

нальной деятельности, требующие организационного и методического сопровождения. По мнению педагогов, к ним относятся: адаптация учебного материала под индивидуальные возможности обучающихся (69%); создание и адаптация необходимой предметно-пространственной среды в учреждении образования (61%); организация продуктивного профессионального взаимодействия с педагогами, включенными в работу по оказанию помощи детям с ОПФР (28%); вовлечение родителей в образовательный процесс (22%); формирование адекватных установок, отношений между участниками образовательного процесса, в которые включён ребёнок с ОПФР (22%); оценка учебных достижений обучающихся с ОПФР в инклюзивном классе (22%); разработка индивидуального плана реализации образовательной программы (19%); обеспечение коррекционной направленности образовательного процесса (19%).

Сложившаяся к настоящему времени сеть ресурсных центров, на наш взгляд, не может в полной мере удовлетворить растущий запрос инклюзивной практики. Имеющийся опыт открытия ресурсных центров указывает на то, что накопленный потенциал учреждений специального образования задействован не в полной мере. Отметим, что в 2016/2017 учебном году в Республике Беларусь функционируют 238 учреждений специального образования, только 14% из них в своей структуре имеют ресурсные центры.

Очевидно, требуется дальнейшее увеличение количества ресурсных центров и совершенствование организационно-методических аспектов их деятельности. Одним из таких аспектов является расширение внешних связей, продвижение услуг ресурсных центров в инклюзивном образовательном пространстве.

Автономная работа ресурсных центров удовлетворяет потребности только одного региона, что сужает его функции по отношению к другим учреждениям образования и не решает вопроса создания системы методического сопровождения интегрированного и инклюзивного образования, не способствует повышению профессионального мастерства специалистов, работающих с детьми с ОПФР в целом. Минимизация внешних связей может привести к накоплению в одном учреждении образования ресурсов и опыта работы, но не будет способствовать объединению ресурсов нескольких учреждений образования.

В целях обеспечения доступности информации о деятельности ресурсных центров, её презентации и мобильности использования считаем целесообразным активнее использовать интернет-сайты учреждений образования, в структуре которых действуют центры как основные информационные ресурсы. Оперативное размещение и регулярное обновление информации о возможностях ресурсного центра, оказываемых услугах, материально-технической и методической оснащённости, результатах деятельности позволит повысить эффективность взаимодействия с основными потребителями.

Популяризации деятельности ресурсных центров, на наш взгляд, будет способствовать размещение на республиканском портале «Asabliva.by», на главных страницах интернет-сайтов управлений образования облисполкомов, комитета по образованию Минского городского исполнительного комитета, областных (районных), городских центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации перечня действующих ресурсных центров с презентацией их деятельности и прямыми ссылками на сайты учреждений образования. Это позволит обеспечить доступность информации для широкого круга потребителей, включая родителей.

Заключение. Ресурсный центр как структурное подразделение учреждения специального образования обладает значительным потенциалом для инновационного развития системы образования. Одним из условий такого развития является объединение ресурсных центров в единую систему, которая смогла бы реализовывать функции сетевого взаимодействия и обеспечить качественно иной механизм организационно-методического обеспечения инклюзивного образования.

УДК 78.06

Т. В. Райченок, Т. М. Лукашевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Инклюзивное образование как практика существует уже в течение многих лет во многих развитых странах и даёт положительные результаты. Одним из преимуществ инклюзивного образования является то, что оно способствует преодолению дискриминации лиц с особыми образовательными потребностями. Инклюзия — это гибкая система, которая предполагает, что все люди способны учиться, но отличаются друг от друга по интересам, способностям, принадлежности к той или иной этнической группе, предыдущему опыту и знаниям [1, с. 123].

Вместе с тем есть немало факторов, препятствующих успешной реализации инклюзии. Существующие барьеры в основном связаны с отсутствием программ и методик работы в группах инклюзивного типа.

Ключевая проблема состоит в том, как построить систему образования, которая будет учитывать индивидуальные различия обучающихся лиц с особыми образовательными потребностями и способностями и способствовать их интеграции в учебный процесс [1, с. 124].

Обучающиеся с особыми потребностями могут нуждаться в адаптации учебной программы, групповой обстановки, методики преподавания. Преподавателям необходимо использовать ориентированные на обучающихся подходы к обучению и воспитанию: побуждать студентов к решению сложных вопросов путём разрешения проблем и проведения переговоров; поощрять стремление делать что-либо самостоятельно, даже если при этом возникают трудности [2, с. 90].

В учреждениях высшего образования в рамках отдельных педагогических специальностей студенты изучают музыкальные дисциплины. В группах без музыкальной специализации обучаются студенты с разным уровнем музыкальной подготовки и музыкальных способностей. Это создаёт определённые проблемы для качественного усвоения материала определённой категорией студентов, а также является причиной отсутствия интереса к изучению данных дисциплин. Одним из путей решения данной проблемы, на наш взгляд, может стать дифференцированный подход в обучении музыке студентов в группах немusикальных специальностей.

Основная часть. Под дифференцированным обучением обычно понимают форму организации учебной деятельности для различных групп обучающихся. Дифференцированный подход — это общий методический принцип обучения, предполагающий использование различных методов и приемов в зависимости от целей обучения, этапа обучения и т. д. [3, с. 154]. Для осуществления дифференцированного подхода нужна, прежде всего, дифференциация обучающихся на типогруппы и далее организация обучения в соответствии с особенностями учебной деятельности каждой группы. Дифференциация обучающихся должна учитывать потенциальные возможности студентов в обучении. Важно, чтобы каждый студент в течение всего занятия был занят решением посильной для него задачи, так как только при этом условии можно поддержать у студентов интерес к учению. Дифференцированный подход — это работа с группами студентов, у которых при освоении учебного материала, выполнении практических работ возникают однородные трудности, в основе которых лежат одинаковые или близкие причины [3, с. 174].

Социальная значимость проблемы дифференцированного подхода усиливается в период гуманизации образования. Процесс обучения, воспитания и развития обучающихся строится с позиции деятельностного подхода, следствием которого является дифференцированный подход. Это связано с тем, что дифференцированный подход позволяет осуществлять реализацию задач образовательного процесса в учреждении образования, в частности, создание условий для развития личности обучающегося, обеспечение адаптации к новым социально-экономическим условиям, так как предполагает более полный учёт индивидуальных особенностей через вариативную организацию учебного процесса [4, с. 165].

Дифференцированный подход сегодня становится необходим не только для поднятия успеваемости слабых обучающихся, но и для развития сильных. Более полное понимание дифференциации обучения предполагает использование ее на различных этапах изучения материала. Дифференцировано может быть содержание изучаемого материала; дифференцировать можно методы (приёмы) обучения, варьируя ими в целях оказания различной степени индивидуальной или групповой помощи обучающимся при организации самостоятельной работы; дифференцировать можно средства и формы обучения. Опыт передовых учителей показывает, что дифференциация может затрагивать все элементы методической системы обучения и в этом случае она даёт наибольший эффект в условиях обычного коллектива [5, с. 5].

В педагогике проблему дифференциации обучения рассматривали следующие учёные: И. Э Унт, Л. П. Аристова, М. М. Скаткин, И. М. Чередов, Л. Г. Абрамова, Л. С. Коростель, Л. Ю. Образцова и др.

Дифференцированный подход на занятиях по музыке на немusикальных факультетах предполагает реализацию следующих этапов: диагностика музыкальных способностей, организация студентов в разноуровневые группы, дифференциация музыкально-дидактического материала, разноуровневая систематизация научно-методического обеспечения занятия.

Методика диагностики музыкальных способностей традиционна и заключается в проверке мелодического слуха, чувства ритма, музыкальной памяти и умения выразительно исполнить песню [6, с. 245]. В итоге выделяются три группы студентов, обладающих разным уровнем музыкальных способностей.

Первая группа студентов имеет высокий уровень способностей. Они чисто интонируют мелодии и точно воспроизводят ритмические последовательности, ярко и выразительно исполняют песни.

Вторая группа — это студенты со средним уровнем способностей. Эти студенты допускают отдельные ошибки в интонировании мелодий и ритмических последовательностях, недостаточно выразительно исполняют песни.

Третья группа — студенты с низким уровнем музыкальных способностей, фальшиво и невыразительно исполняющие мелодии песен, допускающие серьёзные ошибки в исполнении ритмических последовательностей. Именно данная группа студентов чаще всего испытывает трудности в усвоении дидактического материала на занятиях по музыке.

Диагностика музыкальных способностей позволяет на занятии контролировать организацию разноуровневых подгрупп.

Наиболее актуальными в системе педагогических учебных заведений являются содержательная и технологическая разновидности дифференциации. В данном случае преподаватель имеет возможность адаптировать любой музыкальный дидактический материал к определённой группе обучаемых. Учитывая разный уровень музыкальных способностей студентов, дифференциация музыкального материала происходит по принципу отбора произведений с разной степенью интонационной и ритмической сложности, а также наличия в них импровизационных элементов [7, с. 24]. Учебный материал может быть разделён на три группы соответственно уровню музыкальных способностей студентов:

– первая группа — материал теоретического плана, который может быть достаточно успешно обработан студентами всех трёх уровней музыкальных способностей (материал, связанный с педагогикой, психологией и не имеющий специальной музыкальной терминологии);

– вторая группа — материал теоретического и практического плана, который успешно могут изложить студенты с высоким и средним уровнем способностей (материал, имеющий специальную терминологию и задания, требующие достаточно чистого интонирования);

– третья группа — материал практического плана, который успешно воспроизводится студентами с высоким уровнем музыкальных способностей (задания, требующие абсолютно чистого интонирования, точного ритмического исполнения, предполагающие вокальную и инструментальную импровизацию, яркое эмоциональное исполнение).

Наиболее оптимальными методами при дифференцированном подходе в обучении на занятиях по музыке можно считать групповой метод, деловую игру и дидактический театр.

Групповой метод позволяет активно задействовать студентов с низким уровнем музыкальных способностей в качестве лидеров групп при изучении теоретических вопросов. Это позволяет таким студентам повысить самооценку, комфортно чувствовать себя на занятии и, как следствие, активно включаться в учебный процесс. Организуя группы для изучения теоретических вопросов, лидерами групп желательно назначить студентов со средним и низким уровнем музыкальных способностей. При рассмотрении вопросов практического плана (особенно при импровизации) лидерами лучше назначать студентов с высоким уровнем музыкальных способностей.

При организации деловой игры и дидактического театра уровень музыкальных способностей должен учитываться в выборе роли для студента относительно вида музыкальной деятельности.

Заключение. В итоге в работу равноценно активно будут включены студенты с разным уровнем музыкальных способностей. Каждый студент имеет возможность полноценно и успешно реализовать свои способности. Студенты с низким уровнем способностей начинают проявлять инициативу, показывают достаточно высокие результаты в обучении. Студенты с высоким уровнем способностей, выполняя более сложные функции и задания, проявляют активный интерес к занятиям.

Таким образом, в условиях инклюзивного образования дифференцированный подход в обучении музыке может стать одним из путей успешного включения в учебный процесс студентов с разным уровнем музыкальных способностей и музыкальной подготовки.

Список цитируемых источников

1. Бисера, Е. И. Инклюзивное образование в Сербии / Е. И. Бисера // Педагогика. — 2014. — № 7. — С. 123—125.
2. Лапицкая, И. В. Инклюзивное образование сегодня / И. В. Лапицкая // Народная Асвета : навук.-пед. часоп. — 2006. — № 7. — С. 89—90.
3. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.
4. Арапов, А. И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы / А. И. Арапов. — Новосибирск : НГПУ, 2003. — 243 с.
5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / В. С. Кукушин [и др.] ; под ред. В. С. Кукушина. — М. : МарТ, 2006. — С. 5—8.
6. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1978. — 328 с.
7. Гаврилова, Е. З. Специфика музыкального обучения взрослых начинающих / Е. З. Гаврилова // Культура. Искусство. Образование: проблемы, перспективы развития. — Смоленск : СГИИ, 2006. — С. 24 — 28.

УДК 371.13

Н. В. Тамарская

Институт профессиональной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калининградский государственный технический университет», Калининград, Российская Федерация

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Понятие и феномен инклюзии становятся в настоящее время наиболее активно исследуемыми и реализуемыми в западных странах, России и Республике Беларусь. Параллельные или совместные исследования в этом направлении, накопленный образовательными организациями обеих стран опыт имеют важное значение, поскольку формируются в идентичных условиях и на основе схожей научной базы, а следовательно, могут быть применимы с максимальной эффективностью. Широкое понимание инклюзии основывается на идее многообразия способностей и потребностей детей и необходимости поиска возможностей их наиболее полной реализации и удовлетворения. Эффективность претворения в жизнь этой идеи может обеспечить инклюзивное образование, актуальность которого в настоящее время уже не вызывает сомнений, поэтому важными направ-