

(51%-Э.г., 48%-К.г.); неправильное объяснение метафоры с выделением несущественных бессмысленных признаков (8%-Э.г., 14%-К.г.); затруднение в создании метафоричного изобразительного образа, созданный образ реальный, «ассоциативно-назывной» (64%-Э.г., 67%-К.г.).

Анализ эмпирических данных свидетельствует о том, что при низком уровне художественной метафоричности, дети не вычлениют художественную метафору (51%-Э.г., 48%-К.г.). Количественно-качественное ранжирование признаков метафоричности по предложенным детям ответам показал, что 57%-Э.г., 55%-К.г. выделяет «реальный план», преимущественно по внешней форме. Остальная часть 43%-Э.г., 45%-К.г. либо называет хаотично любой элемент композиционной структуры художественного образа, либо отвечает: «не знаю» и пожимает плечами.

Выполнение задания, связанного с распознаванием художественной метафоры показало, что наименьшее количество детей 8%-Э.г., 14%-К.г. находятся на низком уровне. Причем половина из них (50%-Э.г., 60%-К.г.) свойственно неправильное объяснение метафоры с выделением несущественных бессмысленных признаков. Идентичная картина наблюдалась и при подборе подходящего для картинки слова. Кроме того, дети не дифференцируют происхождение как реального, так и ирреального изображения отвечая односложно: «не знаю». Это мы склонны рассматривать, как особенность раскрывать содержание художественного образа детей с низким, обедненным субъектным художественно-эстетическим опытом, низким уровнем ассоциативного поля и возникающими предметными ассоциациями по смежности.

Выполнение детьми диагностического задания, направленного на создание детьми изобразительного метафорического образа свидетельствуют о том, что большинство детей (64% детей Э.г. и 67%-К.г.) не сумели создать метафорический художественный образ. Детские рисунки отличаются схематичностью, стереотипностью, «реальным планом» в раскрытии художественного сюжета в рамках предложенной идеи, аккумулирующие в себе ассоциативно-назывной «натуральный смысл». Композиционное решение не отражает идейно-

смысловой целостности и концептуальной завершенности метафорического художественного образа и сконцентрировано на внешней форме образа, передающего прямое значение при полном отсутствии внутренней формы, образующей скрытый смысл, иносказательный план.

Затруднения детей, связанные с созданием монотно-метафорического изобразительного образа, мы склонны рассматривать, как неготовность работать в мифическом, воображаемом плане, как не умение использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей и их реализации в художественном образе.

Итак, можем сделать вывод о том, что детям старшего дошкольного возраста с низким уровнем метафоричности художественного мышления свойственно затруднение при дифференциации художественной метафоры; неправильное объяснение метафоры с выделением несущественных бессмысленных признаков; детские изобразительные образы отличаются схематичностью, «реальным планом» раскрытия сюжетно-тематического содержания, аккумулирующие в себе ассоциативно-назывной «натуральный смысл» (41%-Э.г., 43%-К.г.).

Таким образом, большее количество детей отнесенных нами к низкому уровню эмпирически доказывают, что для детей шестого года жизни развитие метафоричности, есть зона ближайшего, а не актуального развития, во-первых, и указывают на дальнейшее изучение метафоричности как свойства художественного мышления и его развития у детей дошкольного возраста, во-вторых.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Величко Ю.В. Основные направления развития творческих способностей детей дошкольного возраста в условиях современной системы образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 65-68.
2. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства [Текст] / Е.П. Крупник. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – 240с.
3. Маймин Е.А. Искусство мыслит образами [Текст] / Е.А. Маймин. – М.: Просвещение, 1977.- 144 с.

#### FEATURES OF METAPHORICALNESS OF ART THINKING OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE

© 2013

*V.V. Karikh (Kanashchenkova)*, candidate of psychology sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics  
East Siberian State Academy of Education, Irkutsk (Russia)

*Annotation:* Familiarizing of the child with the fine arts (painting) is important for art development as sociocultural experience is thus gained. At preschool age children receive initial data on art, communicating with its different types and genres. In complete process of familiarizing with the world of art culture and to esthetic values there is an activization of moral esthetic senses, art and informative interests, art thinking.

*Keywords:* art thinking, metaphoricalness of art thinking, painting, preschool child, graphic activity.

УДК 37.018.46

#### ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2013

*О.В. Карынбаева*, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии  
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан (Россия)

*Аннотация:* В статье анализируются различные подходы к определению понятия «компетентность педагога». Определяются ключевые компетенции учителей классов интегрированного обучения. Обобщается опыт работы по повышению профессиональной компетентности педагогов в области интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность педагога, формы работы по повышению профессиональной компетентности педагогов, интегрированное обучение и воспитание, дети с ограниченными возможностями здоровья.

На современном этапе развития системы специально-

является интегрированное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (обучение

и воспитание детей с отклонениями психофизического развития в учреждениях общей системы образования), особо актуальной становится проблема повышения компетентности педагогов к его реализации.

Важность данной проблемы отмечают многие специалисты. Тем не менее в отечественной системе специального образования ситуация сложилась таким образом, что достаточно глубоко изучены концептуальные положения образовательной интеграции, определены необходимые психолого - педагогические условия реализации разнообразных моделей интегрированного обучения и воспитания, доказана необходимость специальной подготовки учителей и повышения их профессиональной компетентности, в то время как теоретические предпосылки и практические рекомендации по их совершенствованию разработаны недостаточно.

Анализ подходов в работах специалистов (К.А. Абульханова-Славская, В. А. Адольф, Н.М. Борытко, А.А.Дубасенюк, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.К.Маркова, И.Н. Пономарева, В.А. Сластенин и другие) к вопросам определения понятия «профессиональная компетентность» показывает их неоднозначность.

А.А. Дубасенюк, обобщив различные подходы зарубежных и отечественных исследователей к определению сущности компетентности, приходит к выводу о том, что это интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы и типичные задачи, которые возникают в реальных жизненных ситуациях, в разных сферах деятельности на основе использования знаний, учебного и жизненного опыта в соответствии с усвоенной системой ценностей [1].

К.А. Абульханова-Славская определяет профессиональную компетентность как интегральное состояние личности в результате интериоризации знаний, умений и навыков [2].

В.А. Адольф под профессиональной компетентностью понимает комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, обеспечивающих эффективность построения учебно-воспитательного процесса [3].

По мнению А.К.Марковой профессиональная компетентность – это способность и умение самостоятельно и ответственно выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека [4].

В словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова профессиональная компетентность учителя трактуется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [5].

В.А. Сластенин определяет понятие профессиональная компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной педагогической деятельности [6].

*Н. М. Борытко рассматривает компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций, которая характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству, по мнению автора, компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление уже в период обучения в вузе [7].*

Г.А. Степанова, А. В. Демчук, Ю.В. Шаркунова профессиональную компетентность в педагогической деятельности представляют как действительную реальность (при наличии объективных и субъективных пред-

посылок), где методологические принципы и условия алгоритмического взаимодействия образовательной системы, включающей в себя и профессионально важные качества личности, определяют успешность и удовлетворенность этой деятельностью [8].

В целом глубокий анализ различных подходов к семантике понятия «профессиональная компетентность» позволил определить, что оно соединяет в себе общечеловеческие и профессионально значимые ценности, гибкость профессионального мышления и способность к самореализации в социокультурной среде.

Педагогическая компетентность учителя, работающего в условиях интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, понимается нами как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, включающей уровень овладения специально-педагогическими, методическими и психолого-педагогическими знаниями и умениями.

Наше исследование было направлено на обобщение опыта работы по повышению профессиональной компетентности учителей классов интегрированного обучения и проходило в три этапа.

Определению форм и специфики содержания повышения профессиональной компетентности предшествовала длительная подготовительная работа, которая проходила на первых двух этапах. На первом этапе (теоретическом) решались задачи выявления ключевых компетенций педагогов интегрированного обучения и определения основных форм их повышения. С этой целью нами были проанализированы работы специалистов (Л.Н.Блинова, В.А.Васильева, А.Д.Гонеев, И.В.Белякова, Н.Н.Малофеев, В.Г.Петрова, Л.М.Шипицына, Л.А.Ясюкова и других), а также изучен Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование.

В результате к ключевым компетенциям учителя, работающего в условиях интегрированного обучения мы отнесли такие, как способность осознавать социальную значимость работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, способность к эмпатии и адекватному восприятию лиц данной категории, готовность к организации коррекционно-развивающей среды, готовность к взаимодействию с семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, способность к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности, способность проектировать коррекционно-образовательное пространство, способность к моделированию и осуществлению психолого-педагогического сопровождения, способность к саморазвитию и самореализации, способность брать на себя ответственность за результат педагогической деятельности и другие.

Второй этап (диагностический) направлен на выявление основных трудностей и степени готовности учителей к интегрированному обучению в условиях общеобразовательных учреждений. На данном этапе были использованы такие методы исследования, как наблюдения на уроках и во внеурочной деятельности, беседы, анкетирование.

Результаты второго этапа показали, что наряду с общей осведомленностью педагогов о процессах интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования и пониманием необходимости их внедрения в практику совместного обучения, были выявлены определенные трудности. Они заключались в недостаточной профессионально-личностной готовности к принятию инновационных процессов в системе образования, в проблемах организации психолого-педагогической поддержки и сопровождения развития детей с ограниченными воз-

можностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, в определении специфических форм, методов и приемов работы в урочной и во внеурочной деятельности, в организации индивидуального и дифференцированного подходов, в формировании межличностных отношений учеников класса, а также был выявлен определенный круг проблем в работе с родителями.

Результаты первых двух этапов исследования стали основой для определения и построения работы по повышению профессиональной компетентности педагогов на третьем (формирующем) этапе.

С этой целью нами была сформирована группа педагогов в составе 60 человек, которые участвовали в разнообразных организационных формах повышения своей компетентности в области интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных школ.

В работе с педагогическими кадрами мы использовали традиционные (лекции, групповые и индивидуальные консультации, круглые столы, анализ специальной литературы и др.) и активные формы работы (решения проблемных ситуаций, семинары- дискуссии, семинары-диспуты и другие).

Групповые консультации были посвящены вопросам модернизации системы специального образования и проходили по темам «Реформирование системы специального образования», «Интеграция и интегрированное обучение в системе специального образования», «Актуальные педагогические проблемы» и т.д. Основная задача таких консультаций состояла в формировании у педагогов системы знаний о современном этапе развития специального образования. Индивидуальные консультации были направлены на решение проблем более частного характера (проблемы методики изучения различных тем по предметам, учета индивидуальных особенностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения и воспитания, коррекции нарушений эмоциональной сферы детей и др.).

Проведение круглых столов по темам «Преимущества и недостатки интегрированного обучения и воспитания», «Проблемы педагогов при моделировании интегрированной образовательной среды» способствовало определению позиций педагогов относительно внедрения идей интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу.

Участие в региональных учебно-методических семинарах для педагогов и воспитателей школ города, района и области («Научно – методическое обеспечение коррекционно-воспитательного процесса младших школьников», «Актуальные проблемы и перспективы развития специального образования в ЕАО», «Психолого-педагогическая поддержка развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных школ») способствовало обмену мнениями в контексте проблемы педагогической интеграции, решению актуальных проблем совместного обучения. Семинары такого масштаба проходили два дня. План работы и место проведения варьировались согласно тематике мероприятия. Но независимо от этого обязательным были выступления с докладами и их последующее обсуждение; посещение и анализ уроков; подведение итогов. Стоит отметить, что большинство таких семинаров было проведено совместно с дефектологами на базе специальной (коррекционной) школы VIII вида №12 г. Биробиджана. Считаю такую форму организации работы оптимальной. Ведь именно в специальном учебном заведении, по словам Н.Н. Малофеева, десятилетиями накапливался успешный опыт обучения детей с особыми образовательными потребностями. Именно в этих учреждениях сосредоточен основной кадровый потенциал специалистов.

Также в рабочем порядке были проведены семинары

– дискуссии, семинары – диспуты. Они были направлены на решение задач специфики выбора формы, методов и приемов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проведение деловых игр влияло на закрепление полученных знаний и формировало умение выбирать способы взаимодействия педагогов в системе отношений «учитель - родители», «учитель - ученики» адекватно ситуации и т.д.

Педагоги прошли повышение квалификации на базе ДВГСА по гранту Федерального агентства по науке и инновациям в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно – педагогические кадры инновационной России» по теме «Оптимальные условия сопровождения развития детей в образовательных учреждениях» по программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» (72 часа), включающей следующие модули «Современные приоритеты в развитии системы психолого-педагогического сопровождения детей в общеобразовательных учреждениях», «Психолого-педагогические основы оптимизации деятельности педагога», «Теория и методика преподавания дисциплин».

Одним из показателей профессиональной компетентности учителя является его способность к самообразованию, поэтому данной форме мы уделили особое внимание. При планировании работы были учтены трудности и потребности учителей. Для этого предварительно проводились индивидуальные консультации, беседы, наблюдения на уроках и в процессе организации воспитательной работы с последующим анализом и т.д. В работе по самообразованию предусматривались такие формы, как анализ специальной психолого-педагогической литературы с последующей подготовкой докладов и выступлением на семинарах, посещение тренингов, уроков коллег, анализ собственных уроков.

С целью осуществления научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагоги участвовали в научно – практических конференциях. Такая работа способствовала развитию исследовательской компетенции педагогов. Доклады отражали основные проблемы, а также результативность работы педагогов по моделированию интегрированной образовательной среды. Все это способствовало самоанализу их педагогической работы.

Таким образом, особое место в структуре подготовки педагогов уделяют повышению их компетентности в области интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных школ. При использовании обозначенных форм и методов обучения педагог попадает в ситуации, требующие от него самоопределения, определение своих профессиональных проблем и трудностей, поиск путей их решения, что способствует его переходу из объекта профессионального обучения в субъект повышения своей компетентности.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Дубасенюк А.А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода // Вектор науки ТГУ. 2010. № 2. С. 38-42.
2. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т.15. № 4. С. 9-55.
3. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. 310с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Мысль, 1999. 308 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. Заведений. М.: Академия, 2000. 176с.
6. Слостенин, В.А., Хозяинов Г.И. Элементарная единица педагогического процесса и механизмы ее

функционирования // Методология современной общей и спортивной педагогики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2004. С.118-122.

7. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.

8. Степанова Г.А., Демчук А.В., Шаркунова Ю.В. Концептуальный алгоритм формирования профессиональной компетентности будущих учителей к работе с

детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья // Педагогическое образование и наука. 2012. № 5. С. 88-92.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование. Квалификация (степень) «бакалавр». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.01.2010 г. №49.

## IMPROVEMENT OF TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE ON INTEGRATED TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES

© 2013

*O.V. Karynbaeva*, senior teacher of the chair of correctional pedagogy, psychology and logopedia  
Amur River Region State Sholom-Aleihem University, Birobidzhan (Russia)

*Annotation:* The article analyzes various approaches to the definition of the concept “competence of the teacher.” Also, the article identifies the key competence of teachers of integrated education as well as summarizes the work experience on improvement of the professional competence of teachers in the area of integrated training and education of children with disabilities.

*Keywords:* teachers professional competence, forms of work aimed at improvement of teachers professional competence, integrated training and education of children with disabilities.

УДК 372.41

## МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

© 2013

*Г.С. Квасных*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования  
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева (Казахстан)

*Аннотация:* В статье раскрывается понятие межпредметных связей как принципа интеграции обучения, особенности использования межпредметного материала в процессе обучения.

*Ключевые слова:* межпредметные связи, интеграция, типы межпредметных связей, межпредметный материал.

На современном этапе узкопредметная структура содержания школьного образования является главной причиной разобщенности знаний учащихся, приобретаемых ими в рамках отдельных учебных предметов, их несостоятельности в формировании в сознании детей целостной картины мира. Традиционно в педагогике эта проблема решалась с использованием принципа интеграции, а также осуществлением межпредметных связей. В современных условиях важным становится интеграция усилий участников образовательного процесса, дидактических возможностей учебных предметов на организацию продуктивной деятельности учащихся. В условиях сохранения многопредметности в организации школьного образования разрозненные гуманитарные и естественнонаучные знания несостоятельны в достаточной степени и не могут способствовать приобретению учащимися таких качеств, которые мотивировали бы их к различным видам деятельности в школе и последующей жизни.

Деятельность человека в своем многообразном проявлении является условием его развития. Учебная деятельность, как и любая деятельность человека, должна быть продуктивной, то есть завершается достижением определенных результатов. Современные требования к образованию таковы, что результатом учебной деятельности учащихся становятся не только предметные знания, умения и навыки, но и компетенции. Приобретение учащимися компетенций является показателем продуктивности учебной деятельности. Следовательно, продуктивная деятельность учащихся как интегрированная деятельность проявляется в творческом использовании приобретенных знаний, умений и навыков по отдельным предметам для решения этой учебной и жизненной ситуации. В реальной практике организация продуктивной деятельности учащихся сталкивается с рядом трудностей, что обусловлено перегруженностью содержания учебного предмета, выходящего за пределы познавательных возможностей учащихся в каждом классе. Один из путей выхода в сложившейся ситуации связан с

возрождением интегрированных уроков и с использованием в учебном процессе межпредметных связей.

Проблема межпредметных связей приобретает особую актуальность в период перехода школы Казахстана на 12-летнее образование. Дальнейшее совершенствование образования обязывает на более качественном уровне обеспечить реализацию межпредметных связей не только при подготовке учебных планов, программ, учебников, но и в повседневной работе учителя. Оно нацеливает учителей на необходимость использования всех внутренних резервов для обеспечения глубоких и прочных знаний учащихся, подготовки их к будущей жизни.

Межпредметные связи исследованы в педагогической литературе в различных аспектах: как дидактическое средство повышения эффективности усвоения знаний, познавательной активности учащихся, их самостоятельности в процессе овладения знаниями, формирования их познавательных интересов и др.

Продуктивная деятельность учащихся на уроках как интегрированная деятельность проявляется в творческом использовании приобретенных знаний, умений и навыков по отдельным предметам для решения учебных и жизненных ситуаций. Задача педагога - соединить в сознании, в чувствах детей живой мир и мир слов, раскрыть их взаимообусловленность, что самым непосредственным образом будет способствовать гармоничному развитию личности младшего школьника.

Интеграционный процесс означает новообразование целостности, которое обладает системными качествами общенаучного, межнаучного или внутринаучного взаимодействия, соответствующими механизмами взаимосвязи, а также изменениями в элементах, функциях объекта изучения, обусловленных обратной связью вновь образуемых системных средств и качеств [1].

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие условия интеграции предметов:

1) Объекты исследования должны либо совпадать, либо быть достаточно близкими;