

**Заключение.** Результатом целенаправленной подготовки студентов к формированию у младших школьников логических умений должна выступать их готовность к данному виду профессиональной деятельности. В структуре профессиональной готовности учителя к формированию у младших школьников логических умений можно выделить четыре взаимосвязанных структурных компонента: потребностно-мотивационный, выражающий осознанное отношение педагога к процессу формирования логических умений и их роли в разрешении актуальных проблем современного обучения; содержательный, объединяющий совокупность знаний учителя о сущности логических умений, их видах и структуре; оперативный, основанный на комплексе умений и навыков, базирующийся на знаниях о закономерностях их формирования; рефлексивный, характеризующий познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности.

УДК 376-053.5

С. Е. Гайдукевич

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Введение.** В Республике Беларусь принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития и план ее реализации на 2016—2020 годы. Согласно данным документам, школьное обучение и воспитание «особых» детей осуществляется на основе образовательных программ общего среднего образования. Внедрение в инклюзивном классе единой образовательной программы требует понимания сущности и технологии ее адаптации с учётом особых образовательных потребностей детей, их реальных и потенциальных возможностей познавательной деятельности. В этой связи на современном этапе развития инклюзивных процессов в системе образования Республики Беларусь особую актуальность приобретают вопросы адаптации образовательных программ, обеспечения учителей инклюзивных классов программно-методическими материалами, позволяющими дифференцировать и индивидуализировать учебную деятельность учащихся, в первую очередь, на уровне содержания отдельных учебных дисциплин. Задача создания учебных материалов, отвечающих принципам разноуровневости, вариативности и коррекционной направленности, поставлена в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития и плане ее реализации.

**Основная часть.** Современные исследователи инклюзивного образования указывают на необходимость системной разработки заявленной проблемы, акцентируют неоднородность возможностей детей в овладении общим содержанием образования, а также их потребностей в специализированной помощи (Ю. А. Афанасьева, Т. Г. Богданова, Т. Н. Волковская, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Е. З. Яхнина и др.). В исследованиях российских ученых отмечены определенные шаги в направлении дифференциации содержания образования: сформулированы специальные требования к формированию жизненных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных школах (О. И. Кукушкина, Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская), разработан проект требований к результатам освоения ими основной образовательной программы начального образования, а также условия ее реализации (Е. В. Кулакова, Т. А. Соловьёва, М. Л. Любимов, Е. З. Яхнина). В то же время материалы публикаций названных и других авторов не определяют научно-теоретические и организационно-методические основы модификации содержания общеобразовательной подготовки с учётом инклюзивных процессов, не дают четких ориентиров и инструкций в отношении детей с особенностями психофизического развития по поводу реализации образовательных программ на уровне дошкольного и общего среднего образования.

В целях уточнения исходной научно-методической позиции решения данного вопроса нами было проведено сравнение подходов к формированию содержания образовательных программ в Республике Беларусь и странах, имеющих опыт реализации инклюзивного образования.

В Республике Беларусь на уровне общего среднего образования содержание образования представлено определенным базовым уровнем, который регламентирован образовательными стандартами, образовательными программами и является единым для всех обучающихся. В учебных программах на всех ступенях получения образования формулируются образовательные цели, единые для всех обучающихся. При этом педагоги и родители понимают, что не каждый здоровый ребёнок может овладеть данным базовым уровнем образования и выполнить все поставленные цели. При овладении образовательными программами реальные возможности обучающихся учитываются путем реализации принципа дифференцированного и индивидуального подхода: дозирования объема учебного материала и помощи учителя, регулирования темпа и интенсивности учебной работы. Обучение в классе идет на базовом уровне, при этом ученики объединяются в мобильные группы на основе их достижений, необходимой им помощи и условий учебной деятельности. Таким образом, имеет место единая

программа, единые цели обучения, создание необходимых обучающимся организационно-методических условий. Удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей осуществляется за счет организационно-методического ресурса (варьирования условий обучения).

В европейских странах, в частности в Великобритании, Швеции, Дании, Норвегии, цель образования ориентирована на реальные результаты обучения (на то, что реально усвоено), определяется обязательный базовый уровень образования для всех. Это означает, что совокупность планируемых обязательных результатов обучения должна быть реально выполнима, т. е. посильна и доступна абсолютному большинству школьников. Обязательный уровень образования регламентирован образовательным стандартом и задаёт «нижнюю» границу усвоения учебного материала. В рамках базовой образовательной программы выделяются уровни, которые при едином содержании отражают дифференцированные требования к учебным достижениям: по степени овладения материалом (от репродуктивного до творческого), по уровню самостоятельности (от постоянной помощи со стороны учителя до полной самостоятельности). Наряду с этим учащимся предоставляется возможность «повышенной» подготовки. На базовом уровне на основе различий по глубине и сложности содержания образования надстраиваются «повышенные» уровни, при этом инструменты их разработки четко определены. Изменение содержания образования идет по принципу «загрузки». Все учащиеся начинают работать на базовом уровне, затем часть из них продолжает закреплять базовый уровень, другая часть переходит на повышенный уровень. Базовый и повышенный уровни реализуются за счет разработки дифференцированных учебных заданий, обеспечивающих на базовом уровне дозирование темпа, интенсивности обучения, помощи учителя; на повышенном — объема и сложности учебного материала. Уровень программы определяется на основе мониторинга достижений учащихся, который является узаконенной частью оценки прохождения государственной программы и не зависит от субъективного мнения педагога. Например, в Великобритании государственная программа средней школы разбита на 4 «ключевые стадии», которые соотносятся с возрастом, при этом стадии 1, 2, и 3 подразделяются на 8 уровней. Содержание контроля и оценка учебных достижений также отражают принятый уровневый подход: для каждого уровня разрабатывается соответствующая шкала оценивания [1, с. 42]. Уровневая организация содержания образования характерна для ряда развитых европейских стран. В большинстве своём она основывается на изменении степени сложности и объема учебного материала, темпа и «разовой порции» его усвоения [2, с. 18].

Таким образом, в описанной зарубежной практике имеет место единая уровневая учебная программа, единые цели (отражающие дифференцированные требования к учебным достижениям), создание необходимых обучающимся организационно-методических условий. Удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей осуществляется за счет привлечения двух видов ресурсов: организационно-содержательного (адаптации содержания путем создания уровневых программ) и организационно-методического (варьирования условий обучения). Уровневая дифференциация имеет целый ряд преимуществ. С одной стороны, она способствует повышению учебной мотивации, интереса к предмету, раскрывает индивидуальность каждого учащегося; с другой — имеет инструменты адаптации и мониторинга освоения программного материала, дает учителю четкие ориентиры для отбора содержания и дифференциации учебной работы, позволяет сделать ее максимально адресной и целенаправленной [3, с. 39]. Такой подход позволяет адаптировать образовательный процесс с любой исходной точки и создавать возможности для успешного обучения всех детей, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Сравнение подходов к формированию содержания образовательных программ в Республике Беларусь и странах, имеющих опыт реализации инклюзивного образования, показывает наличие существенных различий. Содержание образования в нашей стране не ориентировано на нижнюю границу, не имеет инструментально обеспеченной уровневой организации и не представляет собой организационно-образовательный ресурс учета различий, в том числе особых образовательных потребностей. В этой связи зарубежные подходы к решению проблемы адаптации учебных программ в условиях инклюзивного образования, отработанные на практике и получившие широкое распространение во многих странах, не могут быть в полной мере применены к нашей реальности.

Очевидно, что основным ориентиром адаптации образовательных программ в отечественной инклюзивной практике выступит принцип «разгрузки» содержания образования. Возможны два варианта обеспечения особых образовательных потребностей учащихся за счет организационно-содержательного ресурса. Первый вариант предполагает, что содержание образования адаптируется путем создания индивидуальных образовательных программ (С. В. Алехина, Е. В. Самсонова и др.). Индивидуальная образовательная программа наряду с коррекционными занятиями включает в себя «индивидуальный учебный план», который обеспечивается за счет перераспределения учебных часов между учебными предметами, и собственно «содержание программы», отражающее задачи изучения учебных предметов, показатели достижений, перераспределение часов внутри предмета, изменение последовательности изучения тем, объема и степени сложности учебных заданий [4, с. 47]. В разделе «Содержание программы» представляются только те предметы, в освоении которых ребенок с особенностями психофизического развития испытывает реальные трудности. Согласно данному варианту процесс преподавания в инклюзивном классе идет на базовом уровне, ученики объединяются в мобильные группы для усвоения основной образовательной программы и стабильные группы для усвоения индивидуальной (адаптированной) программы. Второй вариант связан с разработкой уровневых программ учебных предметов, когда на основе базового уровня образовательной программы разрабатываются так называемые «разгруженные» уровни: адаптированный, модифицированный и другие, ориентиром для создания которых могут служить либо существующие образовательные программы специального образования, либо специально разработанные «инструменты» адаптации программ.

Реализация любого из представленных возможных вариантов модификации образовательных программ общего среднего инклюзивного образования сопряжена с разработкой научно обоснованного инструментария адаптации. Процесс внесения изменений в программы нуждается в нормировании: должен основываться на определенных принципах, правилах, иметь «границы» (до какого уровня снижается объем и сложность содержания), четкие алгоритмы. Инструментарий адаптации программ призван обслуживать данный процесс по вертикали (на разных ступенях образования) и горизонтали (в разных типах учреждений образования), обеспечивать его относительную независимость от субъективных факторов (профессионально-личностной компетентности педагогов).

**Заключение.** Проблема организации обучения инклюзивного класса по единой образовательной программе является предметом пристального внимания отечественных ученых и практиков. Курс Республики Беларусь на развитие инклюзивных процессов в образовании требует активных шагов в направлении решения вопроса адаптации его содержания для детей с особенностями психофизического развития. Опыт стран, реализующих инклюзивное образование, свидетельствует, что содержание образования является значимым ресурсом дифференциации обучения, удовлетворения потребностей обучающихся в специализированной образовательной помощи. В нашем исследовании были выявлены и проанализированы два подхода к его адаптации. Первый — создание индивидуальных образовательных программ, описывающих специальные условия максимальной реализации особых образовательных потребностей детей, в том числе связанные с изменением глубины и степени сложности учебного материала. Второй — построение образовательных программ по принципу уровневой дифференциации, когда достижение обязательных результатов обучения становится объективным критерием, основой изменения ближайших целей обучения учащихся инклюзивного класса и перестройки содержания работы с ними. Каждый из названных подходов связан с созданием продуманной системы инструментов адаптации учебных программ и построения индивидуализированных образовательных траекторий. Определение приоритетного подхода для образовательной практики Республики Беларусь требует более углубленной теоретической проработки заявленной проблемы, выявления значимых аргументов, максимально отвечающих целям и инновационным характеристикам современной системы образования.

#### Список цитируемых источников

1. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании» / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. — М.: Моск. высш. шк. соц. и экон. наук, 2003. — С. 36—44.
2. Гайдукевич, С. Е. Адаптация общеобразовательных программ для детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., Минск 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь; редкол.: А. А. Змушко [и др.]. — Минск: БГПУ, 2016. — С. 55—58.
3. Дуброва, Т. И. Организация уровневой дифференциации профессионального обучения / Т. И. Дуброва // Сред. профессион. образование. — 2011. — № 1. — С. 35—39.
4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: метод. рекомендации / Е. В. Самсонова [и др.]; отв. ред. С. В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

УДК 376

М. Л. Кривуть

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

#### КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ

**Введение.** Одной из целей общего среднего образования в Республике Беларусь является формирование высокообразованной духовно-нравственной личности гражданина Республики Беларусь — носителя ценностей национальной и мировой культуры [1]. Реализуется данная цель главным образом в образовательном процессе.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании образовательный процесс — это обучение и воспитание, организованные учреждением образования в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ. Идея повышения качества образования и связанный с нею переход от знаниево-предметного к компетентностному подходу привели к тому, что в образовании приоритетным становится не приобретение знаний и умений как таковых, а сформированность личностных характеристик, позволяющих самостоятельно дифференцировать и адаптировать накопленные знания в различных ситуациях и сферах жизни [2—5]. Таким образом, содержание образовательных программ должно быть направлено на формирование личностных характеристик, позволяющих самостоятельно дифференцировать и адаптировать накопленные знания в различных ситуациях и сферах жизни, при этом формирование в каждом учащемся носителя ценностей национальной и мировой культуры.

**Основная часть.** Одним из смыслообразующих понятий компетентностного подхода является понятие «компетенция» — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [5].

Одной из компетенций, активно формирующейся на второй ступени общего среднего образования, является коммуникативная компетенция. Связано это с тем, что именно в подростковом возрасте (10—14 лет) од-