66
Ismailova L.V.	
Social and pedagogical work with a family: differentiated approach and issues of specialist training	70
Luchina T.I.	
Pedagogical aspects of first-year students' adaptation and inclusive education	74
Mishchik L.I.	
The role of the european experience in the development of national scientific schools in the training of the social sphere	79
Slutsky Ya. S.	
Social volunteer project «Community development» as a condition of interaction of heterogeneous society	87
Titarenko S.A.	
Training of students majoring in «Preschool education» for professional work in conditions of inclusive education.....	90

Yanusova O.B.

Teacher's valuable orientations in the structure of professional activity as the factor of inclusive culture formation in educational establishments 94

DEVELOPMENT AND SOCIO-PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR GIFTED PUPILS CARRIED OUT AT THE PREMICES OF MODERN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Bashkireva T.V., Bashkireva A.V.

Direction support for gifted students in the heterogeneous environment 99

Volkodav T.V.

Development of associative thinking in gifted children during english lessons 102

Demchenko E.P.

Gifted child's status in the problem field of inclusive pedagogy 105

Karpovich I.A., Minevich P.M.

Educational needs of gifted pupils and students in the Polessie region 109

Poluyanova E.I., Karas S.I.

Psychological and pedagogical support of gifted children in the modern educational environment 114

Reutskaya N.A.

Development of gifted students by means of project methodology at visual arts classes 118

Philippova L.V.

On the experience of innovation platform «Development of gifted children in the educational environment» 122

MIGRATION PROCESSES IN THE COUNTRIES AND STRATEGIES FOR SOCIALIZATION OF PUPILS-MIGRANTS IN FOREIGN CULTURAL ENVIRONMENT

Zagorodnova V.F.

Socialization of children-migrants in the context of cross-cultural language learning 128

Zinovenko O.A., Naumova T.V.

On the question of effective strategies of socialization of migrant children in the other-cultural environment 133

Sychova I.S.

Professional-personal qualities of a teacher who works with pupils-migrants 137

Usova Yu.N.

On the question to problems of foreign student's adaptation at the higher school 141

SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE ENVIRONMENT

Zimina M.D.

The use of glove dolls for younger school students' speech development ... 145

Perzhenitsa L.V., Stetskaya N.N.

Mental-moral upbringing of children with difficult and multiple disturbance by means of figurative activity 150

Skryabina D.Yu.

Logopedic work on overcoming violations of letters at younger schoolboys with mental retardation in conditions of inclusive education 154

Phahrutdinov A. I.

Sioll – electronic book for the blind 159

Shved M.V.

Psychologist-pedagogical support of children with special needs in the conditions of inclusive education 163

Yudenkova I.V., Hohlova V.A.

Inclusive education of junior pupils with mental retardation in the context of modern FSES 168

Yushchenko N.V.

Socialization of people with limited possibilities in a separation day care center for people with disabilities 171

PECULIARITIES OF A MODERN FAMILY AND SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH VARIOUS FAMILIES CATEGORIES WITHIN THE ASPECTS OF DIVERSITY PEGAGOGICS

Gubanihiya E.V.

Specific interaction between educational companies and a family where a gifted child is brought up 176

Zhestkova E.A., Makarova Yu.V.

Form and contents of work with parents who have children with disabilities 180

Zhurlova I.V.

Specific features of social tutor's work with different categories of pupils' unhappy families 185