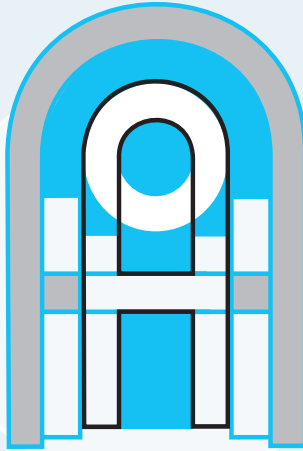


Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»



**ЗБОРНИК НАВУКОВЫХ ПРАЦ
АКАДЭМІІ
ПАСЛЯДЫПЛОМНАЙ
АДУКАЦЫІ**

Выпуск 16

2018

Мінск

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 16

Мінск ♦ АПА
2018

*Зборнік уключаны ў пералік
навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў*

Рэдакцыйная калегія:

канд. фіз.-мат. навук, дац. **А. П. Манастырны** (галоўны рэдактар);
д-р пед. навук, дац. **Г. І. Нікалаенка** (нам. галоўнага рэдактара);
В. Г. Гоман (адказны сакратар); д-р пед. навук, дац. **А. М. Валочка**;
канд. пед. навук, дац. **В. У. Гладкая**; канд. фіз.-мат. навук, дац.
І. А. Дзюба; канд. сацыял. навук, дац. **Н. А. Залыгіна**; канд. псіхал.
навук **Н. У. Смірнова**; д-р пед. навук, праф. **Т. А. Ланацік**; канд.
пед. навук, дац. **Л. Г. Тарусава**; д-р псіхал. навук, праф.
І. А. Фурманаў; канд. псіхал. навук **В. М. Шашок**; д-р псіхал.
навук, праф. **У. А. Янчук**

Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі.
З-41 Вып. 16 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ;
ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2018. – 374 с.

У навуковым зборніку абмяркоўваюцца і высвятляюцца актуальныя праблемы педагогікі і псіхалогіі, у тым ліку сутнасць даследчыцкага падыходу ў навучанні, спецыфіка фарміравання педагогічнага прафесіяналізму і працэсу яго развіцця, вызначаюцца тыпы кіравання ў сістэме адукацыі, выяўляюцца механізмы фарміравання міжасобасных адносін і інш.

Адрасуецца навуковым супрацоўнікам, выкладчыкам, метадыстам, аспірантам.

УДК 082
ББК 94

Содержание

<i>Акушевич А. А.</i> Урок для взрослых как форма методической работы.....	9
<i>Бенько А. О.</i> Виртуальная коммуникация подростка.....	24
<i>Варанецкая-Лосик Е. И.</i> Коммуникативно-познавательная деятельность как основа формирования коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста ...	32
<i>Васильчук Е. Н.</i> Педагогическая компетентность в обеспечении условий индивидуализации и социализации в современном образовательном процессе.....	43
<i>Вязгина В. И.</i> Кадетское образование в Республике Беларусь и его ценностные ориентиры.....	60
<i>Жалейко Е. А., Тризна Н. М.</i> Из опыта логопедической работы в системе медицинской реабилитации пациентов, перенесших оперативные вмешательства на органах головы и шеи	70
<i>Зайцев И. С., Валькович О. Ф.</i> Социализация и социальная адаптация детей с тяжелыми нарушениями речи: теоретический аспект	80
<i>Залыгина Н. А.</i> Реализация социального заказа в системе воспитания в учреждениях образования	87
<i>Кондрашова В. О.</i> Межпоколенный социализирующий диалог: результаты эмпирического исследования	96
<i>Кириллов П. П.</i> Компетентность педагога в поддержке профессионально-образовательного самоопределения учащихся	109
<i>Королик С. И.</i> Сущностные характеристики исследовательской деятельности школьников	121
<i>Кузмицкая Ю. Л.</i> Дисциплинирование ребенка: дисциплинарная тактика и насилие в отношении детей.....	127
<i>Лихач Т. П.</i> Структурно-функциональный подход к обучению морфемике, формо- и словообразованию во взаимосвязи с речевым развитием учащихся учреждений общего среднего образования	138

<i>Лозовский А. В.</i> Атрибуция провокативного намерения пользователями публичной интернет-коммуникации как психологическая проблема	147
<i>Лопатик Т. А., Избицкая О. П.</i> Личностно-ресурсное картирование как основа тьюторского сопровождения учащихся в образовательном процессе	159
<i>Медведев Д. Г.</i> Педагогические императивы повышения эффективности подготовки студентов-механиков в классическом университете	168
<i>Мельник О. А.</i> Формирование демократической культуры в условиях культурного многообразия: международный опыт	178
<i>Минова М. Е.</i> Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию нравственных ценностных ориентаций подростков в детских общественных объединениях	193
<i>Найбауэр А. В.</i> Настоящее и будущее системы дополнительного профессионального образования	208
<i>Николаенко С. В.</i> Создание дидактических материалов о регионах Беларуси в аспекте лингво- и социокультурного развития учащихся средствами русского языка	218
<i>Пилимон О. В.</i> Сформированность показателей в области элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста: результаты диагностики	227
<i>Реут В. Г., Семашко О. В.</i> Управление инновационной деятельностью в учреждении общего среднего образования	236
<i>Руднева А. Э.</i> Технологическая культура учителя как педагогический феномен	248
<i>Русак Т. Н.</i> Роль ценностных ориентаций в формировании демократической культуры студентов	258
<i>Семашко О. В.</i> Научные подходы к категории социального успеха – как ценностно-смысловой основе внедрения модели формирования социальной успешности учащихся учреждения общего среднего образования	266

<i>Силкович Л. А.</i> Концептуальные основы разработки спецкурса, направленного на развитие коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации.....	277
<i>Сманцер А. П.</i> Теоретико-методологические аспекты подготовки учителей к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды	293
<i>Сурикова О. В.</i> Индивидуальная траектория профессионального развития как стратегия самосовершенствования учителя-методиста	308
<i>Тарусова Л. Г.</i> Критерии и показатели оценки эффективности дополнительного образования педагогических работников на системном уровне	318
<i>Таяноуская І. У., Нікалаенка Г. І.</i> Рэсурсы ўдасканалення маўленчай і этыкетнай культуры вучняў з апорай на выкарыстанне эўрыстычных заданняў (на прыкладзе комплекснага аналізу вішавальных тэкстаў)	330
<i>Турлюк Н. Н., Ульяновченко Н. А.</i> Компетенции педагогов, участвующих в разработке и реализации индивидуальных программ комплексной реабилитации несовершеннолетних	340
<i>Цюхай Е. И.</i> Проблема эмоционального выгорания педагогов: методологические вопросы	347
<i>Чуносова И. С.</i> Дидактические основания развития дискурсивных умений в области владения мотивационным потенциалом выразительной педагогической речи.....	354
<i>Шашок В. Н., Ярмолинская М. М.</i> Профессиональные качества воспитателя дошкольного образования в контексте формирования компетенций воспитанников	362

Contents

<i>Akushevich A. A.</i> A lesson for adults as a form of methodological work.....	9
<i>Benko A. O.</i> Virtual communication of adolescent.....	24
<i>Varanetskaya-Losik E. I.</i> Communicative and cognitive activities as a basis for forming communicative and cognitive skills in children of late preschool age	32
<i>Vasilchuk E. N.</i> Pedagogical competence in providing conditions for individualization and socialization in the modern educational process	43
<i>Vyazgina V. I.</i> Cadet education in the Republic of Belarus and its value orientations	60
<i>Zhaleiko E. A., Trizna N. M.</i> From the experience of speech therapy in the system of medical rehabilitation of patients after brain and neck surgery.....	70
<i>Zaitsev I. S., Valkovich O. F.</i> Socialization and social adaptation of children with heavy speech disorders: theoretical aspect	80
<i>Zalygina N. A.</i> Realization of social procurement in the education system in education institutions.....	87
<i>Kondrashova V. O.</i> Cross-generational socializing dialogue: findings of empirical research	96
<i>Kirillov P. P.</i> Teacher's competence in support of professional and educational self-determination of students	109
<i>Korolik S. I.</i> Essential characteristics of pupils' research activity.....	121
<i>Kuzmitskaya Yu. L.</i> Disciplining of a child: disciplinary tactics and violence against children	127
<i>Likhach T. P.</i> Structural and functional approach to the teaching of morphemics, word formation and word structure in connection with the speech development of pupils of general secondary education institution	138

<i>Lozovsky A. V.</i> Attribution of provocative intent by users of public internet communication as a psychological problem	147
<i>Lopatik T. A., Izbitskaya O. P.</i> Personal-resource mapping as a basis for tutor support of pupils in the educational process.....	159
<i>Medvedev D. G.</i> Pedagogical imperatives for improving the efficiency of preparation of mechanical engineering students at classical university	168
<i>Melnik O. A.</i> Forming democratic culture in terms of cultural diversity: international experience.....	178
<i>Minova M. E.</i> Findings of the experimental project on the formation of moral value orientation among teenagers in children's public associations	193
<i>Naibauer A. V.</i> The present and the future of additional professional education system	208
<i>Nikolayenko S. V.</i> Working out didactic materials on the regions of Belarus in the aspect of linguistic and socio-cultural development of students by means of the russian language	218
<i>Pilimon O. V.</i> Baseline competences in the field of elementary mathematical concepts in children of late preschool age: results of diagnostics	227
<i>Reut V. G., Semashko O. V.</i> Innovation management in the institution of general secondary education	236
<i>Rudneva A. E.</i> Technological culture of the teacher as a pedagogical phenomenon	248
<i>Rusak T. N.</i> The role of value orientations in the formation of a democratic culture among students	258
<i>Semashko O. V.</i> Scientific approaches to the category of social success as an axiological basis for implementation of the formation of social success models among students of mainstream education	266
<i>Silkovich L. A.</i> Conceptual basis for the development of a special course aimed at development of communicative culture of future linguist teacher in the aspect of cross-cultural communication.....	277

<i>Smantzer A. P.</i> Theoretical and methodological aspects of preparing teachers for the pedagogical design of psychologically safe heterogeneous educational environment.....	293
<i>Surikova O. V.</i> Individual trajectory of professional development as a strategy of self-enhancement for a specialist in teaching methods.....	308
<i>Tarusova I. G.</i> Criteria and indicators for evaluating efficiency of continuing education of pedagogical staff at the system level.....	318
<i>Tayanovskaya I. V., Nikolaenko G. I.</i> Resources for the development of speech and ethical culture of students by means of doing heuristic tasks (on the example of a comprehensive analysis of greeting texts)	330
<i>Turlyuk N. N., Ulyanchenko N. A.</i> Competence of teachers who participate in the development and implementation of individual programs on complex rehabilitation of minors.....	340
<i>Tsyuhay E. I.</i> Emotional burnout of teachers: methodological issues	347
<i>Chunosova I. S.</i> Didactic grounds of discourse skills development for motivation potential of expressive pedagogical speech.....	354
<i>Shashok V. N., Yarmolinskaya M. M.</i> Professional qualities of the preschool teacher in the context of forming competencies in children.....	362

УДК 378

А. А. АКУШЕВИЧ,

методист управления учебно-методической работы

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

УРОК ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ КАК ФОРМА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В статье рассматривается урок для взрослых как особая форма методической работы с педагогами учреждений общего среднего образования. Изучаются история становления, актуальное состояние и перспективы развития данной формы методической работы в образовательном пространстве Республики Беларусь. Анализируются разновидности урока для взрослых, даются методические рекомендации по его проведению.

В образовательном пространстве Республики Беларусь выделена такая форма методической работы, как урок для взрослых, также называемый уроком для педагогов или уроком для учителей. Данные сочетания слов могут выступать и метафорой, когда речь идет об обучении взрослых [15] или поучительном случае, и описательной конструкцией, которая подразумевает соответствующее учебное занятие для совершеннолетних, характерное, в частности, для вечерней школы [7, с. 153–249]. Тем не менее, в интересующем нас значении именно словосочетание «урок для взрослых» чаще всего встречается в методических, научных и публицистических материалах, устном употреблении в профессиональной среде и фактически закрепилось в образовательном дискурсе как терминологическое, которого мы и будем придерживаться.

Учебные занятия, которые повторяют модель проведения урока в учреждении общего среднего образования, присутствовали в образовательном процессе взрослых и ранее, например, при обучении студентов педагогических специальностей, на конкурсах педагогического мастерства, мероприятиях, посвященных выбору профессии, в работе с молодыми педагогами и т. д. Однако как *самостоятельная форма методической работы* урок для взрослых стал активно разрабатываться и, следовательно, соответствующим образом позиционироваться только в последние годы. Одну из ключевых ролей в этом сыграла деятельность структурных под-

разделений государственного учреждения образования «Академия последипломного образования». Урок для взрослых, значительное количество которых было проведено в рамках V, VI и VII республиканских рождественских фестивалей педагогического мастерства [1; 8; 9], начал осмысливаться учителями и методистами разных учебных предметов на практике.

Для членов ассоциации учителей-методистов «Стремление» в рамках республиканского тематического семинара «Профессиональное развитие педагогов как фактор обеспечения качества современного образования» (2016) учителя физики квалификационной категории «учитель-методист» Э. Н. Якубовская (государственное учреждение образования «Гимназия № 1 г. Жодино») и Е. А. Ананчикова (государственное учреждение образования «Средняя школа № 13 г. Жлобина») провели учебное занятие «Формы представления педагогического опыта: мастер-класс, урок для взрослых, педагогическая мастерская». На данном занятии лекторами были подчеркнуты значимые, по их мнению, отличия урока для взрослых от других форм представления педагогического опыта [10, с. 4].

В своей достаточно эмоциональной статье, посвященной методической работе, учитель белорусского языка и литературы квалификационной категории «учитель-методист» Г. А. Сухова (государственное учреждение образования «Гимназия № 5 г. Витебска») также уделяет внимание уроку для взрослых: «На уроке для взрослых ученическую аудиторию заменяют коллеги-учителя, программное содержание заменяет произвольная тема. При этом у присутствующих тренируется умение отбирать эффективные методы и приемы работы, открываются новые возможности хорошо известных методических инструментов» [14, с. 8].

Большое внимание уроку для взрослых было уделено на повышении квалификации «Методическая работа в школе как механизм профессионального развития учителей» (по авторской программе Н. И. Запрудского), которое проводилось в 2017 году. По результатам упомянутого повышения квалификации в печати появились статьи, имеющие отношение к интересующей нас проблематике. В одной из них процитированы следующие слова Э. Н. Якубовской: «Дать определение урока для взрослых иногда

сложно. Это новая форма работы, когда методические приемы, техники обрабатываются участниками во время освоения нового материала. Они выступают в роли учеников. Это урок в уроке. Можно говорить о разных формах его проведения. Я видела три варианта, и у всех их есть свои отличия, но эффективность по освоению новых методик очень высокая. Учителя редко ставят себя на место ученика (разве только в мыслях). Пройдя через это испытание, многие начинают по-другому смотреть на свою деятельность. Такая форма методической работы имеет практико-ориентированный и компетентностно ориентированный характер» [5, с. 6]. В другой публикации Е. А. Ананчикова приводит свое видение урока для взрослых как новой формы методической работы. Соответствующий материал начинается с рассказа о посещении уроков для взрослых на семинаре по активной оценке, которые проводились тренерами из Республики Польша: «Работа была организована по технике аквариума: в центре размещались ученики, а вокруг – наблюдатели. Ученики изучали тему, а наблюдатели работали с картой наблюдения. Такая форма применялась тогда, когда ученики владели первичными навыками использования активной оценки. Учебные занятия включали в себя все этапы комбинированного урока» [2, с. 21]. Одной из наиважнейших особенностей урока для взрослых автор данной статьи называет то, что «занятия проводятся для учителей не своего предмета или для своего, но по теме, не связанной с учебной программой» [2, с. 21]. При этом подчеркивается: «Материал должен вызвать у учеников естественные сложности <...> Ведущий урока для взрослых демонстрирует методику или технологию на предметном содержании» [2, с. 21]. Также оговаривается следующая продолжительность мероприятия: «Полтора часа, а внутри него [урока для взрослых. – А. А.] – предметный урок – 45 минут» [2, с. 21]. Далее акцентируется внимание на использовании карты наблюдения, важности фиксации фактов вместо оценочных суждений, предлагаются некоторые нюансы методического характера и пример (короткий план-конспект) проведенного урока для взрослых [2, с. 21].

Пристальное внимание к уроку для взрослых, что можно заметить выше, уделяется при обучении работе по стратегии активной оценки. На это указывают и размещенные в открытом доступе за-

писи соответствующих мероприятий или их фрагменты [12; 16]. Урок для взрослых встречается и в методических рекомендациях по содержанию и организации методической работы с учителями [13, с. 11, 13]. Возможностями урока для взрослых заинтересовались в учреждениях образования, в связи с чем появились посвященные данной проблематике публикации педагогов [4].

На основании анализа имеющихся данных и с учетом приведенной выше информации предлагаем попытку научного осмысления урока для взрослых и некоторые методические рекомендации по его проведению.

Урок для взрослых возник на стыке традиционных форм методической работы. В методических рекомендациях под редакцией М. М. Поташника мастер-класс определяется как «ярко выраженная форма ученичества именно у мастера, т. е. передача мастером ученикам опыта, мастерства, искусства в точном смысле, чаще всего – путем прямого и комментированного показа приемов работы» [11, с. 47]. Действительно, роль учителя является ключевой при проведении урока для взрослых, во время которого ведущий делится определенным мастерством с обучаемыми. При этом следует помнить, что к пониманию мастер-класса как формы работы существуют разные подходы. Например, в кратком описании технологического подхода к построению и проведению мастер-класса по Г. А. Русских белорусские методисты И. В. Богачева и И. В. Федоров отмечают проведение имитационной игры как этап (компонент), во время которого «учитель-мастер проводит учебное занятие с педагогами, демонстрируя приемы эффективной работы с учащимися; слушатели одновременно играют две роли: учащихся экспериментального класса и экспертов, присутствующих на открытом занятии» [3, с. 15]. Такой подход сближает мастер-класс с учебной деловой игрой. Обратим внимание на следующие модификации последней, выделенные Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой: имитационные игры («На занятиях воссоздается деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения» [6, с. 71]), операционные игры («Помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные» [6, с. 71]) и ролевые игры («Отрабатываются тактика поведения,

действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица <...> Между участниками распределяются роли с “обязательным содержанием”» [6, с. 71]). В уроке для взрослых просматриваются элементы учебной деловой игры в разных ее модификациях.

Именно взаимодействие и взаимопроникновение в первую очередь мастер-класса, учебной деловой игры и урока послужило созданию и осмыслению урока для взрослых как отдельной формы методической работы, целевой аудиторией которого являются учителя. С его помощью они могут совершенствовать мастерство проведения учебного занятия с учащимися даже при отсутствии учеников, например во время каникул. Учитель ставит себя на место учащегося (иногда заместителя директора), «проигрывает» его роль, что позволяет взглянуть на обучение и свою профессиональную деятельность глазами других участников образовательного процесса, проанализировать урок на эмоциональном уровне, внести в последующем коррективы в свою работу с учетом новых данных. Важно, что ведущий не тренируется на взрослой аудитории, а обучает ее. Рассматриваемую форму работы следует считать активной, однако ее реализация может быть и интерактивной, что зависит от заложенного в конкретный урок содержания и методического инструментария ведущего.

Урок для взрослых состоит из трех обязательных компонентов: методический элемент (инструктаж участников, методический комментарий, анализ собственно урока и методического репертуара ведущего), собственно урок, рефлексия. С помощью данной формы методической работы могут транслироваться содержание (актуальная или новая информация, научные достижения в интересующей области), методика обучения предмету (теория и практика), могут формироваться и развиваться определенные умения и навыки, предметные, метапредметные и профессиональные компетенции. Представленный участникам урока для взрослых материал должен вызывать затруднения, которые должны быть преодолены во время занятия. Продолжительность урока для взрослых варьируется от 45 до 90 минут, при этом методическому элементу и рефлексии отводится не менее 30 % времени. Участники должны знать, чему их будут обучать, что они должны увидеть, поэтому перед ними должна быть поставлена цель на весь урок

для взрослых, а не только на его часть (собственно урок). В конце урока для взрослых проводятся когнитивная и эмоциональная рефлексии, обязательно ставится вопрос о достижении поставленной цели, акцентируется внимание на полезном материале, на том, что «зацепило» учителей, принимаются замечания и предложения. Проведению урока для взрослых предшествует серьезный подготовительный этап: изучение целевой аудитории, определение темы, содержания, выявление методов и приемов, которые будут показаны, учет организационных моментов и т. д. Так как физически невозможно в одинаковой степени транслировать все заявленные компетенции одновременно, ведущий должен понимать, на чем он будет акцентировать внимание участников, что будет доминировать в конкретном уроке для взрослых, какой «иерархии компетенций» он будет придерживаться. Принятое по этому поводу решение должно содействовать развитию в первую очередь методической компетенции учителя. Основная цель урока для взрослых – повышение профессионального мастерства педагогов учреждений общего среднего образования.

Тематика уроков для взрослых может быть надпредметной (если мероприятие проводится для учителей разных предметов), а также может соответствовать учебной программе по определенному учебному предмету или раскрывать какой-либо учебный предмет на более высоком (внепрограммном) уровне (если мероприятие проводится для учителей одного предмета). Этот аспект зависит от конкретной (планируемой) аудитории. Как видно из таблицы, при формулировке названия урока для взрослых акцент может делаться на методической составляющей, на теме урока в соответствии с учебной программой или на первом и втором одновременно.

Уроки для взрослых на V, VI и VII республиканских рождественских фестивалях педагогического мастерства (Минск, Беларусь)

V Республиканский рождественский фестиваль педагогического мастерства (4–5 января 2016 года)	VI Республиканский рождественский фестиваль педагогического мастерства «Обучая, воспитываем» (4–5 января 2017 года)	VII Республиканский рождественский фестиваль педагогического мастерства «Опыт лучших – достояние каждого: учитель-методист – образованию Республики Беларусь» (27–28 декабря 2017 года)
<p>«Урок коррекции знаний и умений учащихся» (С. П. Емельянова-Романовская)</p> <p>«Урок решения проектной задачи в начальных классах» (О. В. Печёнова)</p> <p>«Эффективный урок математики с применением информационно-коммуникативных технологий» (Л. С. Аристова)</p> <p>«Урок физики. Использование технологии активной оценки» (Э. Н. Якубовская, Е. А. Ананчикова)</p> <p>«Педагогическая мастерская ценностных ориентаций. Синтаксический разбор бессоюзного сложного предложения» (И. Р. Винник)</p>	<p>«Приемы решения задач по химии различного уровня сложности» (С. П. Гузикова)</p> <p>«Практико-ориентированный подход как средство развития исследовательских компетенций в процессе изучения биологии» (С. Г. Дубков)</p> <p>«Игровое моделирование как способ активизации обучающей среды» (И. Р. Клевец)</p> <p>«Тургенев И. С. “Отцы и дети”»: проблема взаимопонимания между поколениями» (Т. Л. Амбрушкевич)</p> <p>«Мастерская художественного письма как средство формирования лингвокультурологических компетенций учащихся» (Н. И. Черкес)</p>	<p>«Решение текстовых задач через систему их моделирования» (С. П. Емельянова-Романовская)</p> <p>«Сторителлинг по русскому языку (определение; 8 класс)» (С. В. Назарова)</p> <p>«“По глазу ли нам Борис Пастернак”» (приемы визуализации художественного текста на уроке литературы» (Т. Л. Амбрушкевич)</p> <p>«Урок литературы в “перевернутом” классе. Смешанное обучение в литературном образовании» (Е. И. Волкова)</p> <p>«Билингвальная педагогическая мастерская творческого письма» (И. Р. Винник)</p>

<p>«Реализация культурологического подхода на уроках русской литературы: духовный смысл повести Н. В. Гоголя “Портрет”» (Т. В. Кукушкина)</p> <p>«Формирование речевой компетенции учащихся с использованием современных технических средств» (Т. В. Новикова)</p> <p>«Обучая, воспитываю» (Л. М. Анишкевич)</p> <p>«Компетентностный подход на учебном занятии по иностранному языку» (Н. Н. Короленя)</p> <p>«Интернет-ресурсы для управления и организации деятельности учащихся» (Н. П. Климец)</p> <p>«Компетентностный подход к обучению музыке в учреждении общего среднего образования: средства музыкальной выразительности (музыка, 2 класс)» (В. М. Михальцова)</p>	<p>«Логико-смысловые модели на уроках русской литературы» (М. И. Малецкая)</p> <p>«Подготовка учащихся к написанию сочинения по картине» (С. Ф. Германович)</p> <p>«Моделирование речевой ситуации общения через презентацию зрительного образа» (Л. А. Борина)</p> <p>«Моделирование успешности межкультурного общения на уроке иностранного языка» (А. М. Сорока)</p> <p>«Организация исследовательской деятельности на уроке “Северная Америка. Географическое положение. История открытия и географические исследования материка”» (Н. П. Климец)</p> <p>«География населения Беларуси» (Г. Г. Репина)</p> <p>«Тестовые программы для контрольно-оценочной деятельности учителя географии» (Т. М. Кравченко)</p>	<p>«Функциональные стили речи (научный, официальный), стилеобразующие средства» (Н. Ф. Ступчик)</p> <p>«Формирование картографических компетенций» (Н. П. Климец)</p> <p>«Применение дифференцированного подхода на уроках географии с учетом ведущего канала восприятия информации учащимися» (Н. А. Нестерович)</p> <p>«Эффективные методы и приемы развития основных компетенций читательской грамотности средствами учебных предметов» (О. М. Логунова)</p> <p>«Использование мобильных устройств на учебных занятиях» (И. В. Побожная)</p> <p>[9, с. 3, 11–13, 18, 19, 30].</p>
--	--	--

Окончание

<p>«Развитие вокально-хоровых навыков учащихся: музыкальное путешествие (музыка, 4 класс)» (Г. М. Яскель)</p> <p>«Нетрадиционные техники рисования как средство развития креативности учащихся» (Н. И. Шостайло)</p> <p>[9, с. 3, 5–6, 10–13, 15–16, 18, 19–20].</p>	<p>«Облачные технологии как современный ресурс организации образовательного процесса» (И. В. Побожная)</p> <p>«Развитие творческого потенциала учащихся в процессе художественно-творческой деятельности на уроках изобразительного искусства» (М. Н. Ржеутская)</p> <p>«Технология учебного проекта в преподавании предметов образовательной области “Искусство” как условие реализации компетентностного подхода» (С. А. Жук)</p> <p>«Франциск Скорина в современном литературоведении» (А. А. Акушевич)</p> <p>[9, с. 7–10, 12–13, 15–18, 21].</p>	
--	---	--

На наш взгляд, формулировку названия урока для взрослых целесообразно разрабатывать по следующим схемам:

- 1) [тема собственно урока в соответствии с учебной программой (с указанием учебного предмета и класса)] : [методическая тема урока] – если урок для взрослых привязан к учебной программе;
- 2) [тема собственно урока, в котором очерчивается его содержательная база (возможно, с указанием предмета и/или класса)] : [методическая тема урока] – если урок для взрослых надпредметный или строго не привязан к учебной программе.

Обе схемы можно проиллюстрировать следующими примерами: 1) «Рознаспрагалыныя дзеясловы (беларуская мова, 7 клас): выкарыстанне інтэрактыўных метадаў і прыёмаў на ўроку»; «Полезные ископаемые – подземные богатства страны (“Человек и мир”, 3 класс): приемы развития логического мышления учащихся»; 2) «Рождественские традиции разных стран: развитие медиаграмотности учащихся»; «Новые факты из биографии А. С. Пушкина (русская литература, 8 класс): развитие читательской грамотности учащихся»; «Элементы теории вероятностей и комбинаторики (математика): современные подходы к решению задач высокого уровня сложности».

Самостоятельный статус данной формы методической работы показывает и то, что сегодня можно выделить минимум 3 разновидности урока для взрослых.

Урок для взрослых с группой наблюдателей. В данной разновидности присутствуют три роли: ведущий – учитель, часть участников – ученики, часть участников – заместители директора или наблюдатели. В качестве базового сценария проведения можно взять структуру урока для взрослых, предложенную Е. А. Ананчиковой:

- *организационно-мотивационный этап (мотивация участников, целеполагание, принятие правил работы, возможна небольшая теоретическая часть (если материал незнакомый), инструктирование учеников и наблюдателей, знакомство наблюдателей с картой наблюдения);*

- *деятельностный этап – предметный урок (учитель проводит урок, работает только с учениками); после урока, согласно карте наблюдения, ведется обсуждение с наблюдателями, к которому можно подключать учеников по очереди или перекрестно (что получилось лучше? Почему? Что дает применение этого приема? Когда было комфортнее работать? Удалось ли достичь цели урока (предметное содержание)? и т. д.);*

- *оценочно-рефлексивный этап (акцент делается на методическую составляющую (оболочку), оценка достижения цели урока для взрослых) [2, с. 21].*

Урок для взрослых с группой наблюдателей целесообразно проводить при большом количестве участников. Карта наблюде-

ния составляется к конкретному уроку и обычно представляет собой таблицу, в которой могут быть следующие столбцы: этап урока; формирующиеся компетенции; применяемые учителем средства, приемы и методы работы; деятельность и реакция учащихся; содержание (полезная информация); комментарии и замечания. Часть ячеек таблицы часто уже содержит необходимую информацию, остальные заполняет наблюдатель, который – подчеркнем – не сможет побывать в роли ученика, а значит, и посмотреть на деятельность педагога с позиции учащегося. На оценочно-рефлексивном этапе важно помнить об избегании оценочных суждений и работе исключительно с фактами. Коллективный анализ урока не должен переходить в поиск недочетов, упор делается на положительном опыте, достижении поставленной цели. Ведущему необходимо стремиться к созданию конструктивного полилога. Также участники урока для взрослых имеют возможность оценить индивидуальный стиль «учителя»-ведущего, сравнить его со своим, определить, подходит ли он им.

Урок для взрослых без группы наблюдателей. Этой разновидности, имеющей два варианта, характерно обращение только к двум ролям: учитель и ученик. В первом варианте проведения такого урока для взрослых в качестве базового сценария применяется вышеприведенная структура (по Е. А. Ананчиковой), из которой исключаются все элементы, связанные с группой наблюдателей. После организационно-мотивационного этапа проводится собственно урок целиком, который анализируется с методической точки зрения сбросившими с себя роль ученика учителями во время оценочно-рефлексивного этапа.

Второй вариант отличается тем, что собственно урок разбивается на блоки (части, этапы), после каждого из которых он ставится на паузу и анализируется по горячим следам, что позволяет участнику более глубоко проанализировать соответствующий фрагмент учебного занятия. При этом на оценочно-рефлексивном этапе необходимо обратиться к собственно уроку как целостному методическому продукту, чтобы при анализе за частным не потерять целое. После собственно урока учителям, по желанию ведущего, может быть предложена карта наблюдения.

Антиурок для взрослых. Эта разновидность повторяет структуру урока для взрослых без группы наблюдателей (обычно первый его вариант). Особенностью антиурока является то, что в нем учитель показывает, как не нужно проводить учебное занятие, проигрывает так называемые плохие практики, встречающиеся в работе педагога, например при проведении контрольно-оценочной деятельности, составлении и выполнении творческих работ, определении объема домашнего задания, подготовке материалов к урокам и т. д. Это позволяет учителям на себе почувствовать цену их ошибки. В начале такого урока ученики не должны знать, что им показывают негативный опыт. Антиурок – это своего рода провокация со стороны ведущего. Если ученики поняли, что их обучают неправильно, или зашли в тупик от «профессионализма» учителя, ведущий должен остановить собственно урок и раскрыть карты, т. е. объяснить участникам, что ошибки и методическая безграмотность были продемонстрированы сознательно. Следовательно, собственно урок в антиуроке может быть и, скорее всего, будет проведен не до конца. На оценочно-рефлексивном этапе ведущий в обязательном порядке должен подробно разобрать с педагогами все свои запланированные ошибки, показать или помочь найти эффективные стратегии поведения в аналогичной ситуации, привести участников к достижению цели урока для взрослых.

Третья разновидность применяется довольно редко и подходит далеко не всем. Во-первых, ведущий должен быть признанным авторитетом, во-вторых, он должен хорошо знать свою аудиторию, в-третьих, и «ученики», и «учитель» должны быть стрессоустойчивыми и готовыми на конструктивный диалог. Поэтому обращаться к антиуроку для взрослых можно только при полной уверенности в его положительном результате, руководствуясь при этом принципом «не навреди». На наш взгляд, лучше применять антиурок для взрослых только частично, на уровне приемов. Например, включать в две другие вышеприведенные разновидности урока для взрослых ошибки, которые потом подробно изучаются. Это будет способствовать и развитию у педагогов критического мышления.

Урок для взрослых имеет хорошие перспективы развития. Он может использоваться на заседаниях методических объединений, творческих групп, в работе школы молодого учителя, школы совершенствования педагогического мастерства, школы эффектив-

ного педагогического опыта. Данная форма методической работы, как показывает практика, может быть задействована на международном, республиканском, областном, районном и уровне учреждения образования. Если динамика сохранится, то в ближайшее время должны появиться сборники (из опыта работы), включающие в себя эффективные уроки для взрослых. Их активное использование в методической работе может способствовать снижению стрессовой нагрузки на учащихся, которая возникает при большом количестве открытых уроков. Наряду с другими формами методической работы урок для взрослых может улучшить качество повышения квалификации педагогов.

После урока для взрослых «Франциск Скорина в современном литературоведении» (А. А. Акушевич) было проведено анкетирование участников, которое показало заинтересованность данной формой работы со стороны педагогов, их готовность посещать такие занятия (урок для взрослых без группы наблюдателей). Приведем некоторые цитаты из анонимных анкет участников: «Лучше начинаю понимать своих учеников, их переживания, эмоции»; «В роли ученика хорошо осмысливаются методические приемы в действии, анализируется стиль педагога, что ведет к рефлексии собственной педагогической деятельности»; «Я считаю довольно эффективным такой метод работы»; «Можно почувствовать, что ученикам нравится, а что нет, что интересно, а что нет. Это дает возможность учителю пересмотреть свой подход к обучению»; «На уроке можно овладеть не только методикой, но и получить знания»; «Можно почувствовать себя 14–16-летним, снова понять ответственность перед учителем и перед собой»; «Дает возможность посмотреть на себя со стороны, чтобы потом откорректировать себя как учителя», «На мастер-классе я не ощущаю себя учеником». Данные высказывания довольно красноречиво показывают, на какие особенности урока для взрослых обращают внимание его участники.

Таким образом, сегодня есть основания говорить о существовании *урока для взрослых*, играющего заметную роль в процессе повышения квалификации учителей, – особой формы методической работы с педагогами, возникшей на стыке мастер-класса, учебной деловой игры и урока, направленной на развитие предметных, метапредметных и профессиональных компетенций обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. VII Республиканский рождественский фестиваль педагогического мастерства «Опыт лучших – достояние каждого : учитель-методист – образованию Республики Беларусь» : 27–28 декабря 2017 г. // ГУО «Акад. последиплом. образования» ; ОО «Белорусское педагогическое общество». – Минск : АПО, 2017. – 34 с.
2. Ананчыкава, А. Урок для дарослых – новая форма метадычнай работы / А. Ананчыкава // Настаўніц. газета. – 2017. – 19 авг. – С. 21.
3. Богачева, И. В. Мастер-класс как форма повышения профессионального мастерства педагогов : метод. рекомендации [Электронный ресурс] // Сайт ГУО «Акад. последиплом. образования». – Режим доступа: <http://www.academy.edu.by/files/Master%20klas.pdf>. – Дата доступа: 28.11.2018.
4. Бурдыко, Т. А. Каким может быть урок для взрослых? / Т. А. Бурдыко, Н. В. Маляревич // Прил. к науч.-метод. журн. «Вестник МГИРО». – 2018. – № 3 (17). – С. 85–88.
5. Лазарэнка, Я. Школа, якая вучыцца / Я. Лазарэнка // Настаўніц. газета. – 2017. – 18 июля. – С. 6.
6. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
7. Практическая андрагогика : метод. пособие / Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – Кн. 1. : Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. – СПб. : ИОВ РАО, 2003. – 406 с.
8. Программа V Республиканского рождественского фестиваля педагогического мастерства : 4–5 января 2016 года / Акад. последиплом. образования ; Белорусское педагогическое общество. – Минск : АПО, 2016. – 20 с.
9. Программа VI Республиканского рождественского фестиваля педагогического мастерства «Обучая, воспитываем» : 4–5 января 2017 года / Акад. последиплом. образования ; Белорусское педагогическое общество. – Минск : АПО, 2017. – 22 с.
10. Программа республиканского тематического семинара «Профессиональное развитие педагогов как фактор обеспечения качества современного образования» / Акад. последиплом. образования. – Минск : АПО, 2016. – 4 с.
11. Профессиональные объединения педагогов : метод. рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. М. М. Поташника. – М. : Центр соц. и эконом. исслед., 1997. – 118 с.

12. Святлана Мацулевіч. Урок для дарослых у стратэгіі актыўнай ацэнкі [Электронны рэсурс] // NastaunikInfo. – Рэжым доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=L6iio-Q3uh8>. – Дата доступу: 28.11.2018.
13. Семенович, А. Г. Содержание и организация методической работы с учителями начальных классов в 2018/2019 учебном году [Электронный ресурс] / А. Г. Семенович // Сайт ГУО «Акад. последиплом. образования». – Режим доступа: http://academy.edu.by/files/podrazdelenia/nach%20school/sod%20i%20org%20MR%20nach%20school%202018_2019.pdf. – Дата доступа: 28.11.2018.
14. Сухава, Г. Перавернем метадычную работу ў школе: чатыры прапановы ад настаўніка-метадыста / Г. Сухава // Настаўніц. газета. – 2017. – 12 янв. – С. 8.
15. Технологии образования взрослых : пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / [О. В. Агапова и др.] ; под общ. ред. О. В. Агаповой, С. Г. Вершловского, Н. А. Госкиной. – СПб : КАРО, 2008. – 176 с.
16. Урок для дарослых. Майстар-клас Юрася Каласоўскага [Электронны рэсурс] // NastaunikInfo. – Рэжым доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=wxQ3R9R7oBA>. – Дата доступу: 28.11.2018.

Матэрыял поступіў у рэдкаллегію 30.11.18.

A. A. AKUSHEVICH,
Methodologist of the Administrative Division of Management
of Teaching and Methodology
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

A LESSON FOR ADULTS AS A FORM OF METHODOLOGICAL WORK

Summary

The article considers a lesson for adults as a special form of methodological work with teachers of general secondary education institutions. The author reveals the history of formation, current state and prospects for the development of this form of methodological work in the education space of the Republic of Belarus. Besides, the types of lessons for adults are analyzed, and methodological recommendations on its implementation are provided.

УДК: 159.9

А. О. БЕНЬКО,

аспирант кафедры психологии

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ПОДРОСТКА

Рассматриваются вопросы воздействия процессов информатизации на личность современного подростка, проблемы и трудности, с которыми подросток сталкивается в виртуальной среде, влияние анонимного общения на личностные особенности подростка в Республике Беларусь.

Ключевые слова: подросток, виртуальная коммуникация, кибербуллинг, интернет-зависимость, психологическая безопасность, коммуникативный круг, личностные трансформации, общение онлайн.

Интернет-среда предоставляет огромную возможность подросткам развивать свою коммуникабельность. Разнохарактерность виртуальной Сети позволяет им искать и находить собеседников, разделяющих их увлечения, интересы и ценности, обсуждать актуальные вопросы, формировать группы. Интернет-среда оказывает влияние на формирование психологических, социальных и культурных особенностей индивида [1].

Очень часто термины «коммуникабельность» и «коммуникативные навыки» представляются как тождественные понятию «общительность». Вместе с тем общительность – это качество личности, которое во многом обусловлено природными задатками человека. Оно характеризуется вербальным взаимодействием между людьми, в процессе которого они обмениваются разного рода информацией. Однако активность этого взаимодействия у каждого человека определяется именно невербальным сопровождением передаваемого сообщения, например степенью эмоциональности, выразительностью мимики и жестикуляции, внешней физиологической привлекательностью и, соответственно, связана с его врожденными психофизиологическими особенностями.

Коммуникабельность – качество личности, которое, как и общительность, направлено на обмен информацией с другими людьми, но при этом отличается высокой степенью контроля и управ-

ляемостью со стороны человека за каждым элементом этого процесса. За счет этого из коммуникации устраняется спонтанность, непредсказуемость результата или реакции сторон (ответного слова, действия), а любое слово, эмоциональная реакция, улыбка, выражение лица, поза или жест становится продуманным инструментом воздействия на реципиента (получателя сообщения).

Процесс коммуникации подразумевает, что его инициатор четко представляет себе реакцию, которую хочет получить от реципиента (индивида, социальной группы, общества в целом), определяет ее для себя в форме конкретного измеряемого результата (цели) и для его достижения осуществляет заранее спланированный акт вербального и невербального воздействия [4, с. 222].

Интернет-среда может иметь различные последствия для личности подростков. Помимо расширения коммуникативного круга, сферы познавательных интересов, повышения активности, свободы выбора существует возможность и негативных последствий для физического и психологического здоровья пользователей [3, с. 171].

Рассмотрим влияние анонимности на социально-психологические особенности подростков. Анонимность проявляется в индивидуальном выборе уровня откровенности в общении, регуляции длительности и частоты общения. Анонимный характер общения имеет целый ряд психологических последствий. Во-первых, снижается уровень психологического и социального риска в общении, в поведении проявляется большая раскрепощенность, психологическая безопасность, что может являться важным условием для доверительного искреннего общения. Во-вторых, анонимное взаимодействие дает возможность пользователям экспериментировать с собственной идентичностью. Каждый онлайн-пользователь имеет неограниченную возможность «перешагнуть» через ограничения реальной жизни, чтобы изменить восприятие себя как самим собой, так и другими людьми. Большое значение имеют факторы новизны и непривычности опыта, позволяющего варьировать степень анонимности общения [1].

В Сети становится возможным осваивать непривычные, новые способы поведения. Тихий и сдержанный человек может открыто высказывать собственное мнение, спорить, активно конфронттировать с виртуальным собеседником, чувствуя себя под защитой

виртуальной среды [5]. В то же время анонимность по определению предполагает безнаказанность: к человеку, нарушающему социальные нормы, не могут быть применены какие-либо серьезные меры наказания. Например, исключение из какого-либо сетевого сообщества в большинстве случаев позволяет снова включиться в него под другим псевдонимом (ником). В таком проявлении анонимность является предпосылкой для проявления социальной ненормативности, агрессивных тенденций, некоторой безответственности участников общения [3, с. 171].

Виртуальная коммуникация – это общение с удаленным партнером или группой через компьютер и телекоммуникационные системы, которое характеризуется ограниченным сенсорным опытом, телесной непредставленностью субъектов общения [2]. Единственное, что представляет подростка в виртуальной коммуникации, – это текст, его сообщения, т. е. вербальная информация. Соответственно, виртуальная коммуникация в большинстве случаев лишена так называемых аналоговых средств коммуникации, таких как восприятие внешности, выражения лица, интонаций и тембра голоса. Какая-то часть таких средств становится доступной благодаря появлению новых технологий – мультимедийных чатов, аудио- и видеоконференций, интернет-телефонии. Однако виртуальная коммуникация лишена возможности физического контакта, получения визуальной и аудиальной информации, тактильных ощущений или перцепции. Из этого также вытекает целый ряд следствий. Снимается ряд барьеров общения, обусловленных такими характеристиками партнеров по коммуникации, которые выражены в их внешнем облике (пол, возраст, социальный статус, внешность), а также невербальной частью коммуникативной компетентности – способностью выражать эмоции, отношения, настроение через жесты, мимику, голосовые модуляции. В то же время, поскольку реальное невербальное поведение оказывается исключенным из процесса общения, то чувства, отношение к происходящему можно не только выражать, но и скрывать, равно как можно выражать чувства, которые подросток в данный момент не испытывает.

Для подростков достаточно важным является то, что можно создать о себе любое впечатление по своему выбору, а это способ-

ствует добровольности и желательности в общении – завязывание контактов, уход от них и прерывание происходят добровольно и без объяснения причин и определенных правил завершения разговора.

Анонимность и ограниченный сенсорный опыт порождают следующую значимую особенность коммуникаций в виртуальности – специфику самоидентификации и множественность личности подростков. В виртуальной коммуникативной ситуации подросток обладает свободой выбора самопрезентации, имеет, в общем, неограниченные возможности конструирования собственной личности. Он может остаться самим собой, может принять вымышленную индивидуальность, сконструировать несколько таких индивидуальностей или остаться полным анонимом. Это дает возможность осуществлять так называемые игры с идентичностью – менять в виртуальном мире пол, возраст социальный статус, проигрывать разные роли, демонстрировать разные черты личности и стили общения, что является своеобразным психологическим тренингом с возможностью компенсаторного воплощения тех ролей и образов, которые по тем или иным причинам не воплощаются в жизни, подавляются или скрываются. Особенно важна такая ситуация для подростков, переживающих свои мнимые или действительные недостатки, затрудняющие общение: застенчивость, болезненное восприятие собственной внешности, дефекты речи, нарушения сенсомоторной сферы и т. п.

В общем случае каждый, кто общается по Сети, имеет равные возможности для самовыражения. Статус и социальная роль в реальном мире, уровень благополучия и т. п. почти не влияют на уровень принятия сетевым сообществом. Мера воздействия на других определяется интеллектуальными возможностями, владением письменной речью, умением выражать свое мнение, интересы, ценности.

Исследование виртуальной коммуникации 113 подростков 8–11 классов, обучающихся в Государственном учреждении образования «Средняя школа № 59 г. Минска», при помощи анкетирования показало, что 84 % учащихся используют смартфон для виртуальной коммуникации.

С одной стороны, географические расстояния не имеют значения для виртуальной коммуникации; окружающее пространство сжимается до размеров дисплея. С другой стороны, происходит расширение границ, возможность перемещаться в виртуальном пространстве по всему миру. Наряду с этим происходит феномен растяжения – конденсации времени. При общении онлайн ситуативное время может растягиваться до бесконечности, переживается как актуальное «здесь и теперь». В ситуации общения офлайн время также растягивается «от письма до ответа», воспринимаясь как один диалог.

Все это привлекает подростков и, как правило, чем больше времени они проводят в интернете, тем больше меняется их сознание, речь и взаимодействие с окружающими. Кроме того, взаимодействие в вымышленных альтернативных мирах вызывает чувства и ощущения сказочной, фантастической легкости перемещений, контактов, управления предметным миром, подобные тому, которые переживаются во сне. Это создает особую притягательность виртуальности.

Зависимость от общения в интернете может приводить к ощущению «черной дыры», которое часто сопровождается агрессией, беспокойством, тревогой. Сбои в электронике, неосознаваемо воспринимаемые как «неотвратимость судьбы», вызывают у подростка чувство бессилия, невозможности полного контроля над ситуацией.

Длительное использование (более 5 часов в день) виртуальной коммуникации подростками (23 %) может приводить к формированию дезадаптивной стратегии ухода от реальности, стремлению проводить еще больше времени в виртуальном мире, в котором зачастую отсутствуют реальные проблемы и трудности (табл. 1).

Таблица 1. Время, которое учащиеся проводят в Сети

	1–2 часа	3–4 часа	5–6 часов	7–8 часов	9–10 часов
Время, которое учащиеся обычно проводят в Сети	15,9 %	37 %	13,3 %	4,42 %	5,3 %
Время, проведенное в Сети, для получения удовлетворения	33,6 %	23,8 %	15 %	1,7 %	6,19 %

По данным табл. 1 видно, что 52,9 % подростков проводят в интернете от 1 до 4 часов в день, 23 % – от 5 до 10 часов, а 4,5 % подростков, проводящие в интернете от 1 до 4 часов в день, считают, что им недостаточно этого времени для получения удовлетворения.

Одной из форм негативного воздействия на личность новых информационных технологий выступает интернет-зависимость, которая определяется как навязчивое (компульсивное) желание выйти в интернет, находясь офлайн, и неспособность выйти из интернета, будучи онлайн [3, с. 174].

Любопытно, что у подростков, проводящих длительное время в Сети, наблюдается низкая и средняя степень физических недомоганий после продолжительного нахождения в интернете. Им присущи ощущение одиночества и высокий уровень активности в Сети, наличие большого количества друзей в цифровом пространстве. Интернет во многом привлекает тех, кто нуждается в приобретении коммуникативных навыков общения в условиях сложной социальной адаптации в реальной жизни. Одновременно среди них наблюдается небольшой процент недовольных реалиями своей жизни.

По данным К. Янг, наиболее привлекательными характеристиками сетевого общения для интернет-зависимых подростков являются прежде всего анонимность, доступность, безопасность и простота использования [3, с. 171–174].

По нашим данным, наиболее часто подростки реализуют следующие цели в виртуальной коммуникации (табл. 2).

Таблица 2. Цели подростков в виртуальной коммуникации

	Да	Нет
В виртуальной коммуникации имеется социальная поддержка за счет принадлежности к определенной социальной группе	74,3 %	24 %
В виртуальной коммуникации имеется собственный имидж («творение персоны», вызывающей определенную реакцию окружающих для получения признания)	58,4 %	42 %

Данные табл. 2 показывают, что у 74,3 % подростков целью виртуальной коммуникации является потребность в социальной поддержке за счет принадлежности к определенной социальной группе, а у 58,4 % цель – создание собственного имиджа в Сети, с помощью которого подросток может получить признание и вызвать определенную реакцию окружающих.

Виртуальная коммуникация является благоприятной средой для проявления социальных свойств (коммуникабельность, сочувствие и сопереживание, открытость для общения, инициативность, предприимчивость, лидерские способности, тактичность, толерантность, идейная убежденность, ответственность) и потенциалов (познавательных, морально-нравственных, творческих, эстетических, коммуникативных) личности подростка, которые могут быть недоступными в реальном общении.

Наряду с личностно-развивающей функцией виртуальная коммуникация, которая зачастую становится субъективно лучшей заменой реальных отношений, может препятствовать социально-психологической адаптации и достижению успеха, так необходимым этому возрасту.

Виртуальная коммуникация подростка при систематическом общении в интернете может служить средством гиперкомпенсации внутриличностных проблем, причины которых могут лежать в области семейных отношений и социальных контактов. Длительное время, проводимое подростком за компьютером, может приводить к затруднениям в процессе общения, искажать его, что впоследствии может привести к негативным последствиям.

Таким образом, с увеличением стажа виртуальной коммуникации у подростков проявляется чрезмерное увлечение компьютером, сопровождающееся психологическими и физическими симптомами: тенденция к переносу реального общения в Сеть, проблемы с близкими и друзьями, позитивные эмоции, эйфория в процессе виртуального общения и, наоборот, переживание депрессии и острого внутреннего дискомфорта, резкое ухудшение психологического самочувствия при длительном перерыве в сетевом общении. Для регулярных пользователей интернета характерны существенные личностные трансформации, связанные в первую очередь со снижением потребности в реальном общении, эмпатии,

критичности по отношению к себе, уверенности в собственных возможностях, с проблемами в принятии ответственности за собственные достижения и неудачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антоненко, А. А. Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения. Клинико–психологические особенности и профилактика : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.04 / А. А. Антоненко. – М., 2014. – 19 с.
2. Апетян, М. К. Особенности виртуальной коммуникации / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 939–941 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/83/15418>. – Дата доступа: 09.09.2018.
3. Королева, Н. Н. Влияние коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей / Н. Н. Королева // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2004. – № 9. – С. 168–178.
4. Шматко, М. В. Влияние социальных сетей на коммуникативные навыки подростков / М. В. Шматко // Гуманитар. науч. исслед. – 2016. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2016/12/18054>. – Дата доступа: 07.06.2018.
5. Янг, К. Диагноз Интернет-зависимость / К. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

Материал поступил в редколлегию 22.11.18.

А. О. BENKO,
Postgraduate Student of the Psychology Department
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,
Minsk, Belarus

VIRTUAL COMMUNICATION OF ADOLESCENT

Summary

The article considers the impact of informatization on the personality of a modern adolescent, the problems and difficulties that adolescents confront with in a virtual environment, and the effect of anonymous communication on the personality characteristics of adolescents in the Republic of Belarus.

УДК 373.2

Е. И. ВАРАНЕЦКАЯ-ЛОСИК,

преподаватель кафедры общей и дошкольной педагогики
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь

КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен теоретический анализ литературы, на основании которого выявлена структура коммуникативно-познавательной деятельности, определена дефиниция «коммуникативно-познавательные умения детей старшего дошкольного возраста».

Ключевые слова: коммуникативно-познавательная деятельность, коммуникативно-познавательные умения, структура, дети старшего дошкольного возраста.

Одним из условий формирования гармонически развитой личности является взаимодействие субъектов, включающее в себя обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, умениями и навыками (В. А. Мижериков, А. В. Мудрик, Е. И. Пассов, В. А. Слостенин и др.). Такого рода взаимодействие представляет собой общение, которое, наряду с трудом и познанием, является основным видом деятельности человека (Б. Г. Ананьев, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев и др.).

Общение – это многосторонний процесс. По мнению В. К. Дьяченко, Р. С. Немова, В. Н. Панферова и др., общение рассматривается как речевое взаимодействие субъектов, в процессе которого осуществляется: 1) обмен информацией (мыслями, знаниями, идеями), познание; 2) управление деятельностью; 3) формирование или установление отношений; 4) достижение результата. В обобщенном виде этот подход представлен в определении Б. Д. Парыгина: «Общение – сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного по-

нимания друг друга» [7, с. 178]. Из этого следует, что содержанием процесса общения выступают: коммуникация (обмен информацией), интеракция (взаимодействие между людьми) и перцепция (восприятие и познание друг друга) (Г. М. Андреева).

Вступая в общение, человек находится не только в межсубъектном взаимодействии, но и участвует в передаче-получении познавательной информации. В подтверждение этого тезиса приведем слова А. Г. Асмолова, который считает, что категории «деятельность» и «общение» в методологическом плане являются равноправными конкретными проекциями методологии деятельностного подхода: конкретная деятельность и общение приводят к формированию образа мира и межличностных отношений человека. Подчеркнем важный момент: одной из функций общения – коммуникативной деятельности – выступает функция обмена познавательной информацией, или познания.

В философском энциклопедическом словаре познание рассматривается как категория, описывающая процесс получения любых знаний путем повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредствующих взаимодействие человека с миром и другими людьми [8, с. 658]. В психологическом словаре Р. С. Немова познание трактуется как различные виды познавательной активности или активности, направленной на получение и обработку знаний (информации).

Говоря о процессе и результатах познания, Ж. Пиаже подчеркивал: познание, осуществляемое интеллектом, не есть статическая копия реальности. Познавать объект – это значит воздействовать на него, динамически воспроизводить его, и именно поэтому суть интеллекта – в его деятельной природе. Аналогичной точки зрения придерживался Дж. Брунер, который считал, что познание – это не простое копирование, презентация мира, а активное построение его модели, которая лишь частично и время от времени может соотноситься с поступающей извне информацией.

В современной интерпретации определение познавательной деятельности звучит следующим образом: это такая деятельность, в которой активность субъекта, направленная на объект, не модифицирует его, не разрушает и не реконструирует, а отражается им и возвращается к субъекту в виде знания об этом объекте [2, с. 58].

Н. И. Амосов предполагает, что всякое познание является моделированием, следовательно, когда человек говорит о своих знаниях, это свидетельствует о том, что в коре его головного мозга установились связи между нервными клетками, в которых представлена модель познаваемого.

Для нашего исследования важным положением является то, что в процессе познавательной деятельности катализирующую функцию выполняет общение: протекание психических процессов (восприятие, мышление, память, речь, воображение) неразрывно связано с организацией общения людей, таким образом, познание и общение едины. Общение играет роль основания познавательных процессов, которые, в свою очередь, направляют и контролируют коммуникативный процесс [5].

Другие исследователи придерживаются схожей точки зрения. Всякое знание, подчеркивал А. В. Мудрик, социально по своей природе, т. е. оно создается в процессе деятельности людей, направленной на познание объективного мира и поиск путей и способов преобразования окружающей действительности. Обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией времени.

Познавательная деятельность отдельного человека формируется на основе развернутых взаимоотношений между людьми, использующими материальные и идеальные средства организации своего общения и обмена опытом. Такая деятельность обеспечивает усвоение определенного опыта, формирование субъектной позиции, воспитывает и развивает личность в процессе познания. При этом она по своей природе коммуникативна (Н. С. Вислобокова, В. В. Давыдов, Л. И. Карлинская, М. А. Лопарева).

С другой стороны, коммуникация выступает как одно из важнейших условий объединения людей для любого вида деятельности: «... любая познавательная деятельность по принципиальным механизмам своего существования носит социально-опосредованный характер, а значит, всегда содержит потенцию коммуцирования, т. е. как бы осуществляется не только для меня, но и для всякого другого человека, включенного в данную систему социально-культурных нормативов» [4, с. 179].

В исследовании О. В. Булаевой также доказывается, что учебно-познавательная деятельность и коммуникативная есть две стороны существования единого, неделимого процесса.

Сказанное выше позволяет заключить, что познавательную деятельность можно рассматривать в сочетании с коммуникативной как коммуникативно-познавательную. Под *коммуникативно-познавательной деятельностью* понимается такая деятельность, которая обеспечивает познание человеком объектов окружающего мира на основе коммуникации. Ее результатом является достижение целей обучения, воспитания и развития личности, включая готовность к само- и взаимооценке участников деятельности [6, с. 417].

Дошкольный возраст – особый период в развитии личности человека, характеризующийся активным освоением, познанием окружающего мира. В связи с этим значимым аспектом жизнедеятельности ребенка выступает познавательная активность, благодаря чему дошкольник вступает в практические, действенные отношения с предметами в игровой форме, продуктивных видах деятельности и в общении (коммуникативной деятельности) с взрослыми и сверстниками [9; 10].

В исследовании Е. О. Смирновой было выявлено, что общение с взрослым во многом определяет содержание и направление познавательного развития ребенка: взрослый как бы подтягивает его на новый, еще не достигнутый, уровень познавательной деятельности, создавая «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Существенно преобразовывает познавательную деятельность детей изменение формы общения со взрослым: достигнув внеситуативной формы общения (примерно к трем годам), дети преодолевают ситуативность не только в общении, но и в мышлении, могут отвлечься от предметной ситуации, сосредоточиться на задаче и удерживать ее в течение достаточно длительного времени. Эта способность имеет огромное значение для интеллектуального развития ребенка. Т. А. Серебряковой была выявлена зависимость уровня сформированности ребенка как субъекта деятельности общения от уровня его познавательной активности, познавательного отношения к окружающему. Одним из факторов, влияющих на становление субъективной познавательной активности ребенка, ученый выделяет специально организованное педагогически квалифицированное общение взрослых с детьми, а также выбор стиля общения с ребенком, признание и уважение его личных, индивидуальных потребностей и интересов.

Высказанное учеными положение еще раз подтверждает взаимосвязь и взаимовлияние процессов познания и общения в дошкольном возрасте. По образному выражению Г. М. Землянухиной и Т. Д. Сарториуса, коммуникативная деятельность служит питательной средой для обогащения познавательной активности дошкольника.

Исходя из особенностей коммуникативной (М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская и др.) и познавательной (Л. И. Божович, Д. Б. Годовикова, М. А. Матюшкин и др.) деятельности дошкольников, под коммуникативно-познавательными умениями детей старшего дошкольного возраста мы понимаем способы действий (умение устанавливать интерактивное взаимодействие и на его основе получать информацию, воспроизводить ее, делать элементарные выводы, видеть возможные способы преобразования предмета, воплощать замысел в деятельности), направленные на познание, преобразование окружающей действительности и создание (последнее носит субъективный характер). Способом интеграции этих умений является их концентрация вокруг задач культуроосвоения и культуротворчества. Системообразующим фактором интеграции коммуникации и познания выступает речь как ведущее коммуникативное средство.

Осуществлять системный подход к формированию коммуникативно-познавательных умений детей дошкольного возраста позволит выявление структуры коммуникативно-познавательной деятельности.

Значимую роль в становлении деятельности ребенка, в том числе коммуникативно-познавательной, играют мотивы и порождающие их потребности. Познавательная потребность является базовой непосредственной потребностью в новых впечатлениях, сильным мотивом, влияющим на поведение ребенка (Л. И. Божович, М. И. Лисина, Ж. Пиаже и др.). По мнению В. С. Юркевич, познавательная потребность имеет две формы: 1) потребность в усвоении уже готовых знаний; 2) потребность в исследовании действительности с целью получить новое знание. Для ребенка эти две формы сливаются в одну: для него любое знание является новым. Процесс познания детей дошкольного возраста есть путь овладения уже открытой истиной (обобщенный опыт человечества, выраженный в форме знаний) (В. В. Щетинина).

Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный – один из наиболее специфичных для детей среднего и старшего дошкольного возраста. Этот возраст является периодом интенсивного формирования и выражения познавательных интересов ребенка. Умственная активность дошкольника приобретает более самостоятельный характер, он стремится без посторонней помощи решать новые задачи, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять скрытые свойства и отношения предметов (Е. Л. Виноградова). Дети 5–7 лет различают возрастные варианты доминирования двух познавательных мотивов: широкого познавательного (соответствующего любознательности) и познавательно-учебного (соответствующего стремлению к приобретению конкретных знаний, умений, навыков) (Н. И. Гуткина, В. В. Назаренко). Постановка перед детьми познавательных задач, которые вызывают вопросы, способствует возникновению практических или игровых мотивов (А. В. Запорожец). В результате у ребенка формируется умение получать информацию, задавая вопросы, направленные на познание окружающего мира, которые возникают из непосредственного восприятия, потребностей дошкольника, общения с окружающими людьми, взаимодействия с обстановкой (Э. А. Баранова).

Так, первым компонентом структуры коммуникативно-познавательной деятельности является потребностно-мотивационный. Критерием выступает устойчивый познавательный интерес к окружающей действительности, проявляющийся в инициативности общения по поводу внутреннего содержания предметов. Этот компонент способствует формированию умения получать информацию, задавая вопросы (устанавливающие, определительные, причинные, вопросы-гипотезы).

Развитию коммуникативно-познавательной деятельности способствует ее содержательная составляющая, т. е. наличие у ребенка представлений и знаний об окружающей действительности. По мнению О. В. Дыбиной и В. В. Щетининой, знания об окружающем, в частности, о предметном мире являются базой для различных видов деятельности, в том числе и творческого характера. Чем больше у ребенка первоначальных представлений и опыта, тем больше возможностей для дальнейшего развития его творческих потенциалов.

Итак, следующим компонентом коммуникативно-познавательной деятельности дошкольников является содержательно-информационный, а его критерием выступает полнота представлений и знаний детей об окружающей действительности, выражающаяся в воспроизведении информации о ней. Результат освоения данного компонента – сформированные умения воспроизводить информацию, делать элементарные выводы на основе анализа, сравнения, обобщения.

Формирование идеального познавательного образа может осуществляться только в рамках активного воздействия субъекта на внешний мир, его материально-практического преобразования. Именно в ходе предметно-практической деятельности человек преодолевает рамки сугубо биологического отношения к внешнему миру и формирует потребность в познании окружающей действительности. Главнейшей чертой любой человеческой деятельности является ее творчески-преобразующий характер (предметом преобразования выступает как внешний объект, так и сам субъект деятельности). По мнению В. Т. Кудрявцева, характерные особенности деятельности детей дошкольного возраста – это открытость бесконечному многообразию проблемных содержаний действительности; универсальная пластичность, способствующая построению в плане воображения целостного образа любого объекта; надситуативность, инициативность, «ненасыщаемость» – нескованность конечными требованиями тех конкретных задач, которые непосредственно ставит перед ребенком взрослый; тенденция к постоянному выходу за рамки данных требований; стремление к постановке новых целей и новых проблем; непрагматическая, бескорыстная мотивация; отсутствие специализированности – многофункциональность; синкретизм – слитность образующих деятельности (например, ее эмоциональных и рациональных моментов), их неотторжимость друг от друга; эмоциональная насыщенность и выразительность; ориентация на образ взрослого как персонализатора собственных возможностей ребенка [3, с. 65].

Любая деятельность состоит из совокупности действий. Накопленные представления и знания дошкольников находят свое отражение в разнообразных действиях: 1) действия для получения познавательного эффекта (пробующие, обобщающие, исследовательские); 2) действия для достижения определенного практического эффекта [1].

Из вышесказанного вытекает, что еще один компонент коммуникативно-познавательной деятельности дошкольников – результа-

тивно-поведенческий, а его критерий – творческая преобразующая деятельность с объектами окружающей действительности. В результате освоения этого компонента будут сформированы умения видеть возможные способы преобразования предмета в целях решения творческой задачи, воплощать замысел в деятельности.

Следует отметить, что умение устанавливать интерактивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками является сквозным, пронизывает всю коммуникативно-познавательную деятельность.

Таким образом, мы можем представить следующую структуру коммуникативно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой формируются коммуникативно-познавательные умения, каждое из них имеет свою характеристику (см. таблицу).

Интерактивное взаимодействие пронизывает коммуникативно-познавательную деятельность на всех этапах и включает в себя умение привлечь внимание собеседника, проявить понимание и взаимопонимание, начать, поддержать и завершить разговор (А. Г. Арушанова). Для потребностно-мотивационного компонента важно умение ребенка получать информацию, задавая правильно сформулированные вопросы, а также использовать их разные виды (определятельные, устанавливающие, причинные, вопросы-гипотезы). Содержательно-информационный компонент требует умений воспроизводить информацию (дошкольник может составить рассказ об увиденном, прочитанном, услышанном), делать элементарные выводы на основе анализа полученной информации, ее сравнения и обобщения. Результативно-поведенческий компонент подразумевает владение такими коммуникативно-познавательными умениями, как видеть возможные способы преобразования предмета для решения творческой задачи (владеет способами изменения предмета, проявляет творческое воображение, стремится получить «новый» продукт), воплощать замысел в деятельности (характеризуется проявлением ребенком интереса к творческой деятельности и ее осуществлением – получением конечного продукта в виде изображения, рассказа, поделки и т. п.).

Структура коммуниктивно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста

Компоненты	Критерии	Показатели	Коммуниктивно-познавательные умения	
1	2	3	4	
Потребностно-мотивационный	Устойчивый познавательный интерес к окружающей действительности, проявляющийся в инициативности общения по поводу внутреннего содержания предметов	<ul style="list-style-type: none"> • наличие потребности в познании нового о явлениях окружающего мира; • проявление любознательности по отношению к предметам и явлениям окружающего мира 	– получать информацию, задавая вопросы (определятельные, устанавливающие, причинные, вопросы-гипотезы)	
Содержательно-информационный	Полнота представлений и знаний об окружающей действительности, выражающаяся в воспроизведении информации о ней	<ul style="list-style-type: none"> • осведомленность о назначении, функциях, признаках (цвет, форма, величина, материал, строение и др.) предметов; • наличие представлений об истории возникновения и совершенствования того или иного предмета; • осведомленность о профессиях людей – создателей предметов 	– воспроизводить информацию; – делать элементарные выводы на основе анализа, сравнения, обобщения	

Умение устанавливать интерактивное взаимодействие с взрослыми и сверстниками

Окончание

1	2	3	4
Результативно-поведенческий	Творческая преобразующая деятельность с объектами окружающей действительности	<ul style="list-style-type: none"> • желание совершенствоваться и преобразовывать предмет; • выбор вида преобразующей деятельности (эстетический или функциональный); • степень активности и самостоятельности в процессе преобразующей деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – видеть возможные способы преобразования предмета в целях решения творческой задачи; – воплощать замысел в деятельности

Представленная структура коммуникативно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, а также выявленные коммуникативно-познавательные умения дают основание для разработки методики формирования указанных умений соответствующего учебно-методического обеспечения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина, О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.007 ; 13.00.08 / О. В. Дыбина. – М., 2002. – 422 с.
2. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
3. Кудрявцев, В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В. Т. Кудрявцев // Дошк. воспитание. – 1998. – № 11. – С. 64–70.
4. Лекторский, В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 358 с.
5. Ломов, Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – М., 1975. – С. 124–135.

6. Лопарева, М. А. Коммуникативно-познавательная деятельность как фактор формирования рефлексивных умений студентов [Электронный ресурс] / М. А. Лопарева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 65. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-poznavatel'naya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniya-refleksivnyh-umeniy-studentov>. – Дата доступа: 03.04.2018.
7. Парыгин, Б. Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. гуманитар. ун-та профсоюзов : Изд-во СЗТК, 1999. – 591 с.
8. Философия : энцикл. слов. / А. И. Абрамов [и др.] ; под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
9. Marcinowski, E. C. Building on what you have learned : object construction skill during infancy predicts the comprehension of spatial relations words / E. C. Marcinowski, J. M. Campbell // Intern. J. of Behavioral Development. – 2016. – Vol. 41, № 3. – P. 341–349.
10. Supporting cognitive development : environments and materials [Electronic resource] // Virtual Lab School. – Mode of access: <https://www.virtuallabschool.org/preschool/cognitive/lesson-4>. – Date of access: 05.06.2016.

Материал поступил в редколлегию 22.11.18.

E. I. VARANETSKAYA-LOSIK,
Lecturer of the General and Preschool Pedagogy Department,
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

COMMUNICATIVE AND COGNITIVE ACTIVITIES
AS A BASIS FOR FORMING COMMUNICATIVE AND COGNITIVE
SKILLS IN CHILDREN OF LATE PRESCHOOL AGE

Summary

The article presents a theoretical analysis of the literature, on the basis of which the structure of communicative and cognitive activity is revealed; besides, the definition of «communicative and cognitive skills of preschool children in late childhood» is defined.

УДК 371

Е. Н. ВАСИЛЬЧУК,

преподаватель кафедры теории и практики германских языков
учреждения образования «Барановичский государственный университет»,
аспирант кафедры содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЕСПЕЧЕНИИ УСЛОВИЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье анализируются понятия: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность. Представлены подходы российских и отечественных исследователей. Раскрыто содержание понятия «профессиональная компетентность педагога», обоснована необходимость включения в её структуру компетенций обеспечения индивидуального развития ребенка в процессе его социализации.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность педагога, социализация, индивидуализация.

Во второй половине XX – первые десятилетия XXI века под влиянием глобальных изменений во всех сферах жизнедеятельности человека разрабатывается и внедряется компетентностный подход в практику подготовки педагогов, их непрерывную профессиональную поддержку и оценку профессиональной деятельности. Важной составляющей профессиональной компетентности педагога является способность обеспечить для ребенка условия оптимального взаимодействия процессов социализации и индивидуализации, фундаментальных процессов становления и развития его личности. В этой связи педагогам необходимы компетенции, позволяющие обеспечить такие условия. Эти компетенции должны формироваться и поддерживаться у специалиста образования.

В теорию образования компетентностный подход пришел из теории и практики менеджмента. В его становлении можно выделить следующие этапы:

– 1959 – 1970 гг. – возникновение концепции компетентности (концепции компетентности персонала Р. Уайта), введение в научный аппарат категории «компетенция», разграничение понятий «компетенция» и «компетентность», использование их в теории

и практике обучения профессионализму в управлении. Компетентность становится предметом изучения когнитивной психологии [18, с. 162].

– 90-е годы XX века – до начала XXI века профессиональная компетентность становится предметом всестороннего рассмотрения в широком контексте психологии труда, в том числе педагогического. В 1993 году вышла книга А. К. Марковой «Психология труда учителя», в которой автор детально рассматривает вопросы профессиональной компетентности учителя на основе «целостной модели труда учителя», диагностики и самодиагностики педагогической деятельности [16, с. 6–7].

Данный этап развития компетентностного подхода характеризуется тем, что очерчивается круг компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования в целом. В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается современное образование: *научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить*, что, по сути, определило основные глобальные компетенции для образования. Глобальные компетенции следует рассматривать как ориентир для педагогических сообществ: педагоги должны быть профессионально компетентны в создании в системе образования условий для формирования обозначенных выше глобальных компетенций граждан. «Научиться жить вместе» формируется в процессе социальной интеграции, усвоения ценностей и норм сообществ в ходе социализации, а «научиться жить» связано с самоактуализацией и самореализацией, становлением уникальной и неповторимой личности со своей траекторией индивидуального развития и образования через всю жизнь.

На симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для успешности реформ в образовании необходима ориентация европейского общества на *ключевые компетенции*, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования. Были определены пять ключевых компетенций, которыми должны обладать все молодые европейцы:

1) *политические и социальные компетенции* – способность принимать на себя ответственность, участвовать в принятии групповых решений, ненасильственно разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

2) *компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе*, межкультурные коммуникации, – принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной *коммуникацией*, – владение более чем одним языком;

4) компетенции, связанные с возрастанием *информатизации общества*, – владение информационными *технологиями*, понимание их применения, слабых и сильных сторон, критического суждения в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

5) способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессиональной и социальной жизни [8, с. 7].

«Компетенция» – ключевая категория в Болонском процессе, в котором компетенции связаны с учебными результатами студентов и определяются в логике ответственности и самостоятельности студентов за освоение образовательных программ. Здесь под компетенцией понимается теоретическое знание академической области (способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая составляющая способа жизнедеятельности в социуме, в том числе ценности познания и преобразования действительности) [5, с. 7].

В 2015 году состоялось присоединение Республики Беларусь к Болонской декларации, что требует выстраивания системы высшего образования с учетом отечественного опыта, традиций, социокультурных особенностей и современных требований к компетенциям специалистов, в том числе и педагогов, от качества работы которых в значительной степени зависит уровень сформированности ключевых компетенций учащихся. В Республике Беларусь на основе компетентного подхода разработаны стандарты высшего образования, однако здесь, по мнению А. В. Макаро-

ва, «...большинство вузов пока не осуществляет комплексно реализацию компетентного подхода...» [15, с. 5].

В начале XXI века компетентный подход становится доминирующим в образовании. Исследованиями, посвященными анализу понятий «компетенция», «компетентность», проблеме классификации профессиональных компетенций специалиста, занимались российские и белорусские ученые И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. В. Краевский, А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. В. Кузьмина, В. А. Болотов, О. Л. Жук, А. В. Макаров, А. И. Жук и другие. В 2002 г. компетентный подход лег в основу образовательных стандартов в России.

Российский ученый доктор психологических наук И. А. Зимняя называет пять причин ориентации на компетентный подход в образовании: 1) тенденция интеграции и глобализации мировой экономики; 2) необходимость гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданная Болонским процессом; 3) происходящая в последнее время смена образовательной парадигмы; 4) богатство понятийного содержания термина «компетентность»; 5) предписания органов управления образованием [3, с. 105].

В настоящее время компетентный подход является общепризнанным применительно к педагогической деятельности. Это связано с его «системно-практическими функциями и интеграционной метапредметной ролью в образовании» (А. В. Хуторской).

В педагогической науке ведутся дискуссии о содержательной наполняемости основных терминов, используемых в рамках компетентного подхода, их отношении друг к другу.

«Компетентность» определяется в различных источниках: 1) как право сведущего лица или учреждения судить о чем-либо, высказывать свое веское, авторитетное мнение; 2) как достаточная осведомленность, необходимая для того, чтобы решать вопросы в известной области и произносить суждения по поводу определенного круга явлений [9]; 3) как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем; «компетентность», в отличие от термина «квалификация», включает помимо сугубо профессиональных

знаний и умений такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию; 4) как область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений [11].

В рамках нашего исследования под «педагогической компетентностью» мы будем понимать совокупность компетенций, необходимых для профессиональной педагогической деятельности с учетом современных требований к образованию. В дальнейшем объектом анализа будет являться не педагогическая компетентность вообще, а ее важная составляющая – компетентность педагога в обеспечении становления личности учащегося (его глобальных, ключевых, а также профессиональных – применительно к студентам – компетенций) на основе создания условий взаимодействия социализации и индивидуализации в этом становлении.

«Компетенция» трактуется: 1) как круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов; 2) как совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы [12].

В «Белорусской педагогической энциклопедии» дано следующее определение понятия «компетенция» (от лат. *competere* – добиваюсь, соответствую, подхожу) – это знания, умения и опыт, необходимые для решения практических и теоретических задач, обобщенная характеристика профессионализма специалиста [4, с. 548].

А. В. Хуторской, разводя понятия «компетенция» и «компетентность», определяет их как «атрибуты двух миров – внешнего и внутреннего» [18, с. 18]. То есть «компетенция» – это нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере, это *внешне заданная норма*. «Компетентность» – совокупность личностных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту», «...личное качество, характеризующее владение этой нормой», «всегда личностно

окрашена качествами конкретного ученика» [18, с. 165]. Исследования А. В. Хуторского посвящены функциям, структурным компонентам, типологии компетенций.

В понимании И. А. Зимней, *компетентность* – это прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях и личностно обусловленное *интегративное качество человека*, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом.

Таким образом, *«компетенция»* – это заданная характеристика специалиста, заложенная в стандартах, программах и иных нормативных правовых актах, а *«компетентность»* – это реально сформированное и проявленное в деятельности комплексное, интегративное качество личности, в частности специалиста (если речь идет о профессиональных компетенциях). В рамках нашего исследования мы придерживаемся этой трактовки понятий *«компетенция»* и *«компетентность»*.

Остановимся на *классификации компетенций*.

В педагогической науке и практике нет единых подходов к классификации компетенций, при этом у исследователей не существует взаимоисключающих методологических позиций.

И. А. Зимняя, сопоставляя разные точки зрения на компетенции, предлагает сгруппировать их по следующим направлениям.

Педагогическое направление

Представлено позицией А. В. Хуторского, который предлагает следующую типологию компетенций: 1) ключевые – относятся к общему содержанию образования; 2) универсальные – относятся к основным видам учебной деятельности (когнитивной, креативной, регулятивной, коммуникативной, ценностно-смысловой); 3) метапредметные – относятся к основаниям учебных предметов и образовательных областей; 4) предметные – частные по отношению ко всем предыдущим компетенциям, рассматриваемые на уровне учебных предметов [18, с. 169].

Психолого-практическое направление

Разрабатывается со второй половины XX века. В рамках данного направления британский психолог Дж. Равен выделил 37 компетенций. Под компетентностью он понимает специфиче-

скую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. В рамках данного направления Л. М. и С. М. Спенсерами, авторами книги «Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы» (1993), компетенция понимается как «базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях» [17, с. 9]. При этом авторы выделяют пять типов базовых качеств:

1) *мотивы* (то, о чем человек думает или чего хочет постоянно и что вызывает действие), которые «нацеливают, направляют и выбирают» поведение на определенные действия или цели и уводят в сторону от остальных;

2) *психофизиологические особенности или свойства*: физические характеристики и соответствующие реакции на ситуацию или информацию;

3) *Я-концепция*;

4) *знание*: информация, которой человек обладает в определенных содержательных областях;

5) *навыки*: способность выполнять определенную физическую или умственную задачу [17, с. 9–10];

Лингво-психологическое направление

Представлено взглядами Н. Хомского (1965) о языковой компетенции [7, с. 5]; разрабатывалось в дальнейшем И. А. Зимней. Компетенции здесь выступают как «осваиваемое и освоенное, но не актуализируемое еще содержание, представляющее собой психическое образование, образ содержания знаний, программ их реализации, способов и алгоритмов действий», как «основа формирования компетентности», то есть «образ» или «программа» действий [7, с. 6]. «Компетентность», по Н. Хомскому, есть «компетенция в действии», степень проявления компетенций в деятельности [4, с. 548].

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетенций послужили аксиоматические положения: человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев); человек прояв-

ляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев); компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач); профессионализм включает компетентность (А. К. Маркова). Основываясь на этих положениях, И. А. Зимняя выделяет три основные группы компетентностей: 1) компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности; 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах.

Важными для практической реализации компетентностного подхода выступают следующие сформулированные И. А. Зимней позиции:

- 1) все компетентности социальны в широком смысле слова, поскольку формируются в социуме;
- 2) ключевыми являются те основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;
- 3) учебные и профессиональные компетентности формируются и проявляются в адекватных им видах деятельности человека;
- 4) социальные (в узком смысле слова) компетентности характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми [7, с. 33].

В настоящее время нет единого перечня ключевых компетенций человека, которые необходимо формировать в учреждениях общего среднего образования. Наиболее распространенной является классификация А. В. Хуторского, им определены следующие блоки ключевых образовательных компетенций: 1) ценностно-смысловые; 2) общекультурные; 3) учебно-познавательные; 4) информационные; 5) коммуникативные; 6) социально-трудовые; 7) личностного самосовершенствования. Приведенный перечень ключевых личностных компетенций базируется на основных видах деятельности учащегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Большое внимание в педагогической литературе уделяется разработке содержания метапредметных компетенций.

Метапредметные компетенции – это способность проявить знания, умения, навыки, ценностные ориентации, опыт, усвоенные на базе нескольких или всех учебных предметов (учебных дисциплин) в своей основной (учебной) деятельности, владение универсальными способами учебной деятельности (регулятивными, коммуникативными, познавательными), которые проявляются как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в различных жизненных ситуациях. Метапредметные компетенции учащихся проявляются в постановке и проведении научного эксперимента, проектной деятельности, выполнении творческих заданий, тестировании, участии в конкурсе, олимпиаде, практической деятельности по преобразованию действительности на основе полученных по учебным предметам (учебным дисциплинам) знаний, общении и др.

Формирование метапредметных компетенций обучающихся – это социальный заказ, который означает уход от избыточного академизма в сторону прагматизма и функциональности, формирование конкурентоспособного, активного, преуспевающего человека, способного реализоваться в постоянно изменяющейся социальной реальности, заботиться о своем будущем, будущем своей семьи, общества и государства.

Компетенции – это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, их перечень во многом определяется позицией социума в определенной стране или регионе. Ключевые и метапредметные компетенции не формируются без создания специфических условий субъект-субъектного взаимодействия педагогов и учащихся, обеспечивающих как интеграцию в сообществах (социализацию), так и индивидуализацию, в том числе индивидуализацию знаний и опыта. Создавать такие условия педагогического взаимодействия – одна из составляющих профессиональной роли педагога.

Традиционно педагоги больше внимания уделяют академической составляющей предметных компетенций, т. е. знаниям. Это понятно, так как на основе усвоенных знаний формируются предметные компетенции. Однако без сформированных ключевых и метапредметных компетенций академическая составляющая имеет условную значимость. Предметные знания должны быть

функциональны. С 2000 года в европейских странах с периодичностью раз в три года проводятся исследования ПИЗА (The Programme for International Student Assessment) по определению сформированности ключевых компетенций учащихся в области математики, чтения и естествознания. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что смена образовательной парадигмы в европейских странах произошла как на теоретическом, так и на практическом уровне. В отечественной системе образования нет полного понимания и принятия педагогами положений компетентностного подхода. Хотя методология компетентностного подхода к педагогической деятельности и подготовке студентов педагогических специальностей в республике разработана достаточно хорошо, она не проявляет себя в поддержке их дальнейшего профессионального роста, установках будущих педагогов на формирование ключевых компетенций у учащихся, создание условий для формирования индивидуальных образовательных траекторий, желание и умение познавать, делать, интегрироваться, участвовать, определять собственное развитие на основе адекватного понимания собственных и общественных интересов.

По международным стандартам образования оцениваются компоненты не столько академической, сколько функциональной грамотности обучающихся, в основе которой – сформированные компетенции: не просто знания родного языка, а умение им пользоваться в устной и письменной речи, уровень речевой коммуникации на родном языке; не просто знание иностранного языка, а умение осуществлять бытовую и культурную коммуникацию на иностранном языке; не просто знания в социальной области, а умение участвовать в самоуправлении, проявлять гражданскую активность, отстаивать свои интересы в рамках правового поля и т. д.

Для реализации компетентностного подхода необходимо создание условий, которые предполагают интериоризацию (присвоение) знаний и навыков и формирование компетенций. Без соответствующих потребностей, мотивации, индивидуальной практической ценности приобретаемых знаний и навыков, возможности их закрепления в индивидуально значимой деятельности компетенции не будут сформированы. Например, изучение иностранно-

го языка сведется к усвоению знаний лексики и грамматики, а не к его практическому освоению, если мы не создадим условия: 1) для личностной значимости учебного материала; 2) для возможности использовать его в актуальных для себя ситуациях в бытовой и культурной сфере; 3) в педагогическом взаимодействии с учащимся (в последнем случае педагог будет также заинтересован не только в лексике и грамматике, но и в методике, знании возрастных и личностных особенностей учащихся).

Современный педагог должен быть компетентен в создании условий образовательного процесса, способствующих формированию обозначенных условий. О. Л. Жук формулирует следующие универсальные компетенции педагога, которые базируются на знаниях, понимании, способностях и отношениях в сферах:

- 1) гражданской культуры;
- 2) межкультурного взаимодействия;
- 3) социальной ответственности;
- 4) акмеологического роста педагога [5, с. 8–9].

О. Л. Жук, анализируя проблемы проектирования компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования, подчеркивает, что при определении их состава следует комплексно представлять социально-профессиональный контекст будущей профессии выпускника педагогического вуза и предварительно проводить анализ современной социокультурной ситуации, проблем воспитания и образования в обществе, подготовки педагогических кадров [5, с. 8].

Необходимость поступательной модернизации педагогического образования в этом направлении подтверждается на государственном уровне, о чем свидетельствует содержание Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы (далее – Концепция) [13]. В Концепции определено: 1) цель педагогического образования – формирование современного педагога, обладающего актуальными новыми компетенциями; 2) разработка профессионального стандарта педагога, включающего социально обусловленные новые компетенции и определяющего образовательные стандарты и компетентностные модели на всех уровнях непрерывного педагогического образования [13, с. 23].

В современной педагогической науке ведется активная исследовательская работа по системному внедрению положений компетентного подхода в отношении педагогической деятельности. Проблема профессиональной компетентности педагога представлена в педагогической и психологической литературе достаточно большим количеством авторских позиций.

В. Н. Введенский трактует профессиональную компетентность как: совокупность знаний, умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задач; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. [2, с. 51].

Н. В. Кузьмина определяет компетентность педагога как интегративное свойство его личности. В состав профессионально-педагогической компетентности она включает пять видов компетентности: 1) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний и умений у учащихся; 3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения; 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся; 5) аутопсихологическая компетентность в области достоинства и недостатков собственной деятельности и личности [14].

Профессиональную компетентность учителя, по мнению А. К. Марковой, составляют пять блоков. Три из них – педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя – характеризуют процесс его труда; два блока характеризуют способность учителя внести изменения в развитие учащихся, их обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость), т. е. определяют результаты его труда. При этом А. К. Маркова рассматривает педагогическую компетентность с точки зрения следующих модулей: а) профессиональные психологические и педагогические знания; б) профессиональные педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [16, с. 6–7].

Предмет нашего анализа — не все профессиональные педагогические компетенции уже состоявшегося педагога и будущего педагога – студента педагогического вуза. Анализу подлежит та их часть, которая определяет становление глобальных или ключевых компетенций учащегося в условиях продуктивного взаимодействия процессов индивидуализации и социализации. То есть речь идет о специфических педагогических компетенциях, которые обеспечивают успешную интеграцию личности учащегося в сообществах при обязательном формировании индивидуальной линии жизни, траектории развития, сохранения своеобразия и уникальности. Данные компетенции мы называем **«компетенциями обеспечения индивидуального развития учащегося в процессе социализации»**. Они требуют обоснования с целью ориентации педагогов на глобальные цели педагогики развития.

Во многих педагогических школах заявлено о необходимости наличия такого профессионального качества у педагогов, формирование которого в настоящее время приобрело особую актуальность в связи с потребностью формирования индивидуальных стимулов развития личности учащегося, побуждения его инициативы. В связи с этим приоритетным становится педагогическое взаимодействие, которое способствует этим процессам, поддерживает их и стимулирует. В то же время акцент на индивидуализации в процессе развития провоцирует издержки индивидуализации, отмеченные в своих работах современными социальными философами как негативные характеристики современного общества [1]. Индивидуализация должна сопровождаться формированием адекватной идентичности в процессе социализации, которая обеспечивает интеграцию личности в сообществах и представление о себе как части многих конструктивных сообществ со своими ролями и функциями.

Переход к компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в его управлении, в деятельности педагогов, в способах оценивания образовательных результатов учащихся по сравнению с традиционным контролем знаний. Главной ценностью должна быть не усвоенная учащимся сумма знаний, а его умение ставить цели, принимать решения и совершать необходимые шаги по их дости-

жению, в том числе действовать в нестандартных ситуациях. И. А. Иванов подчеркивает прикладной характер компетентностной модели: «Для обеспечения отдаленного эффекта школьного образования все, что изучается, должно быть включено в процесс употребления, использования. Особенно это касается теоретических знаний, которые должны перестать быть мертвым багажом и стать практическим средством объяснения явлений и решения практических задач и проблем» [8, с. 20].

Встает вопрос об адекватности содержания педагогического непрерывного образования современным требованиям педагогической деятельности по формированию глобальных ключевых компетенций будущих граждан, о компетентности педагогов в создании условий, способствующих формированию ключевых и метапредметных компетенций учащихся на основе индивидуальных образовательных потребностей.

В Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы отмечено, что «высокая социально-культурная миссия педагогической профессии и необходимость компетентно решать профессиональные задачи в условиях современной педагогической реальности обуславливают необходимость единства мировоззренческого, духовно-нравственного и деятельностного аспектов в профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов образования. Современный конкурентоспособный специалист образования – это профессионал, органично сочетающий в себе фундаментальную и практическую подготовку, компетентное владение традиционными и новыми профессиональными функциями» [13, с. 9–10].

Итак, процесс становления и развития человека происходит во взаимодействии взаимосвязанных процессов социализации и индивидуализации, которые взаимодополняют друг друга. Личность формируется, проявляется и оценивается в социуме, находит здесь стимул для движения вперед, саморазвития и самореализации. Каждая личность обладает своей неповторимой индивидуальностью, которую общество в определенной степени стремится подчинить цели своего сохранения, равновесия, стабильности и развития. Разработка взаимосвязи индивидуализации и социализации в образовательном процессе актуальна в связи с ростом зна-

чимости ключевых компетенций в развитии личности. Их формирование нуждается в новых установках на педагогическую компетентность. На основании анализа динамики становления представлений о педагогической компетентности можно сделать следующий вывод. Необходимо расширить понимание профессиональной педагогической компетентности: включить в систему педагогических компетенций *компетенции, обеспечивающие индивидуальное развитие учащегося в процессе социализации*. Это соответствует актуальным требованиям в отношении подготовки педагогических кадров, усиления ее ориентации на перспективные потребности личности и общества, обусловлено переходом в учреждениях общего среднего образования к компетентностной модели учащегося, является методологической основой для формирования и развития универсальных и профессиональных компетенций педагога, совершенствования его педагогического мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
2. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
4. Жук, О. Л. Компетенция / О. Л. Жук // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1. А–М / редкол.: Н. П. Баранова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – С. 548.
5. Жук, О. Л. Проблемы проектирования компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования / О. Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2017. – № 4. – С. 7–10.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов ИЦ ПКПС, 2004 – 42 с. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/438474/>. – Дата доступа: 10.07.2018.
7. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

8. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Электронный ресурс] / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – Режим доступа: // <http://www/twirpx.com>. – Дата доступа: 17.07.2018.
9. Компетентность [Электронный ресурс] // Большой словарь иностранных слов. – Режим доступа: <http://megaslov.ru/html/k/kompetentnost5.html>. – Дата доступа: 18.07.2018.
10. Компетентность [Электронный ресурс] // Педагогический глоссарий. – Режим доступа: <http://www.вокабула.рф>. – Дата доступа: 19.07.2018.
11. Компетентность учителя профессиональная [Электронный ресурс] // Педагогический словарь. – Режим доступа: <http://www.вокабула.рф>. – Дата доступа: 20.07.2018.
12. Компетенция [Электронный ресурс] // Педагогический глоссарий. – Режим доступа: <http://www.вокабула.рф>. – Дата доступа: 19.07.2018.
13. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://portal.mspu.by/dok/mo/koncersiya.pdf>. – Дата доступа: 20.07.2018.
14. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
15. Макаров, А. В. Компетентностно-ориентированные модели выпускников учреждений высшего образования: болонский контекст / А. В. Макаров // Высш. шк. – 2015. – № 5. – С. 3–8.
16. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
17. Спенсер, Л. М. Компетенции на работе. Пер. с англ. [Электронный ресурс] / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. – М. : НИРО, 2005. – 384 с. – Режим доступа: // <https://studfiles.net/preview/6343870/>. – Дата доступа: 29.06.2018.
18. Хугорской, А. В. Дидактика : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хугорской. – СПб. : Питер, 2018. – 720 с.

Материал поступил в редколлегию 02.10.18.

E. N. VASILCHUK,
Lecturer of the Theory and Practice of Germanic Languages Department,
State Education Institution «Baranovichi State University»,
Postgraduate Student of the Content and Education Methods Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PEDAGOGICAL COMPETENCE IN PROVIDING CONDITIONS
FOR INDIVIDUALIZATION AND SOCIALIZATION
IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Summary

The article analyzes the concepts: skill, competence, and professional competence. The approaches of Russian and domestic researchers are presented. Besides, the author discloses the content of the concept «professional competence of a teacher» and substantiates the need to include competences in its structure to ensure the individual development of a child in the process of their socialization.

УДК 371

В. И. ВЯЗГИНА,

доцент кафедры содержания и методов воспитания,
кандидат педагогических наук

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования» г. Минск, Беларусь

КАДЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЕГО ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ

В данной работе предпринята попытка определить ценностные ориентиры кадетского образования. В ней выделены основные характерные черты образа выпускника кадетского училища. Обобщены социально значимые ценности кадетов. Выделены основные отличительные особенности кадетских училищ как специфической формы общего среднего образования.

Ключевые слова: образование, кадетское образование, образ выпускника кадетского училища, ориентиры, ценностные ориентиры, ценности.

В современных условиях международной военно-политической и социально-экономической ситуации возросла потребность государства и общества в высокообразованных специалистах, способных обеспечить национальную безопасность, законность, правопорядок. Поэтому возникла необходимость в кадетских училищах как ответ на потребность в образовании, направленном на обеспечение процессов национальной безопасности Республики Беларусь.

В целях создания условий для подготовки граждан к службе в Вооруженных Силах, других войсках и воинских формированиях Республики Беларусь, Следственном комитете, органах внутренних дел, органах и подразделениях по чрезвычайным ситуациям созданы кадетские училища [1].

В соответствии с п. 12 ст. 156 «Кодекса об образовании» кадетское училище представляет собой учреждение общего среднего образования, функционирующее в составе 8–11 классов, в котором осуществляются обучение и воспитание на II и III ступенях общего среднего образования [2].

В общем понимании образование – это конкретно зафиксированная культурно-историческая форма общественной практики,

обеспечивающая передачу человеку социального опыта в целях обретения им образа, адекватного данной культуре [3].

В Кодексе Республики Беларусь об образовании сказано: образование – обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося [2].

Важно адекватно оценить возможности кадетских училищ, их целевое назначение и реальные задачи, которые они могут и должны выполнять в соответствии со своим потенциалом.

Кадетское образование как форма передачи социального опыта в образовательной, гражданской и военной деятельности регламентируется сводом правил и принципов поведения учащихся, педагогов, администрации, на основе Устава кадетского училища в целях обретения ими образа выпускника кадетского училища. Основное целевое назначение данной деятельности – создание условий для осознанного выбора учащимися военной профессии, освоения ее азов и определение способностей к службе в Вооруженных Силах Республики Беларусь, в государственных органах системы обеспечения национальной безопасности. Кроме того, кадетские училища призваны решать проблему детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Проведенный анализ сложившейся современной ситуации в кадетском образовании позволил выявить некоторые проблемы. В кадетских училищах нет единой концепции кадетского образования; нет ясного, конкретного, четкого, критериально-обоснованного описания предполагаемых специфичных для кадетского училища результатов образования. При имеющихся специфичных целях кадетского образования нет разработанных обоснованных критериев их достижения. Существует проблема повышения результативности образования учащихся. В кадетские училища поступают учащиеся с различным уровнем подготовки из разных типов учреждений образования в восьмой класс, а программа и стандарты – одни для всех. Проблема результативности кадетского образования в Республике Беларусь обусловлена и отсутствием единого понимания родителями, педагогами, чиновниками и кадетами предназначения кадетского училища и смысла образования в нем,

понимания его отличительных особенностей. Эта проблема оказывает свое влияние на формирование противоречивого восприятия кадетских училищ различными структурами образования и родителями. Одни воспринимают их как интернаты социального предназначения, предоставляющие возможность получения образования и нормального жизнеобеспечения социально-проблемным детям и семьям; другие – как ступень образования, направленную на военное самоопределение; третьи – как учреждения образования, обеспечивающие качественное питание, проживание в хороших условиях и постоянный присмотр за ребенком; четвертые – как обычные (не специфические) учреждения общего среднего образования.

Конечно, не каждый выпускник кадетского училища в силу объективных и субъективных причин выберет профессию военнослужащего, так как для выбора военной профессии характерно не только желание, стремление, интерес, но и определенные личностные характерные способности и возможности кадета, такие как состояние здоровья, индивидуальные психологические и физиологические особенности, черты характера. В силу отсутствия или недостатка данных возможностей и способностей не каждый учащийся кадетского училища может стать офицером, но формирование готовности служить на благо Родины в любой другой должности и профессии является одним из ориентиров кадетского образования. Важным ориентиром является и развитие способности учащихся совершенствовать себя, включаться в самостоятельную жизнь, осуществлять жизнедеятельность без гиперопеки родителей и быть успешными в ней.

Ориентир – основная цель приложения усилий [4]. Мы будем понимать ориентир как направление деятельности, цель, установку. Установка обладает ценностным характером. К ценностям относят все то, что имеет значимый и приоритетный характер для человека, общества, планеты. Система установок определяется как ценностная ориентация личности [5]. Ценностная ориентация – система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [5, с. 128]. Принятие или отрицание определенных ценностей становится для

человека формой социальной активности. В принятых им ценностях отражаются содержательные характеристики его позиции и поведения, выражающиеся в его отношении к социуму, к себе, а также его личностные характеристики. Путем принятия конкретных ценностей определяется выбор человеком социальной позиции, выбор норм поведения при взаимодействии с другими людьми, направленность собственного выбора. На развитие ценностных ориентаций личности должно быть ориентировано кадетское образование.

Существуют различные классификации ценностей: высшие ценности, ценности материальной жизни, социальной жизни, ценности духовной жизни и культуры (С. Ф. Анисимов, А. С. Лапте-нок), выделяются ценности переживания, ценности отношения (В. Франкл), ценности-цели, ценности-средства (М. Рокич), действительные, наличные и мыслимые, желаемые (В. П. Тугаринов), ценности-знания, ценности-отношения, ценности-деятельность (В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква, З. И. Равкин, Е. Н. Шиянов и др.).

В образовании (воспитании и обучении) ценности выступают ориентиром развития как человека, так и общества в целом (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, И. С. Марьяненко, О. С. Богданова, К. В. Гавриловец, М. И. Шилова, Е. В. Бондаревская, М. А. Станчиц) [6].

Под ценностными ориентирами кадетского образования будем понимать значимые и приоритетные цели, установки и направления образовательной деятельности кадетских училищ. Ценностные ориентиры задают общую направленность кадетского образования, а ценности являются ориентиром деятельности в образовании и ее результатом.

Ценностные ориентиры также исполняют роль критериев организации кадетского образования, в основе которых лежит предполагаемый образ выпускника кадетского училища. Учащиеся кадетских училищ должны стать особым резервом офицерского состава, обладающими определенными качествами, так как профессия офицера предъявляет высокие требования к нравственным и деловым качествам человека, требует от военнослужащих четкого выполнения служебных обязанностей. Поэтому одним из результатов образования кадетов является развитие качеств (как наиболее ха-

рактерных черт, свойств характера, определяющих поведение человека), необходимых военному специалисту. Однако существует противоречие: есть кадетское образование, но нет стандарта кадетского образования, а образовательный стандарт общего среднего образования не учитывает специфику кадетского образования, что требует разработки в кадетских училищах специфичных моделей выпускника.

Исследование, проведенное в процессе повышения квалификации воспитателей и педагогов шести кадетских училищ, позволило выявить модель (собирательный образ) выпускника кадетского училища как цель и результат кадетского образования (см. рисунок).



Модель выпускника-кадета

Анализ документации кадетских училищ и характерные черты собирательного образа (модели) выпускника позволили выявить, что основными *ориентирами* (целями, направлениями деятельности и результатами) кадетского образования являются:

– деятельность, направленная на получение кадетами общего среднего образования. Передача ценностей, достижений науки и культуры, а также социального опыта – важнейшая задача образования и результат образовательного процесса. В основе постановки образовательных целей лежит формирование базовой культуры личности, включающей в себя наличие свойств, качеств (компетенций), ориентаций личности, позволяющих ей успешно развиваться и продуктивно вносить свой вклад в развитие общества;

– деятельность, направленная на получение первичных знаний и навыков, необходимых для службы в Вооруженных Силах, таких как: начальные знания об обороне государства, знания по основам военной службы; знания по истории Отечества, славным боевым традициям Вооруженных Сил; знания о военных профессиях, воинских должностях и специальностях; знания по безопасности жизнедеятельности человека в чрезвычайных ситуациях; минимум знаний тактико-технических характеристик основных видов вооружений, используемых в армии; основные знания по уставам: обязанности солдата, обязанности дневального/дежурного, некоторые статьи строевого устава;

– деятельность по формированию специфических умений и навыков (надпредметных компетенций), необходимых видов военной подготовки: стрельбе из пневматической, малокалиберной винтовок, автомата Калашникова, метании ручных гранат, оказанию первой помощи; умений выполнять и отдавать приказы, анализировать поставленные задачи, планировать и продуктивно осуществлять практическую деятельность в соответствии с приказами и требованиями воинской этики, анализировать ее результаты и добиваться оптимизации деятельности;

– деятельность по формированию психологической устойчивости, готовности и способности решать разнообразные задачи и брать на себя ответственность;

– деятельность по усиленной физической подготовке, строевой подготовке, усиленные занятия спортом в процессе занятий физкультурой и спортом, на спортивных тренировках, строевых тренировках. Она имеет своей задачей формирование у учащихся физической выносливости, способности переносить огромные физи-

ческие нагрузки как в будущей повседневной военной службе, так и в боевой обстановке;

– социализирующая деятельность, позволяющая приобрести социально-бытовые умения и навыки (содержать опрятной форму, подшивать воротнички, заправлять кровать по особой технологии; гигиенические навыки; умение работать с компьютером; умение танцевать, музицировать, знать правила этикета и др.);

– деятельность по гражданскому и патриотическому воспитанию, в процессе которой у кадетов формируется чувство верности конституционному долгу по защите Республики Беларусь, стремление к службе в Вооруженных Силах Республики Беларусь, воспитывается выносливость, стойкость, дисциплина и ответственность;

– деятельность по духовно-нравственному воспитанию. В современном мире без духовно-нравственного совершенствования и наличия системы ценностей, объединяющей людей, человечество обречено на катастрофу. С одной стороны, ценности личности связаны с общественными нормами и ценностями социума, но с другой стороны, они являются выражением личности самого человека, так как известно, что личностные ценности – это категории и смыслы, по отношению к которым человек определился позитивно. Поэтому в основе идеологии кадетского образования должны быть заложены ценности общечеловеческой и национальной культуры.

Таковыми социально значимыми ценностями, определенными в процессе анализа отчетов инновационной деятельности кадетских училищ (проводилось анкетирование и анализ) являются: любовь к своему Отечеству, к семье, к своей культурной среде, к своему народу, готовность к его защите; верность, смелость, кадетское братство, дружба, взаимовыручка; мужественность, дисциплина; добро, честь, совесть, чувство долга, великодушие, милосердие, справедливость; гордость за прошлое и настоящее своего народа; уважение к национальным традициям и обычаям Беларуси.

Основное содержание формирования ценностей, ключевых и надпредметных компетенций учащихся кадетского училища реализуется через:

- потенциал учебных дисциплин;
- дополнительное образование;

- воспитательную работу, информационно-пропагандистскую работу;
- кадетское самоуправление;
- организацию повседневной жизнедеятельности;
- организацию досуга;
- организацию физкультурно-оздоровительных мероприятий;
- туристско-краеведческую и поисковую работу, средства музейной педагогики;
- волонтерское движение, шефство над участниками Великой Отечественной войны, тружениками тыла и семьями погибших военнослужащих; уход за памятниками и воинскими захоронениями;
- сотрудничество учебного заведения со всеми социально-воспитательными институтами общества, с военными училищами, с армейскими подразделениями;
- организацию здорового образа жизни;
- организацию торжественно-праздничных мероприятий, вахт памяти, акций.

Основными *отличительными особенностями* и ценностными ориентирами образования в кадетских училищах являются:

- военизированная направленность обучения и воспитания; реализация дополнительных образовательных программ с ориентацией военной подготовки, общекультурного и нравственного развития;
- закрепление на практике знаний военного дела в процессе проведения практических полевых сборов для кадетов 8-х и 10-х классов (по окончании учебного года) как одного из видов профессиональной пробы будущего защитника Родины;
- организация специфического уклада жизни как свода правил и принципов поведения, деятельности, взаимоотношений и педагогов, и учащихся, ориентированного на приобретение опыта военной дисциплины. Он включает в себя организацию особой системы отношений между кадетами, широкое использование ритуалов в общении, принятых в военной среде, взаимопомощь, самоуправление; круглосуточное пребывание, совместное проживание, самостоятельность в бытовых вопросах, питание по расписанию, подчинение строгому распорядку дня, ежедневный утренний и вечерний осмотр

ры, проведение утренней физической зарядки, вечерняя прогулка, проверка, строевые тренировки; увольнение по правилам;

– создание особой объединяющей общности, принадлежности к кадетскому братству (правила, символы, форма), специфическое обустройство территории (плац, тир, беговая дорожка);

– организация работы воспитателя с каждым кадетским классом-взводом. Воспитатели осуществляют постоянное педагогическое сопровождение учащихся кадетского училища, оказывают им адресную поддержку и помощь в социализации и психологической адаптации, а также в выборе будущей профессии;

– организация работы самоуправления. В органы самоуправления избираются командиры отделений – по количеству отделений; заместитель командира взвода – во взводах, состоящих из двух или трех отделений. Организуется Совет самоуправления, который участвует в решении вопросов организации жизнедеятельности кадетского училища в обеспечении более высокой эффективности воспитательного процесса и повседневной деятельности;

– здоровый образ жизни (всеобщая ежедневная зарядка, питание и сон по режиму, запрещено курить и употреблять спиртные напитки, вплоть до отчисления) позволяет укреплять и сохранять здоровье кадетов.

Таким образом, кадетское образование – это уникальная образовательная система деятельности, предоставляющая учащемуся необходимый объем общих базовых и военно-профессиональных знаний, умений и навыков и привитие на этой основе гражданско-патриотических качеств, насыщенная общечеловеческими и национальными ценностями, нормами морали, традициями кадетских училищ. Кадетское образование как специфичная форма общего среднего образования в Республике Беларусь позволяет инициировать ценностное отношение кадета к формированию качеств лидера (будущего командира, организатора); ценностное отношение к служению Отечеству и обеспечению его национальной безопасности. Принятие необходимости военной службы в качестве ценностного приоритета, наличие желания активно совершенствовать свою подготовку как к военной службе, так и к самостоятельной жизни в обществе является необходимым и важным ориентиром кадетского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента Республики Беларусь от 28.01.2010 № 54 «О кадетских училищах» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://belzakon.net>. – Дата доступа: 01.09.2018.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Кодексы Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2015–2017. – Режим доступа: <http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii/statya-91>. – Дата доступа: 11.09.2018.
3. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П. В. Степанов. – М. : Педагог. о-во, 2002. – 32 с.
4. Соколова, О. В., Царькова, Л. Ю. Ценностные ориентиры воспитания / О. В. Соколова, Л. Ю. Царькова // Науч.-метод. журн. заместителя директора школы по воспитательной работе. – М. : Педагог. поиск. – 2018. – № 4. – С. 48–55.
5. Слостенин, В. А., Чижаква, Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. – М. : Академия. – 2003. – 192 с.
6. Вязгина, В. И. Формирование ценностного отношения учащихся кадетского училища к военной профессии / В. И. Вязгина // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2017. – № 7. – С. 16–18.

Материал поступил в редколлегию 20.10.18.

V. I. VYAZGINA,
Associate Professor of the Content and Methods of Education Department,
Ph.D. in Pedagogy
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CADET EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS AND ITS VALUE ORIENTATIONS

Summary

In this article, an attempt is made to determine the value orientations of cadet education. The article highlights the main characteristics of a cadet college graduate. The author has summarized socially significant values of cadets and emphasized the main distinctive features of cadet schools as a specific form of general secondary education.

УДК 376+616

Е. А. ЖАЛЕЙКО,

учитель-логопед, научный сотрудник

Государственное учреждение «Республиканский научно-практический центр онкологии и медицинской радиологии им. Н. Н. Александрова», д. Боровляны, Беларусь

Н. М. ТРИЗНА,

ведущий научный сотрудник, кандидат медицинский наук, доцент

Государственное учреждение «Республиканский научно-практический центр онкологии и медицинской радиологии им. Н. Н. Александрова», д. Боровляны, Беларусь

ИЗ ОПЫТА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ ОПЕРАТИВНЫЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВА НА ОРГАНАХ ГОЛОВЫ И ШЕИ

В статье рассматриваются особенности и направления логопедической реабилитации пациентов, перенесших операционные вмешательства, последствия которых – многочисленные дефекты в виде нарушения звукопроизношения, частичная или полная утрата голоса, нарушения функций дыхания и глотания.

Освещены подходы раннего логопедического сопровождения, описываются пути реализации реабилитационных мероприятий в раннем послеоперационном периоде, которые способствуют преодолению и восстановлению утраченных коммуникативных умений, с учетом обширности и особенности дефекта.

Обосновывается значимость и необходимости включения учителя-логопеда в систему реабилитационных программ по восстановлению и ресоциализации лиц, перенесших оперативные вмешательства на органах артикуляционного аппарата.

Ключевые слова: логопедическая работа, реабилитация, нарушение звукопроизношения, голоса, дыхания, глотания.

Одним из наиболее тяжелых последствий хирургического лечения злокачественных новообразований области головы и шеи является полная или частичная утрата звучной речи или голоса, дисфагия и нарушение дыхательной функции. В послеоперационный период пациенты сталкиваются с проблемой речевого общения. Нарушение коммуникативных функций осложняет или ограничивает их социальные, трудовые и профессиональные возможности, обуславливает возникновение психологических проблем, приводит

к снижению или утрате социальной активности. Формирование чувства ущербности уже на клиническом этапе влечет отказ от социального взаимодействия. Чтобы пациент восстановил здоровье, вернулся к полноценной жизни, сохранил личностный статус и включился в социум, ему необходима системная реабилитация, включающая медицинское, психолого-педагогическое, логопедическое и социальное воздействие [5]. Поэтому специалисты РНПЦ онкологии и медицинской радиологии им. Н. Н. Александрова, занимающиеся лечением данной категории пациентов, постоянно изучают, разрабатывают, совершенствуют, предлагают новые и оптимальные пути их реабилитации и ресоциализации.

Например, одним из подходов к эффективной практике решения этой проблемы является разработка приемов логопедической работы и изучение ее роли в программе медицинской реабилитации пациентов с полости рта и ротоглотки. Прежде всего создан четкий алгоритм взаимодействия в системе «пациент – врач – логопед», определены периоды включения пациента в логопедическую реабилитацию. Логопедом разработана индивидуальная карта логопедического обследования пациента, отображающая полную картину речевого дефекта и соответствующую программу коррекционных действий, а также логопедическая реабилитационная карта, позволяющая проследить динамику восстановления звучной речи у пациента.

Логопедическая коррекция речевых нарушений у пациентов после хирургического лечения злокачественных новообразований органов полости рта и ротоглотки в большинстве случаев определяется индивидуальной программой в зависимости от имеющегося пострезекционного дефекта артикуляционного аппарата, общего состояния и психологического статуса.

Приемы логопедической работы по восстановлению речевой моторики и коррекции других нарушений артикуляционного аппарата у лиц, перенесших оперативные вмешательства, представлены в учебно-методическом пособии «Приемы логопедической работы по восстановлению речевой моторики и коррекции других нарушений артикуляционного аппарата у лиц, перенесших оперативные вмешательства», разработанном логопедом Е. А. Жалейко. Предложенная система коррекционного воздействия построена

с учетом анатомо-физиологических и компенсаторных возможностей органов артикуляции. Разработанные методики могут применяться не только логопедами, работающими в данном направлении, но и самими пациентами [1].

Логопедическая реабилитация осуществляется в соответствии со следующими основополагающими принципами:

- раннее начало логовосстановительной терапии;
- непрерывность;
- преемственность;
- этапность;
- комплексность;
- переход от простого к сложному.

Накопленный опыт наблюдения за восстановлением 110 пациентов после операций в полости рта и ротоглотки позволяет нам утверждать, что ранняя реабилитация способствует достижению, несомненно, положительного результата. При этом следует учитывать объем оперативного вмешательства и особенности процесса восстановления пациента.

Решение о начале логопедической работы в послеоперационный период принимает лечащий врач. Работа логопеда включает в себя подготовительный логореабилитационный этап, который для пациентов, перенесших операции на языке начинается через 4–5 суток после оперативного вмешательства, зависит от заживления послеоперационной раны и общего соматического состояния пациента. В первую очередь это психологическая подготовка, аргументированное разъяснение необходимости ранней восстановительной терапии, умеренные дыхательные и артикуляционные упражнения. Раннее начало реабилитации помогает человеку переключить внимание на восстановление, снижает риск погружения в депрессивное состояние, способствует формированию чувства уверенности в возможности преодоления проблемы.

Основной этап логовосстановительной работы начинается не ранее 10–12 суток после операции по согласованию с лечащим врачом. Цель его состоит в том, чтобы включить компенсаторные функции сохранных органов артикуляции, подобрать оптимальные упражнения для восстановления речевого аппарата. Занятия проводятся 3–5 раз в день по 5–7 минут. На 18–20 сутки, после зажив-

ления операционной раны, занятия проводят 5–6 раз в день по 7–10 минут, постепенно повышая интенсивность. Упражнение выполняется 5 раз подряд, способствуя удерживанию органов артикуляции в правильном положении до пяти счетов.

С помощью индивидуально подобранных упражнений активизируются компенсаторные движения губ, щек, культи языка и корня языка, нижней челюсти. На этом этапе пациенты выполняют логопедическую гимнастику, отрабатывают чистоту звукопроизношения, плавность речи, а если требуется, то новый компенсаторный механизм речеведения.

Все пациенты получают только индивидуальные рекомендации, на основе которых варьируются объем и уровень сложности заданий [1].

Программы реабилитации реализуются по следующим направлениям:

- логопедическая восстановительная программа для языка, верхней и нижней челюсти;
- реабилитация пациентов после удаления гортани с наличием постоянной трахеостомы;
- восстановление голосовой функции при парезах и параличах гортани.

Как показывает наш опыт, эффективность восстановления звучной речи зависит от следующих факторов: объем хирургического вмешательства и адекватность возмещения пострезекционного дефекта, психическое состояние и социальный статус пациента, мотивированность на длительные занятия по восстановлению речевых функций артикуляционного аппарата и уровень самоконтроля [1].

Следует отметить, что достижение восстановительного воздействия обусловлено комплексным подходом, который включает эффективные упражнения по нормализации дыхания, восстановлению нарушенных функций произношения и голоса; координации между дыханием, артикуляцией и фонацией. Логопедическая гимнастика (в том числе дыхательная и артикуляционная) является основным компонентом реабилитационной программы для пациентов, перенесших оперативные вмешательства на органах артикуляционного аппарата.

Дыхательная гимнастика – обязательный этап занятий, особенно в ранний период восстановления. Дыхательные упражнения помогают выработать диафрагмальное дыхание, а также нормализовать продолжительность и силу выдоха. Именно правильное развитие направленной воздушной струи обеспечивает эффективность звукопроизношения, чистоту звука.

Далее выполняется артикуляционная гимнастика. Артикуляционные упражнения помогают подготовить артикуляционный аппарат, выработать полноценные, точные движения и положение органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков, тем самым быстрее преодолеть сложные речевые дефекты [4].

Логопедическую гимнастку выполняют в положении сидя и обязательно перед зеркалом, чтобы визуально контролировать точность выполняемых движений. Вначале целесообразно выполнить несколько дыхательных упражнений. Приведем несколько примеров.

Исходное положение – сидя на стуле прямо или стоя:

- 1) вдох и выдох через нос;
- 2) вдох через нос, выдох через рот;
- 3) вдох через рот, выдох через нос;
- 4) вдох и выдох через левую половину носа, затем через правую(попеременно);
- 5) вдох через одну половину носа, выдох через другую (попеременно);
- 6) вдох через нос, удлиненный выдох через нос с усилением давления воздуха в конце;
- 7) вдох через нос, выдох через сжатые губы;
- 8) вдох через нос, выдох через нос толчками, т. е. кратковременно задерживая дыхание.

Проводить артикуляционную гимнастику нужно ежедневно 3–4 раза в день по 3–5 минут. Комплекс упражнений может выполняться пациентом самостоятельно после предварительного обучения. Особое внимание необходимо обратить на то, что все движения языком должны выполняться без напряжения, т. е. легко и свободно.

Приведем некоторые упражнения для артикуляционной гимнастики:

1. Высунуть язык наружу и производить им движения влево, вправо, вверх, вниз.

2. Высунуть наружу язык и производить круговые движения слева направо, затем наоборот – справа налево.

3. При открытом рте и слегка высунутом языке сделать его широким, узким, чашечкой (кончик и боковые края слегка приподняты).

4. Слегка приподнятым напряженным кончиком языка «почистить» верхние зубы с наружной и внутренней стороны, в направлении от внутренней стороны зубов к наружной и наоборот.

5. Боковые края языка поднять, образовав круглую щель, необходимую для произнесения шипящих звуков («язык желобком» или «язык трубочкой»). Чтобы облегчить выполнение упражнения, можно предложить высунуть распластанный язык между зубами, после чего округлить губы и таким образом загнуть боковые края языка.

6. Язык поднят к альвеолам, боковые края прижаты к коренным (верхним) зубам. Язык как бы присасывается к верхней челюсти.

7. Последовательное чередование верхних и нижних положений языка: язык поднимается, плотно прижимается (присасывается) к верхней челюсти, вслед за этим резко отводится в нижнее положение. В момент отрыва языка издается шелкающее звучание [4].

В современной практике восстановления речевых функций у пациентов, перенесших оперативные вмешательства на органах головы и шеи, широкое распространение находит фонетический метод, который применяется в комплексном лечении парезов и параличей гортани [2]. Он основан на тренировке навыков правильного физиологического дыхания в сочетании с коррекцией фонационного дыхания. Дыхательные упражнения начинают с отработки брюшного (диафрагмального) дыхания в положении лежа и сидя на стуле.

Сначала рекомендуется проводить простую последовательность вдохов и выдохов с постепенным удлинением фазы выдоха. Вдох должен быть коротким, энергичным, бесшумным. Выдох длинный, медленный, плавный (на счет от одного до пяти, от одного до шести

и т. д.). В дыхании должны участвовать мышцы брюшного пресса, диафрагма, нижне-реберные мышцы. Например:

- 1) вдох и выдох через рот;
- 2) вдох и выдох через нос;
- 3) вдох через рот, выдох через нос;
- 4) вдох через нос, выдох через рот. На выдохе произносить медленно звук «С»;
- 5) вдох через нос, выдох через рот. На выдохе произносить медленно звук «Ш»;
- 6) вдох через одну половину носа, выдох через другую попеременно;
- 7) вдох через рот, выдох через нос толчками (диафрагмальный).

Главный речевой выдох отрабатывается при длительном произнесении глухих щелевых согласных «С», «Ш».

Далее целесообразно включать фонетические упражнения. Голосовые упражнения начинаются с произнесения звука «М». Звук «М» имеет наилучшую физиологическую основу для выработки правильной фонации и не требует значительного напряжения мышц гортани. Звук «М» произносится на слабой воздушной струе, что обеспечивает его звучность при малой затрате мышечной энергии голосовых складок и можно добиться выраженного резонанса надставных полостей, в результате чего активизируется голосовой аппарат [6].

По мере тренировок длительность фонации увеличивается, голос становится более четким и громким. Как только без затруднений произносит звук «М» в сочетании с вибрантом, переходим к произнесению слогов и их различных комбинаций с начальными фонемами «М», «Н», «П».

По достижении громкого звучания отрабатываемых звуков, с помощью вышперечисленных упражнений начинаем тренировку длительного звучания гласных звуков и их сочетаний с йотированными звуками на твердой атаке.

Автоматизация голоса вырабатывается при чтении различных текстов, стихов, пересказов текстов.

Дополнительно для профилактики и восстановления нарушений рефлекса глотания целесообразно применять метод «рефлекс» – поглаживание срединной линии твердого верхнего неба до перехода

с мягким небом (позыв рвотного рефлекса). Также эффективны полоскание ротовой полости сильногазированной водой и капельное глотание воды. Газы минеральной либо сильногазированной воды являются оптимально-естественным раздражителем нервных окончаний, который вызывает активное возбуждение нервных рецепторов (противопоказаний для применения нет) [5].

Артикуляционную гимнастику для языка, губ, щек необходимо продолжать в течение 1–3 месяцев после выписки из стационара.

В процессе системной работы с использованием приведенных выше методов и приемов у 80 % пациентов, перенесших оперативные вмешательства на органах артикуляции, был достигнут удовлетворительный результат логопедической реабилитации. К моменту выписки из стационара такие характеристики, как громкость и темп речи, фактически не отличались от таковых до операции. Нарушения произношения шипящих и свистящих звуков отмечались после операций на языке, гласных звуков – после операций на верхней челюсти и твердом небе. Для улучшения подвижности культи языка и мимической мускулатуры пациентам был рекомендован комплекс динамических и статических упражнений для мышц языка, дна полости рта, губ, щек в сочетании с зондовым и ручным массажем языка, который выполняется только специалистом. На контрольном осмотре (через месяц) в процессе оценивания звукопроизносительной стороны речи у всех пациентов отмечались значительные улучшения.

Участие логопеда в медицинской реабилитации пациентов, перенесших оперативные вмешательства на органах артикуляции, значительно повышает мотивацию на восстановление речевых функций. Компенсаторные возможности сохранных органов артикуляционного аппарата позволяют минимизировать функциональные нарушения при любом послеоперационном дефекте. Для этого необходимо освоить подходящие упражнения дыхательной и артикуляционной гимнастики и продолжить регулярные занятия после выписки из стационара.

Таким образом, на практических примерах работы с пациентами можно с уверенностью констатировать, что логопедическое сопровождение дает положительный результат с первых занятий. Пациенты сразу отмечали улучшение подвижности языка и обре-

тение возможности управлять им с большей легкостью, уменьшение количества прикусываний боковых частей языка. Включение ранней логопедической реабилитации помогает пациенту быстрее адаптироваться к новым условиям жизни. Именно в стационаре пациент должен получить правильный ориентир на восстановление речевых функций и артикуляционного аппарата. Тем самым предполагается, что в отделение опухолей головы и шеи в учреждениях здравоохранения онкологического профиля необходимо включать штатную единицу логопеда.

Поэтапная логопедическая работа и сопровождение пациента после выписки из стационара способствует более высокому качеству жизни пациентов и восстановлению их социального статуса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жалейко, Е. А. Приемы логопедической работы по восстановлению речевой моторики и коррекции других нарушений артикуляционного аппарата у лиц, перенесших оперативные вмешательства : учеб.-метод. пособие / Е. А. Жалейко. – Минск : АПО, 2018. – 35 с.
2. Орехова, Е. В. Применение фонопедических занятий в комплексном лечении больных с парезами и параличами гортани / Е. В. Орехова // Журн. ушных, носовых и горловых болезней. – 1984. – № 1. – С. 27–32.
3. Письменный, В. И. Логопедическая помощь после хирургического лечения злокачественных опухолей орофарингиальной зоны / В. И. Письменный, Н. М. Кулакова, И. В. Письменный // Изв. Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17, № 2(3). – С. 622–627.
4. Таптапова, С. Л. Исследование фонаторной функции и некоторых параметров внешнего дыхания при восстановлении голоса после частичных резекций гортани / С. Л. Таптапова, А. Г. Рахмилевич, Э. Я. Золотарева. // Журн. ушных, носовых, горловых болезней. – 1981. – № 6. – С. 8–12.
5. Таптапова, С. Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушениях голоса / С. Л. Таптапова. – М. : Просвещение, 1984. – 112 с.
6. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 221 с.

E. A. ZHALEIKO,
Speech Therapist Teacher, Research Fellow
State Institution «Republican Scientific and Practical Center of Oncology
and Medical Radiology named after N.N. Alexandrova»,
Belarus, Minsk Region

N. M. TRIZNA,
Leading Research Fellow, Ph.D. in Medical Sciences, Associate Professor
State Institution «Republican Scientific and Practical Center of Oncology
and Medical Radiology named after N.N. Alexandrova»,
Belarus, Minsk Region

**FROM THE EXPERIENCE OF SPEECH THERAPY
IN THE SYSTEM OF MEDICAL REHABILITATION OF PATIENTS
AFTER BRAIN AND NECK SURGERY**

Summary

The article deals with the features and directions of speech therapy rehabilitation of patients after brain and neck surgical interventions that cause numerous disorders appear in the form of a violation of sound pronunciation, partial or complete loss of voice, impaired breathing and swallowing.

Apart from that, the authors describe approaches of the early speech therapy and the ways of implementing rehabilitation measures in the early post-surgery period which help overcome and restore lost communicative skills, taking into account the vastness and nature of the disorder.

The article substantiates the importance and necessity of a speech therapist participation in the system of rehabilitation programs for the restoration and re-socialization of persons after surgical intervention on the speech apparatus.

УДК 376

И. С. ЗАЙЦЕВ,

доцент кафедры дефектологии, кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

О. Ф. ВАЛЬКОВИЧ,

аспирант научно-методического учреждения

«Национальный институт образования» Министерства образования

Республики Беларусь, учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования

«Средняя школа № 208 г. Минска», г. Минск, Беларусь

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлен краткий анализ отраженных в научной литературе подходов к проблеме социального развития детей с тяжелыми нарушениями речи, верное понимание которых важно для выбора адекватной модели коррекционно-педагогической помощи.

В условиях любого отклонения в развитии задача специальной педагогической помощи не только в устранении имеющего место нарушения, но и в обеспечении максимально возможного социального развития ребенка. Социализация, социальная адаптация детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является одной из важных задач коррекционно-педагогического процесса. Обусловлено это тем, что овладение социальными нормами позволит ребенку быть полноправным членом общества и поспособствует качественному изменению возможностей жизни индивида. Эффективная организация коррекционно-педагогической работы реальна при условии опоры на уже наработанный и доказавший практико-ориентированную состоятельность научный багаж. Данным положением и обусловлена значимость анализа и обобщения отраженного в научной литературе опыта специальной работы по социальному развитию детей с ТНР. Весомый вклад в разработку заявленного вопроса внесли Л. И. Акатов, З. Бауман, Л. В. Мардахаев, Дж. Мид, А. В. Мудрик, А. А. Налчаджян, Р. С. Немов, Т. Парсонс, А. В. Петровский, Е. С. Рапацевич, С. И. Розум и др.

Интерес психолого-педагогической науки к социализации, социальной адаптации детерминирован значимостью рассматриваемых номинаций в личностном развитии индивида, что обуславливает необходимость построения учебно-воспитательного процесса в условиях ТНР с учетом специфики данных социальных явлений. В разных дисциплинах социализация и социальная адаптация человека рассматриваются с использованием различных парадигмальных подходов: в философии – с позиции превращения биологических предпосылок в человеческое бытие; в социологии – в ракурсе процесса и результата формирования носителя будущей ролевой деятельности и т. д. Несмотря на многообразие концепций социализации, их можно разделить на две группы, расходящиеся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации. Субъект-объектный подход определяет общество в качестве субъекта воздействия, а человека – объекта, предполагая пассивную позицию человека в процессе социализации, рассматриваемой как процесс его адаптации к обществу, формирующий каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой [8]. С позиции субъект-субъектного подхода человек представлен как активный участник процесса социализации, который не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого [4]. В данном аспекте социализация есть развитие и самоизменение индивида в процессе усвоения и воспроизводства культуры через взаимодействие со стихийными и целенаправленно созданными условиями жизни на всех возрастных этапах. В рамках данного подхода социализацию, ее сущность целесообразно рассматривать в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества [4]. Приспособление, или адаптация, как процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды ориентировано на согласование требований и ожиданий социума.

В педагогической науке понятие «социализация» зачастую охватывается понятием «воспитание» как относительно контролируемой социализации. Подход к воспитанию и определение его как педагогического понятия существенно изменились в последние десятилетия. Актуализировано понимание воспитания и как совокупности всех процессов, посредством которых человек развивает способности, отношения и другие формы поведения, цен-

ные для общества, и как самостоятельного социального процесса влияния на индивида со стороны окружающих для достижения им (индивидом) социальной компетентности и оптимального развития [5]. Воспитание номинировано как формальный или неформальный процесс, помогающий развивать возможности людей, их знания, способности, образцы поведения; развивающий процесс, обеспеченный школой или другими учреждениями, организованный главным образом для научения и учебы; общее развитие, получаемое индивидом. Воспитание – это конкретно-историческое явление, неотъемлемое от общества, его социально-экономического, политического и культурного состояния, этноконфессиональных и социально-культурных особенностей [5]. Согласно Е. С. Рапацевичу, воспитание в широком смысле – это подготовка подрастающего поколения к жизни, осуществляемая всем социальным устройством: общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьей и школой; в более узком смысле – специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности, передачу общественно-исторического опыта новым поколениям в целях подготовки их к общественной жизни и производительному труду [10]. Воспитание становится относительно независимым в процессе социализации на определенном этапе развития каждого общества тогда, когда оно приобретает такую степень сложности, которая вызывает необходимость использования специальной деятельности по подготовке подрастающего поколения к жизни в социуме. Воспитание как социально контролируемая социализация отличается от стихийной социализации тем, что в его основе лежит ориентированное на ответное поведение партнеров социальное действие, направленное на разрешение различных проблем и предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения других людей, с которыми индивид вступает во взаимодействие. Если социализация в целом – процесс непрерывный, так как человек постоянно взаимодействует с социумом, то воспитание является дискретным, планомерным процессом, осуществляемым в определенных организациях, процессом, ограниченным местом и временем. Понятие «воспитание» многозначно. Это и общественное явление, и дея-

тельность, и процесс, и взаимодействие и т. д. Воспитание – осмысленное и целенаправленное возвращение человека, способствующее адаптации человека в обществе, которое создает условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется. Результаты и эффективность воспитания определяются не столько уровнем обеспечения усвоения и воспроизводства человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания – готовность и способность человека к самоизменению, самовоспитанию [4]. Эти качества являются определяющими в оценке современными учеными и процесса социализации. Так, З. Бауман, характеризуя современное состояние высокоразвитых стран второй половины XX в. как постмодерн с характерным для него плюрализмом, разнообразием, случайностью, представил социализацию как тренировку приспособления к социальному окружению, социальным потребностям, а в качестве определяющих очертил процессы самоконструирования, самомонтажа личности [2]. В педагогике социализация есть процесс вхождения в социальную среду, овладение умениями, навыками практической и теоретической деятельности, процесс усвоения в целях последующего воспроизведения человеком социального опыта, системы существующих социальных отношений в собственной жизни [5], преобразование реально существующих отношений в качества личности, что позволяет индивиду быть полноправным членом общества [1]. Развитие самосознания личности, понимание себя, осознание отношения к себе – важные составляющие социализации и как процесса, и как результата усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта посредством общения и деятельности [1]. Социализация происходит в трех сферах: деятельности, общения, самосознания. В процессе деятельности ребенок усваивает социальный опыт; через общение получает информацию, преобразовывая ее в собственные взгляды, нормы поведения; посредством развития самосознания происходит самосовершенствование, поиск смысла жизни. Процесс социализации –

активное преобразование действительности в единстве названных сфер [1].

Существует несколько позиций и в подходе к понятию «социальная адаптация», рассматриваемому в разных авторских интерпретациях как результат, процесс социализации и форма социального движения. Адаптационный процесс изучают на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, здоровья, функционального резерва организма. Например, адаптация представлена первой фазой личностного становления индивида наряду с последующими этапами индивидуализации и интеграции, вхождения ребенка в социум, что предполагает приспособление к нормам, правилам социума и утрату индивидуальных черт [9]. Социальную адаптацию с позиции активного приспособления человека к условиям социальной среды, принятия норм и ценностей общества, способствующих социализации личности, представил Л. В. Мардахаев [3].

Наиболее интересны позиции, представляющие социализацию и социальную адаптацию в соотносительном единстве. Например, социализацию и социальную адаптацию как сходные процессы определил С. И. Розум [7]. Автор представил социализацию как процесс, посредством которого люди учатся эффективно действовать в социальных группах, обретая в процессе совместной деятельности и общения с другими людьми собственную родовую сущность. Результатом социальной адаптации автор определил динамическое состояние социальной адаптированности как относительной гармонии между потребностями и стремлениями личности и требованиями социальной среды. Социализация выступает как процесс удовлетворения требований, предъявляемых субъектом и обществом друг к другу. По сути дела, социализация и социальная адаптация – процесс согласования представлений о самом себе, своих возможностях, ценностях, целях, планах с представлениями об окружающем мире, длящийся всю жизнь. Главным средством социализации и адаптации является язык человека, а овладение им – основное условие, обеспечивающее этот процесс. Язык и речь выступают средством передачи динамических отношений, характеризующим события и их последовательность, динамику развития, отношения, в которых реализуется бытие субъекта. Он представляет

собой динамичную, развивающуюся в соответствии с историей картину мира, формирующуюся систему, а не застывшее раз и навсегда установленное образование. Социализация, социальная адаптация – процесс активного вхождения субъекта в социальную среду, непрерывный процесс формирования правил, образцов, эталонов, регламентирующих все аспекты его психической деятельности. Субъект одновременно и действующий субъект, и носитель общественных норм [7].

Организации эффективной коррекционно-педагогической помощи детям с ТНР в социальном развитии (с авторской позиции) более соответствует подход к социализации как процессу усвоения системы знаний, норм и ценностей, которые позволят функционировать в качестве полноправного члена общества, что является необходимым условием последующей социальной адаптации, т. е. приспособления к социальной реальности [6].

Таким образом, с педагогической точки зрения к социализации следует подходить как к процессу включения ребенка в социум посредством воспитания, а социальную адаптацию понимать как результат ее (социализации) успешности. Способность к успешной социальной адаптации будет определена готовностью ребенка к исполнению социально значимых ролей. Определяющая роль языка и коммуникации в процессе социального развития, трудности, с которыми сталкиваются дети с ТНР в социальной среде в силу несформированности навыков общения и межличностного взаимодействия, обуславливают необходимость организации коррекционно-педагогической помощи данной категории детей в аспекте достижения ими состояния социальной адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
2. Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман ; пер. с англ. Н. Л. Коробочкина. – М. : Весь Мир, 2004. – 188 с.
3. Мардахаев, Л. В. Социализация как социально-педагогическая проблема / Л. В. Мардахаев // Пед. образование и наука. – 2009.– № 4. – С. 21–26.
4. Мид, Дж. Энциклопедический социологический словарь / под общ. ред. академика РАН Г. В. Осипова. – М., 1995. – 940 с.

5. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Слостенина. – 5-е изд., доп. – М. : Академия, 2005. – 200 с.
6. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.
7. Немов, Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. – Ч. 1. – 304 с. – Ч. 2. – 352 с.
8. Парсонс, Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс. – М., 1996. – 172 с.
9. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.
10. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современ. шк., 2010. – 720 с.
11. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.

Материал поступил в редколлегию 07.01.18.

I. S. ZAITSEV,

Associate Professor of the Speech Therapy Department, Ph.D. in Pedagogy
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

O. F. VALKOVICH,

Postgraduate Student of the Research and Methodological Institution
«National Institute of Education» at the Ministry of Education
of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

SOCIALIZATION AND SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH HEAVY SPEECH DISORDERS: THEORETICAL ASPECT

Summary

The article provides a brief analysis of the approaches to the problem of the social development of children with severe speech disorders, presented in the scientific literature, the right understanding of which is important for choosing an adequate model of rehabilitation and educational assistance.

УДК 37(476)(094)

Н. А. ЗАЛЫГИНА,

заведующий кафедрой содержания и методов воспитания,
кандидат социологических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается система воспитательной работы в учреждениях образования с позиции социального заказа на приоритеты воспитательной работы, определяются особенности развития социальной личности в процессе реализации непрерывности и преемственности воспитания в учреждениях образования.

Ключевые слова: государственная политика в сфере воспитания, социальная личность, культурный идеал личности, системный подход к воспитанию.

Многие педагоги-практики успешно взаимодействуют с учащимися и родителями, осваивают и применяют современные воспитательные технологии. В то же время нередко педагоги испытывают затруднения в анализе содержания и результатов своей воспитательной работы с точки зрения выполнения социального заказа – реализации целей государственной политики в сфере воспитания. Если педагог не определился, реализацию каких целей преследует в результате воспитательной работы, даже самые содержательные его воспитательные мероприятия часто выглядят как бессистемный набор действий, приводящий к противоречивым и не всегда продуктивным результатам.

Воспитательная работа педагога – не произвольный набор мероприятий с учащимися и их родителями, она подчиняется логике основных нормативных документов – Кодекса Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс) и Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи (далее – Концепция), государственным программам, иным нормативным правовым актам, которые дополняют и конкретизируют Кодекс и Концепцию. Воспитательная работа должна соотноситься с методологическими основами и стратегическими задачами воспитания, учитывать возрастные особенности развития личности учащегося, ведущие виды

его деятельности в соответствии с возрастом, особенности воспитательного взаимодействия на разных ступенях образования. Все это прописано в Концепции, утверждаемой примерно на десятилетний период, и соответствует особенностям и социальным задачам десятилетия. Внимательный педагог определенно заметит некоторые отличия в методологических основах и стратегических задачах воспитания в Концепциях, утвержденных в 2006 и 2015 гг.

Воспитательная работа как социально обусловленный вид деятельности направляется государством. Есть *социальный заказ* на содержание и результаты воспитательной работы, который зафиксирован в Кодексе, Концепции и государственных программах. В настоящее время *четыре* основные программы ориентируют педагогов на содержание и результаты воспитательной работы:

- Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг.;
- государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг.;
- Республиканская программа мероприятий по проведению в Республике Беларусь 2018–2020 гг. под знаком Года малой родины;
- государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг.

Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. конкретизирует Концепцию, определяет содержание отдельных направлений воспитания (идеологическое, гражданское и патриотическое, духовно-нравственное, поликультурное и др.).

Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг. ставит целью развитие потенциала молодежи и ее вовлечение в общественно полезную деятельность, а желаемый результат – *охват* молодежи мероприятиями в сфере молодежной политики, гражданского и патриотического воспитания. Эффективность воспитательного результата в соответствии с данной программой определяется *численностью* молодых людей (в том числе учащихся), принимающих участие в мероприятиях гражданско-патриотической направленности, вовлеченных в общественные инициативы, в частности волонтерское движение и самоуправление в учреждениях образования.

Республиканская программа мероприятий по проведению в Республике Беларусь 2018–2020 гг. под знаком Года малой родины предусматривает в качестве одной из стратегических целей формирование у учащихся идентичности, предполагающей неразрывную связь с местом рождения и взросления.

Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг. предусматривает в качестве одного из результатов совершенствование механизмов обеспечения прав и законных интересов детей и прежде всего права на сохранение, укрепление здоровья и полноценную семью как условие первичной социализации. Программа содержит значительное количество профилактических мероприятий воспитательного характера с учащимися, которые нацелены на достижение конкретных показателей. Одним из них, например, является уменьшение распространенности потребления табака до 24,5 % среди лиц в возрасте от 16 лет.

Таким образом, при планировании воспитательной работы, а также при анализе ее результатов педагогу необходимо ориентироваться на приоритетные государственные цели и результаты, которые лежат в русле государственной политики в сфере воспитания, т. е. на социальный заказ в этой области.

Воспитание с точки зрения государства – это профессиональная деятельность по формированию социально значимых качеств личности в ходе взаимодействия между становящейся личностью ребенка и педагогом, который является носителем ценностей и норм общества, полноценно представляет государство и его интересы в этом взаимодействии. Поэтому педагог должен знать государственную стратегию, приоритеты в сфере воспитания, разделять их и стремиться реализовать в содержательном воспитательном взаимодействии.

Последнее утверждение может быть подвергнуто сомнению сторонниками гуманистического подхода к воспитанию. В качестве аргумента против подхода к воспитанию как профессиональной деятельности будет предъявлено воспитание ребенка в семье, а аргументом против социального заказа – необходимость обеспечить *индивидуальное* развитие уникальности ребенка, его индиви-

дуальной творческой инициативы, самости (самоопределения и последующей самореализации).

Социальный заказ на содержание и результаты воспитания не противоречит ориентации педагога на индивидуальное развитие ребенка и, соответственно, гуманистическому подходу к воспитанию. Используя терминологию психоанализа, можно представить воспитание как формирование сфер личности: сферы «эго» – формирование индивидуальных качеств личности (самость, неповторимость, уникальность личностных качеств) и сферы «суперэго» – формирование социальных качеств личности. В прошлом веке в ряду социальных качеств, например, были: преданность делу коммунизма, любовь к социалистической Родине и странам социализма, нетерпимость к врагам коммунизма, дела мира и свободы народов и другие характеристики члена общества, нашедшие отражение в Моральном кодексе строителя коммунизма. Новые социальные условия изменили социальный заказ на результаты воспитания, но не отменили его.

В свое время один из классиков социологии Ян Щепаньский ввел в научный обиход термин «социальная личность» [3], под которой понимается совокупность значимых для общества социальных качеств индивида, формирующихся в ходе воспитательного взаимодействия. Эти черты – не уникальные характеристики индивида, а свойства личности, объединяющие его с другими индивидами в одну социальную общность. О социальной личности мы говорим, когда характеризуем человека: «активист ячейки БРПО», «отличник» «хорошист», «неуспевающий», «учащийся нашей школы», «старшеклассник», «кадет» и т. д. Педагог, выполняющий функции классного руководителя, считает, что *все* учащиеся его класса, несмотря на уникальность и особенности индивидуального развития каждого, должны знать, например, о важнейших событиях, которые произошли в их местности во время Великой Отечественной войны, у *всех* должна быть сформирована идентичность «я – учащийся моей школы», «я – житель своего города (поселка)», «я – член ячейки БРПО» и т. д.

В соответствии с утвердившейся гуманистической установкой в педагогике личность учащегося не может быть объектом воздействия, в том числе прогнозирования и планирования. Объектом

может быть *только процесс*: воспитания, педагогического взаимодействия, становления личности и т. д. Однако эффективность реализации этих процессов возможно измерить только по наличию социальных качеств у личности (уровень воспитанности, интересы, потребности, ценностные ориентации, готовность к просоциальной деятельности и т. д.). Хотя сам процесс воспитания в рамках гуманистического подхода принято рассматривать как субъект-субъектное взаимодействие, педагог в социальном воспитании – определяющий субъект. Личность учащегося в социальном воспитании воспринимается специфически: педагог – носитель ценностей и норм общества, образцов значимого социального поведения, которое ребенок должен усвоить. В этом взаимодействии педагог объективно доминирует.

С понятием «социальная личность» связаны родственные понятия: «базисная личность», «культурный идеал личности». Базисная личность – тип репрезентативной личности, комплекс черт которой относительно часто проявляются у членов данного сообщества, независимо от того, считаются ли эти черты желательными или нет. Например, одной из характерных черт базисной личности жителей нашей страны является толерантность.

Культурный идеал личности – образец, идеал личности, существующий в данном обществе. В Древней Греции культурным идеалом личности был всесторонний, гармонично развитый человек (который умеет «и читать, и плавать»). В Древнем Китае – человек скромный, не выставляющий напоказ свои добродетели. В современном общественном сознании в качестве культурного идеала социальной личности выступает человек предприимчивый, инициативный, мобильный (в широком смысле), здоровый, высокообразованный (с этим связана массовая ориентация на высшее образование), способный обеспечить себе и близким высокий уровень потребления, активно участвующий в социальной жизни.

Культурный идеал личности внушается индивидам в ходе социального воспитания и в современных условиях часто закрепляется нормативными правовыми актами. Культурный идеал социальной личности учащегося в соответствии с возрастом (степенью образования) заложен в Концепции и должен рассматриваться педагогами в качестве социального заказа в организации воспитания.

Безусловно, идеалы недостижимы, в том числе и идеалы воспитания. Идеал социальной личности учащегося выполняет функцию ориентира для педагога, а его значимые характеристики – показатели в мониторинге качества воспитания.

Планируя деятельность по социальному воспитанию, педагог должен соотнести свои цели по достижению значимых социальных качеств личности учащихся с их возрастными особенностями. Например, формирование системы личностных ценностей, определяющих содержание деятельности, т. е. того, что лежит в основе убеждений и, соответственно, самих убеждений, возможно только на второй ступени общего среднего образования [2, с. 7]. Если в планах воспитательной работы в начальных классах у педагога предусмотрен результат «сформированные убеждения учащихся», это говорит о том, что педагог незнаком не только с возрастными особенностями формирования личности ребенка, но и с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, которая не предполагает формирование убеждений у учащихся на этой ступени общего среднего образования. Аналогичный пример – если педагог планирует на первой ступени образования формирование профессиональной ориентации, нравственной и гражданской культуры. А такие результаты воспитательного взаимодействия, как самоопределение, нравственный выбор, стремление к самореализации и все, что связано с самостью, формируются у достаточно зрелой личности не ранее третьей ступени общего среднего образования. Таким образом, социальный заказ на значимые для общества качества личности учащегося дифференцируется в соответствии с его возрастом и ступенью образования.

В основе воспитательного взаимодействия как профессиональной деятельности лежат различные методологические подходы (гуманистический, аксиологический, компетентностный, деятельностный, культурологический). Для реализации социального заказа в воспитательной работе особую значимость имеет системный подход и принципы системности, непрерывности и преемственности. Ни одно социальное новообразование личности в системе воспитательной работы не планируется педагогом с нуля или в завершённом его состоянии, без определения имеющихся основ для его формирования и перспектив дальнейшего развития.

Определение воспитания как *системной профессиональной деятельности* требует не только специальной профессиональной подготовки педагога как воспитателя, но и анализа социального заказа на результаты воспитательной работы, уточнения его в соответствии с изменениями социальных приоритетов. В этой связи встает вопрос о так называемом семейном воспитании. Семья – важнейший социализирующий институт, первичная социализирующая группа. Основные ценности и нормы общества, безусловно, ребенок усваивает в семье. Приоритеты государственной политики в сфере воспитания могут быть донесены до взрослых в семье педагогами и средствами массовой информации. Однако с точки зрения социального заказа на результат воспитания семья не является тем институтом, где есть приказ и личная ответственность. Абсолютное большинство родителей не ставят воспитательных целей, не составляют планов и вряд ли знают о Концепции непрерывного воспитания и государственных программах, где системно отражен социальный заказ на результат воспитательного взаимодействия, актуальный для данного исторического периода развития общества. Социализирующие взрослые в семье осуществляют воспитание в основном *стихийно*, преимущественно на образцах значимого социального поведения, которые усваиваются и в последующем воспроизводятся детьми. Такое усвоение культурных программ поведения обычно называют социализацией. Это не означает, что родители не ставят воспитательных целей вообще, но этому они должны быть обучены. Для этого педагоги должны работать с родителями, организовывать школы для родителей, университеты для родителей, родительские педагогические клубы в учреждениях образования.

В ст. 18 Кодекса воспитание определяется как *целенаправленный* процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося [1]. Целенаправленный – это значит специально организованный, предусматривающий постановку цели, планирование, содержательную системную деятельность в соответствии с планом, анализ результатов. Такой деятельностью профессионально занимаются педагоги. Для постановки целей по отдельным направлениям воспитания они должны определить социальный заказ на результаты целенаправ-

ленного воспитательного взаимодействия, уточнить его в соответствии с актуальными требованиями (на это направлены ежегодные инструктивно-методические письма Министерства образования Республики Беларусь об особенностях организации воспитательной, идеологической и социальной работы в различных учреждениях образования).

Таким образом, воспитательная работа педагога предусматривает не только поддержку и развитие индивидуальных особенностей личности учащегося, а прежде всего формирование качеств его социальной личности. Все определения социальной личности, несмотря на их видимые отличия, сводятся к следующим главным признакам: личность (совокупность интериоризированных (усвоенных) социальных ролей), представитель социальной группы, часть сообществ. Основные характеристики социальной личности учащегося заданы в виде социального заказа и закреплены в нормативных правовых актах. Личность учащегося не статична, а динамична. В определенном возрасте, на каждом этапе развития у ребенка должны быть сформированы соответствующие качества социальной личности. Процесс становления этих качеств непрерывный. Воспитание осуществляется в соответствии с динамикой развития личности, оно должно учитывать возрастные особенности социального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г./ Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – Минск, 2016.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : Программа на 2016–2020 годы. – Минск : НИО, 2016. – 84 с.
3. Щепаньский, Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.

Материал поступил в редколлегию 31.10.18.

N. A. ZALYGINA,
Head of the Content and Methods of Education Department,
Ph.D in Sociology, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

**REALIZATION OF SOCIAL PROCUREMENT
IN THE EDUCATION SYSTEM IN EDUCATION INSTITUTIONS**

Summary

The article considers the system of educational work in education institutions from the standpoint of social procurement on the priorities of educational work, and identifies features of the development of social personality in the process of implementing the continuity and succession of education in education institutions.

УДК 316.6

В. О. КОНДРАШОВА,

заместитель декана факультета профессионального развития
специалистов образования

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

МЕЖПОКОЛЕННЫЙ СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ДИАЛОГ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье раскрывается понятие межпоколенного социализирующего диалога на примере изучения семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) в зависимости от типа межпоколенного социализирующего диалога.

Ключевые слова: межпоколенный социализирующий диалог, многопоколенная семья, прародители, ценности, семейные ценности, типы межпоколенного социализирующего диалога.

В современном обществе вопрос межпоколенного взаимодействия в семье является одной из важных проблем. Сегодня достаточно остро выражена проблема межпоколенного барьера, который проявляется в разнице во взглядах поколений на семейные ценности и нормы, разнице интерпретаций исторических, политических событий, а также мировоззренческих конструктов, в специфике коммуникации, особенностях социальной перцепции и др. В этой связи появляется объективная необходимость в исследовании социально-психологических механизмов, лежащих в основе межпоколенного диалога.

В процессе диалога в семейной среде у ребенка формируются эталоны и нормы поведения, представления о семейных ценностях. Семья для ребенка является первичным институтом социализации.

Ориентация общества на систему семейных ценностей, приоритет семьи и детей, взаимодействие поколений способствует благополучной социализации подрастающего поколения и помогает сохранить активную жизненную позицию старшего поколения, что обуславливает поиск новых направлений деятельности разнообразных структур социума для удовлетворения потребностей и ин-

тересов пожилых людей, включение их в активное социальное взаимодействие.

По мнению современных психологов, ядром психологической культуры является мир ценностей личности. Ценности представляют собой условия социального существования индивида и выступают своего рода свойствами общественного предмета удовлетворять определенные потребности социального субъекта (человека, семьи, общества) [2].

В процессе социализации и воспитания человек осваивает самые разные ценности и выбирает приемлемые для себя ценностные установки. Трансляция, формирование мировоззренческой структуры, освоение семейных ценностей и ценностных установок начинается в семье.

Понятие «семейные ценности» различными авторами (С. Ю. Головин, Г. Крайг, Р. С. Немов, Д. Шарфф, Р. И. Шварц и др.) определяется и раскрывается по-разному. Л. Д. Столяренко определяет данное понятие как целый комплекс требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь и поведение каждого члена семьи, а также как объекты, явления, их свойства, абстрактные идеи, воплощающие в себе семейные идеалы и выступающие благодаря этому как эталон должного. Семейные ценности рассматриваются как продукт жизнедеятельности семьи.

Согласно Э. Г. Эйдемиллеру, «семейные ценности – это выработанный, открыто одобряемый и культивируемый семейным сознанием идеал, в котором содержатся абстрактные представления об атрибутах должного в различных сферах жизнедеятельности. Семейные ценности входят в психологическую культуру личности каждого родственника в виде важного источника мотивации его поведения» [6, с. 30].

Под семейными ценностями мы понимаем значимые приоритеты, нравственные идеалы, убеждения, принципы членов семьи, формирующие семейную историю, семейные легенды, семейные стереотипы, традиции, нормы, требования, санкции, ожидания членов семьи относительно друг друга и регулирующие жизнедеятельность и взаимоотношения в семье, которые в последующем предъявляются социуму.

Формирование представлений о семейных ценностях у ребенка происходит в дошкольный период развития в семейной среде, так как именно дошкольный возраст выступает в качестве сензитивного периода для первичной социализации, главную роль в которой играют значимые взрослые. Ими являются не только родители малыша, но и бабушки, дедушки, прабабушки, прадедушки (прародители).

Процесс формирования ценностей рассматривается, с одной стороны, как процесс воспитательного воздействия на личность, с другой – как результат этого воспитательного воздействия. По нашему мнению, семейные ценности формируются в процессе межпоколенного социализирующего диалога.

Методологической основой эмпирического исследования семейных ценностей избран социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В. А. Янчука, основанный на идеях М. М. Бахтина и В. С. Библера о диалоге как инструменте согласования взглядов, в соответствии с которыми открываются возможности для открытого диалога субъектов, а значит, и поколений. Диалогичность проявляется в способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных различий и основана на взаимообогащении, взаиморазвитии, взаимопонимании [7; 8].

Межпоколенный социализирующий диалог – это взаимодействие в триаде «прародители – ребенок – родители», в результате которого происходит социализация, предполагающая формирование общей культуры, взаиморазделяемой системы ценностей, взаимосогласованных норм и моделей поведения, способов взаимодействия, соответствующих современному контексту. Структура межпоколенного социализирующего диалога может включать в себя наличие диалогической ситуации, акт восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия, рефлекссию акта восприятия друг друга, акт понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия, рефлекссию понимания друг друга, акт обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия [1].

Межпоколенный социализирующий диалог по своей сущности интенционален. Интенциональность представляет собой систему ожиданий субъектов межпоколенного социализирующего диалога в отношении друг друга.

На удовлетворение потребностей и ожиданий в межпоколенном социализирующем диалоге влияют следующие характеристики:

- частота общения (контактов) прародителей с внуками;
- эмоциональные отношения, которые складываются между ними в процессе общения;
- содержательность общения, которая определяется широтой тем, по которым происходит взаимодействие между прародителями и детьми (совместное участие прародителей и детей в различных видах семейно-бытовой деятельности и семейном досуге; количество и разнообразие видов совместной деятельности).

Межпоколенный социализирующий диалог может быть реализован в трех диадных отношениях «прародители – родители», «прародители – ребенок», «родители – ребенок». Результатом межпоколенного социализирующего диалога является формирование представлений о семейных ценностях у ребенка. При различных типах межпоколенного диалога формируются различные ценности.

В основу эмпирического изучения семейных ценностей как психологического феномена легли положения о том, что изучение семейных ценностей базируется на идее о существовании базовых человеческих ценностей (Ф. Клакхон, Г. Триандис, М. Рокич, Ш. Шварц); механизм формирования ценностей основан на изучении когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов (Д. А. Леонтьев, Н. И. Непомнящая).

Цель исследования – выявление представлений о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста с различными типами межпоколенного социализирующего диалога. Изначально было проведено *пилотажное исследование*, которое позволило осуществить выбор валидных методик для изучения данной проблематики.

Эмпирическую совокупность исследования составили дети старшего дошкольного возраста (5–6 лет) (56 чел.), их прародители (142 чел.), родители детей (108 чел.). Всего респондентов-взрослых было 250 человек из 56 семей. Исследуя характеристики современной семьи, имеющей детей старшего дошкольного возраста, мы выяснили, что большинство из них не является многопоколенной в полном понимании этого смысла, а скорее выстраивают межпоколенные взаимоотношения.

На первом этапе эмпирического исследования респондентам-взрослым были предложены: 1) открытая анкета по выявлению приоритетных ценностей в современной семье; 2) список альтернативных ценностей Л. А. Беляевой и Н. И. Лапина; 3) методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности на двух уровнях (нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов) [3, с. 1]. На втором этапе для изучения представлений о семейных ценностях у детей 5–6 лет было разработано и использовано стандартизированное наблюдение за поведением ребенка старшего дошкольного возраста в специально организованной игровой ситуации «Семья инопланетян», обработка результатов которого осуществлялась путем перевода полученных данных в баллы.

Полученные эмпирические данные обрабатывались с помощью методов описательной статистики, корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), кластерного анализа (метод *K*-средних), *H*-критерий Краскела – Уоллиса, дисперсионного анализа (*F*-критерий), хи-квадрат критерия. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета STATISTIKA 7.0.

Результаты эмпирического исследования по открытой анкете показывают, что респонденты-взрослые определяют 57 ценностей. Для старшего поколения (прародителей) важны такие ценности, как сама жизнь, забота о здоровье, личностная свобода, независимость, общение, идентичность со своим поколением, взаимопомощь и поддержка, передача жизненного и социального опыта последующим поколениям. Для более молодого поколения (родителей детей старшего дошкольного возраста) приоритетными ценностями являются ребенок как самоценность, уважение к старшим, любовь и внимание друг к другу.

При анализе полученных данных по итогам списка альтернативных ценностей Л. А. Беляевой и Н. И. Лапина выявлены ценности, социально одобряемые большинством прародителей и доминирующие в ценностном сознании старшего поколения, что можно отнести как к нормам, принятым в обществе, так и к нормам взаимоотношений в семье. Анализ результатов показывает, что данная методика позволяет выявить социально желаемое, принятое в обществе мнение о нормах, которые определяют рамки должного,

дозволенного, допустимого варианта поведения каждого из членов семьи в определенных условиях и ситуациях. Методика направлена на изучение общечеловеческих ценностей, которые приняты в обществе и являются нормой.

Для изучения ценностей личности использовалась методика Ш. Шварца. Автор представляет ценности «как систему взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, которые образуют определенную структуру. Главной особенностью данной методики является то, что в основе ее лежит системно построенная концепция, которая была разработана на основе тщательного изучения и обобщения ценностей» [4, с. 81]. В основе методики изучения индивидуальных ценностей Ш. Шварца лежат:

- концепция Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей;
- концепция Шварца о мотивационной цели ценностных ориентаций и универсальности базовых человеческих ценностей [4, с. 81].

В ходе исследования были изучены ценности прародителей на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов [4, с. 81].

Первый уровень определяет жизненные принципы поведения, второй соотносится с конкретными поступками человека. В первой части опросника («Обзор ценностей») респондентам было предложено два списка слов, характеризующих в сумме 57 ценностей, которые «нужно оценить по степени важности как руководящего принципа жизни. Используется шкала от –1 до 7 баллов. Чем выше балл, тем более важной представляется респонденту соответствующая ценность» [4, с. 86]. Во второй части опросника («Профиль личности») предложено 40 вариантов описания личности, соответствующих тому или иному из 10 типов ценностей, где респонденты оценивали, в какой степени они похожи или не похожи на человека, описанного в предлагаемых вопросах.

Для исследования представлений о семейных ценностях у детей 5–6 лет проводилась специально разработанная игровая ситуация «Семья инопланетян» индивидуально с каждым ребенком.

Игровая ситуация представляет собой беседу с ребенком, в процессе которой детям предложены нестандартные игрушки,

напоминающие несуществующих персонажей-инопланетян, чтобы абстрагировать ребенка от реальной семьи. Игра предполагает непринужденное поведение детей. В ходе игры ребенок, отвечая на наводящие вопросы экспериментатора, рассказывает о несуществующей семье инопланетян. Вопросы направлены на выявление представлений о семейных ценностях у ребенка старшего дошкольного возраста, например: «Кто эти существа?», «Кем они приходятся друг другу?», «Что они делают вместе?», «Как они помогают друг другу?», «Кто с кем дружит?», «Как они относятся друг к другу?», «Какие у них бывают праздники?», «У кого из них может быть день рождения?», «Кого они пригласят на день рождения?», «Что подарят имениннику?», «Что пожелают?» и др.

По результатам проведенной исследовательской работы были определены представления о семейных ценностях у детей 5–6 лет (забота, счастье, взаимоуважение, традиции, трудолюбие, открытость, связь поколений, здоровье, послушание, доверие/надежность) в соответствии с наименованием ценностей согласно методике Ш. Шварца.

Результаты эмпирического исследования показали, что дети имеют представления о семейных ценностях и в качестве основных демонстрируют и называют любовь к членам семьи, дружбу, счастье, доброту, здоровье, взаимопомощь и заботу, положительное отношение к труду, а также позитивное отношение к родным, в том числе отношение к бабушке и дедушке. Дети часто используют в своей речи такие слова, как «все вместе», «дружно», «рядом», что свидетельствует о наличии и важности для ребенка единства в семье, взаимопонимания, поддержки и заботы. У детей выявлено 14 ценностей и степень их выраженности. Это говорит о том, что к 5–6 годам у ребенка уже имеются определенные представления о семейных ценностях, которые проявляются в общении, поведении, поступках.

На следующем этапе исследования были изучены показатели межпоколенного социализирующего диалога в прародительско-детских отношениях. Респондентам-взрослым предложены шкалы от 0 до 10 в целях самооценки респондентов с позиции частоты общения прародителей с внуками; самооценки эмоциональности

отношений прародителей с внуками; самооценки содержательности общения прародителей с внуками.

Для выявления и систематизации типологии межпоколенного социализирующего диалога был проведен кластерный анализ полученных данных самооценки методом *K*-средних. С помощью дисперсионного анализа (*F*-критерий) определены критерии классификации межпоколенного диалога. Это следующие переменные: частота контактов прародителей с внуками, эмоциональные отношения и содержательность общения. Далее были рассчитаны средние арифметические для указанных переменных, представленных в трех классах. Результаты представлены в таблице.

**Результаты кластерного анализа
(типы межпоколенного социализирующего диалога)**

Название переменной	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Частота контактов прародителей с внуками	3,36	6,38	6,61
Эмоциональные отношения в общении прародителей и внуков	3,35	6,39	6,60
Содержательность общения прародителей с внуками	5,34	3,75	7,36

Непродуктивный / неконструктивный тип (первый кластер)

Ситуативно-вариативный тип (второй кластер)

Продуктивный / конструктивный тип (третий кластер)

На основании теоретических идей М. И. Бахтина, изучении методологического подхода В. А. Янчука, а также полученных в ходе математической обработки данных исследования, описанных автором, позволяют создать *типологию межпоколенного социализирующего диалога* [5].

Так, можно выделить три основных типа межпоколенного социализирующего диалога.

1. *Продуктивный / конструктивный тип* (третий кластер). Прародители и внуки проводят много времени вместе, активно участвуют в семейно-бытовой деятельности и имеют разнообраз-

ные варианты совместного досуга на фоне положительной эмоциональной окраски их отношений (данный тип межпоколенного социализирующего диалога предполагает частое общение прародителей с внуками, его достаточно высокую эмоциональность и содержательность).

2. *Ситуативно-вариативный тип* (второй кластер). Прародители и внуки проводят много времени вместе, их общение положительно эмоционально окрашено, однако совместная семейно-бытовая и досуговая деятельность недостаточно организована (данный тип межпоколенного социализирующего диалога предполагает частое общение прародителей с внуками, его достаточно высокую эмоциональность, но низкую содержательность).

3. *Непродуктивный / неконструктивный тип* (первый кластер). Прародители и внуки встречаются от случая к случаю, их эмоциональные отношения скудны, но если совместная семейно-бытовая деятельность и досуг случаются, то они достаточно разнообразны (данный тип межпоколенного социализирующего диалога предполагает редкое общение прародителей с внуками, низкую эмоциональность, но достаточно высокую содержательность).

Одной из задач исследования является установление различий в проявлении семейных ценностей детей в зависимости от продуктивности межпоколенного социализирующего диалога прародителей. Для установления характера различий в зависимости от типа социализирующего диалога прародителей применялся *H*-критерий Краскела – Уоллиса, который был рассчитан для четырех диадных отношений «ребенок – дедушка по отцовской линии», «ребенок – бабушка по отцовской линии», «ребенок – дедушка по материнской линии», «ребенок – бабушка по материнской линии».

Результаты исследования указывает на то, что существуют статистически значимые различия по девяти из четырнадцати семейных ценностей у детей, общающихся с дедушками (по отцу), имеющими разные типы межпоколенного социализирующего диалога: забота ($H = 6,9$ при $p = 0,032$), счастье ($H = 6,8$ при $p = 0,03$), любовь ($H = 7,1$ при $p = 0,028$), взаимопонимание ($H = 9,7$ при $p = 0,008$), помощь ($H = 6,5$ при $p = 0,038$), трудолюбие ($H = 8,3$, при $p = 0,016$), открытость ($H = 7,5$, при $p = 0,023$), послушание ($H = 6,6$, при $p = 0,037$), доверие ($H = 8,5$, при $p = 0,014$).

Данные семейные ценности в большей степени выражены у детей, включенных в *продуктивный / конструктивный межпоколенный социализирующий диалог с дедушками по отцовской линии*.

Выявлены различия в семейных ценностях детей в зависимости от продуктивности межпоколенного социализирующего диалога бабушки по отцовской линии.

Результаты свидетельствуют о наличии достоверных различий по всем ценностям, кроме традиций, дружбы, помощи, связи поколений и здоровья. Забота ($H = 6,9$ при $p = 0,032$), счастье ($H = 18,02$ при $p = 0,0001$), взаимоуважение ($H = 8,01$ при $p = 0,018$), любовь ($H = 8,9$ при $p = 0,013$), взаимопонимание ($H = 6,1$ при $p = 0,047$), трудолюбие ($H = 6,9$ при $p = 0,031$), открытость ($H = 7,8$ при $p = 0,02$), послушание ($H = 8,6$ при $p = 0,014$), доверие / надежность ($H = 9,7$ при $p = 0,008$) в большей степени проявляются у детей, находящихся в *продуктивном / конструктивном межпоколенном социализирующем диалоге с бабушками по отцовской линии*.

Выявлены различия в семейных ценностях детей в зависимости от продуктивности межпоколенного социализирующего диалога бабушки по материнской линии. Учитывая значение уровня значимости p , можно сделать вывод о наличии статистически значимых различий в представлениях детей о таких семейных ценностях, как забота ($H = 6,5$ при $p = 0,038$), взаимоуважение ($H = 5,8$ при $p = 0,05$), любовь ($H = 7,9$ при $p = 0,02$), взаимопонимание ($H = 10,7$ при $p = 0,005$), помощь ($H = 6,5$ при $p = 0,038$), трудолюбие ($H = 6,3$ при $p = 0,04$), открытость ($H = 11,4$ при $p = 0,003$), послушание ($H = 8,7$ при $p = 0,01$), доверие / надежность ($H = 9,2$ при $p = 0,01$), в воспитании которых принимают участие бабушки по материнской линии, имеющие разные типы межпоколенного социализирующего диалога. Значения ранговых сумм свидетельствуют о том, что указанные ценности, кроме взаимопонимания, в большей степени представлены у детей, находящихся в *продуктивном / конструктивном диалоге с дедушками по материнской линии*.

Установлены различия в семейных ценностях детей в зависимости от продуктивности межпоколенного социализирующего диалога с бабушками по материнской линии.

Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии статистически значимых различий в семейных ценностях (забота ($H = 11,9$ при $p = 0,003$), счастье ($H = 10,2$ при $p = 0,006$), взаимоуважение ($H = 22,0$ при $p = 0,0001$), любовь ($H = 19,9$ при $p = 0,0001$), помощь ($H = 12,4$ при $p = 0,002$), трудолюбие ($H = 7,3$ при $p = 0,03$), открытость ($H = 28,0$ при $p = 0,0001$), послушание ($H = 13,5$ при $p = 0,001$), доверие / надежность ($H = 18,1$ при $p = 0,0001$)) у детей, в воспитании которых принимают участие бабушки по матери с разными типами межпоколенного социализирующего диалога. Так, дети, общающиеся с бабушками, имеющими *продуктивный / конструктивный тип диалога*, в большей степени, чем при других типах диалога, склонны демонстрировать указанные семейные ценности. Лишь ценность «помощь» ($H = 12,4$ при $p = 0,002$) чаще представлена у детей, участвующих в *ситуативно-вариативном межпоколенном социализирующем диалоге* с бабушками по материнской линии.

Результаты исследования показывают, что при *продуктивном / конструктивном межпоколенном социализирующем диалоге* детям 5–6 лет свойственно усваивать в первую очередь такие ценности, как доверие / надежность, любовь, открытость; при *ситуативно-вариативном* – взаимопонимание, трудолюбие, открытость, помощь; при *ситуативно-амбивалентном* для детей характерно прежде всего понимание важности таких семейных ценностей, как послушание, взаимоуважение, забота и трудолюбие.

Обобщая, можно заключить, что в диадах «ребенок – бабушка» и «ребенок – бабушка» семейные ценности детей имеют наибольшую степень выраженности при *продуктивном / конструктивном межпоколенном социализирующем диалоге*. При этом в случае конструктивного межпоколенного социализирующего диалога среди всех ценностей наибольшую выраженность у детей имеют доверие / надежность, любовь, открытость, забота, счастье, послушание, взаимоуважение.

Обращает на себя внимание тот факт, что во всех диадах есть такие семейные ценности, по которым не было обнаружено статистически значимых различий. К ним относятся *традиции, дружба, связь поколений, здоровье. То есть вне зависимости от продук-*

тивности межпоколенного социализирующего диалога дети успешно овладевают этими ценностями.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило разработать типологию и определить основные критерии межпоколенного социализирующего диалога. Определено, что представления о семейных ценностях у детей 5–6 лет формируются при наличии трех типов межпоколенного социализирующего диалога: продуктивного / конструктивного, ситуативно-вариативного, непродуктивного / неконструктивного. Каждый этап межпоколенного социализирующего диалога может отличаться по психологической насыщенности элементами взаимосимпатии, взаимопонимания, взаимоуважения и т. д., совокупность которых выступает показателем диалогичности. Отсутствие межпоколенного социализирующего диалога ведет к нарушению межпоколенного баланса: затрудняет нормальное психическое развитие ребенка, полностью разрушает нормы и ценности семьи, отрицательно влияет на воспитание и поведение ребенка. Установлены различия в представлениях о семейных ценностях у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях, в которых присутствуют различные типы межпоколенного социализирующего диалога.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что представленное эмпирическое исследование позволяет прогнозировать формирование представлений о семейных ценностях у ребенка старшего дошкольного возраста как в семье, так и в учреждении дошкольного образования. Межпоколенные отношения могут рассматриваться как ресурс для формирования общекультурных компетенций личности не только ребенка, но и родителей, прародителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1997. – 424 с.
2. Бучило, Н. Ф., Чумаков, А. Н. Философия : учеб. пособие / Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 428 с.

3. Карандашев, В. Н. Концепция ценностей культуры Ш. Шварца / В. Н. Карандашев // Вопросы психологии / Рос. акад. образования. – М. : Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 81–96.
4. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
5. Кондрашова, В. О. Межпоколенный социализирующий диалог в современной семье: проблемы, решения / В. О. Кондрашова // Гуманитар.-экон. вестн. – 2015. – № 3 (64). – С. 91–96.
6. Эйдемиллер, Э. Г., Добряков, И. В., Никольская, И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2003. – 336 с.
7. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетический подход / В. А. Янчук. – Минск : Бестпринт, 2000.
8. Янчук, В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 179–192.

Материал поступил в редколлегию 31.10.18.

V. O. KONDRASHOVA,
Deputy Dean of the Professional Development of Education Specialists Faculty
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CROSS-GENERATIONAL SOCIALIZING DIALOGUE: FINDINGS OF EMPIRICAL RESEARCH

Summary

The article reveals the concept of cross-generational socializing dialogue on the example of studying family values in children of late preschool age. Besides, the author presents the findings of the empirical study of family values in children of late preschool age (5–6 year-olds) depending on the type of cross-generational socializing dialogue.

УДК 373.5

П. П. КИРИЛЛОВ,

главный специалист отдела профессионального образования
главного управления по образованию Витебского областного
исполнительного комитета, соискатель кафедры содержания
и методов воспитания

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПОДДЕРЖКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается сущность и содержание понятия «компетентность» педагога в формировании профессионально-образовательного самоопределения.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция учителя, профессионально-образовательное самоопределение.

Компетентность педагога в поддержке профессионально-образовательного самоопределения учащихся мы будем рассматривать в широком и узком смысле. В первом случае – это не просто способность педагога оказать помощь в профессиональном выборе (к которому учащийся часто оказывается не готов в силу отсутствия социальной зрелости). Это система педагогического взаимодействия по содействию учащимся в выборе образования (его профиля, уровня, способов и сроков получения) и возможной профессиональной области, где он это образование может применить в своих интересах и интересах сообществ, в которые включен: семьи, поселения («малой родины»), региона, страны (социокультурного и экономического сообщества) и государства (политического объединения граждан). Таким образом, компетентность педагога в поддержке профессионально-образовательного самоопределения учащихся в широком смысле – это помощь учащимся в определении своих интересов как представителей социальных групп (членов своих семей, жителей своего города, поселка, представителей региона, страны, граждан государства) в получении образования, профессии, а также самореализации в образовательном-профессиональной области.

В узком смысле компетентность педагога в поддержке профессионально-образовательного самоопределения учащихся – его способность и готовность к профориентационной работе с учащимися (профинформированию, профконсультированию, профдиагностике, профотбору, профподбору, профессиональному воспитанию и организации условий для профессиональной социализации).

Особую актуальность компетентность в поддержке профессионально-образовательного самоопределения учащихся имеет для специалистов образования, вступающих в педагогическое взаимодействие со старшеклассниками учреждений общего среднего образования. Возраст, который определяется психологами как «ранняя юность» (14–18 лет), является наиболее важным для самоопределения личности. Учащийся старших классов в процессе образовательно-профессионального самоопределения нуждается в советах, поддержке со стороны ближайшего значимого окружения. Родители не всегда могут помочь старшеклассникам в выборе образования (профиля, уровня, сроков его получения) и профессии. Это связано чаще всего с отсутствием у них специальных педагогических знаний. А достаточно ли компетентны в этом педагоги?

В научной литературе отсутствует однозначная трактовка понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход». Компетенция (от латинского – *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [7, с. 60].

По мнению И. А. Зимней, развитие компетентностного подхода было первоначально связано в основном с задачами повышения качества высшего профессионального образования. Под компетенциями первоначально понимались до 40 различных качеств, характеристик человека, его деятельности (мотивация, интерактивность, ориентация на успех, самостоятельность, способность к аналитической деятельности и др.) [3, с. 3–4].

Компетенция – знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач, выраженная способность применять знания и умения. Компетентностный подход –

методология, применяемая в работе с кадрами или в образовательном процессе, направленная на выявление и развитие компетентности работников/обучающихся [5, с. 5].

С позиции А. В. Хуторского, компетенция – это социальное требование (внешняя норма) к образовательной подготовке человека, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности личности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. А компетентность – внутреннее качество – владение, обладание личностью соответствующей компетенцией [8].

При обосновании профессиональных компетенций педагога, которые необходимы ему в современных условиях для осуществления педагогической поддержки профессионально-образовательного самоопределения учащегося, мы будем использовать в качестве «рабочих» следующие определения терминов.

Компетенция педагогической поддержки образовательно-профессионального самоопределения учащегося – социально обусловленная совокупность требований, предъявляемых к педагогу и необходимых для осуществления педагогического взаимодействия, которое обеспечивает: выбор учащимся профиля и уровня образования; построение индивидуальной профессионально-образовательной траектории (включая дополнительное образование по интересующему профилю и направлению); планирование учащимся сферы будущей профессиональной деятельности с учетом своих индивидуальных потребностей и возможностей, поддержки ближайшего значимого окружения, потребностей региона и страны в трудовых ресурсах с учетом их развития; определение учащимся стратегии (этапов) достижения профессиональной зрелости с учетом особенностей семейного и территориального самоопределения, включая приобретение профессий-«дубль», способствующих жизнеустройству (через приобретение жизненно необходимых навыков) и профессиональному совершенствованию

в рамках генеральной линии образовательно-профессионального самоопределения индивида.

Компетентность педагога в педагогической поддержке образовательно-профессионального самоопределения учащегося – интегративное свойство, присущее конкретному специалисту образования и формируемое на основе приобретаемых им в процессе профессионального обучения, повышения квалификации, самообразования и накопления опыта практической педагогической деятельности знаний, умений, навыков, способов деятельности, которое обеспечивает способность и готовность педагога организовывать и успешно осуществлять педагогическое взаимодействие, направленное на поддержку профессионально-образовательного самоопределения учащегося с учетом его индивидуальных особенностей, возраста, характеристик ближайшего значимого окружения, общественных потребностей, определяемых программами развития региона и республики.

Компетентностный подход закреплен в статье 91 Кодекса Республики Беларусь об образовании как одно из основных требований к организации образовательного процесса [4]. Должностные обязанности учителя включают содействие социализации, формированию общей культуры личности обучающихся, осознанному выбору и последующему освоению ими профессиональных образовательных программ; изучение индивидуальных качеств обучающихся, содействие развитию их способностей и склонностей, личностному и гражданскому становлению [1]. Выполнение этих требований прямо или косвенно связано с наличием у педагога компетенций по поддержке профессионально-образовательного самоопределения.

На наш взгляд, возникла необходимость определить содержание компетенций педагогов, направленных на поддержку профессионально-образовательного определения учащихся в современных условиях. Это связано с социальными требованиями (социальным заказом) и развитием современного общества в целом, в котором человек не выбирает раз и навсегда профессиональную область и образование. Школа должна сформировать у него установку на постоянное образование в процессе всей своей жизни, образовательно-профессиональную мобильность, на умение учиться и переучивать-

ся, в том числе и в профессиональном плане, на постоянный профессионально-образовательный выбор, освоение новых профессиональных навыков и профессиональный рост в интересах развития своей личности, своей семьи, региона, страны и государства.

В основе образовательно-профессионального самоопределения лежит образовательно-профессиональный выбор. А он предполагает наличие определенного набора компетенций, которые лежат в основе этого важнейшего в жизни выбора. Если они не сформированы, то педагогическая поддержка образовательно-профессионального самоопределения не будет продуктивной. Анализ ключевых компетенций учащихся старших классов учреждений общего среднего образования сделан нами на основе типологии А. В. Хуторского, который, с нашей точки зрения, наиболее полно определил семь ключевых компетенций учащегося, связал их не только с качеством знаний, но и приобретенным социальным опытом, навыками жизни и практической деятельности в обществе [7, с. 63–64].

1. Ценностно-смысловые компетенции – это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными представлениями учащегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Эти компетенции обеспечивают механизм самоопределения учащегося в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория учащегося и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные компетенции проявляются в хорошей осведомленности учащегося по широкому кругу вопросов и опыту деятельности: особенностям национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственным основам жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологическим основам семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роли науки и религии в жизни человека, их влияния на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

3. Учебно-познавательные компетенции – совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной

деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

4. Информационные компетенции – умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Эти компетенции обеспечивают навыки работы учащегося с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. Коммуникативные компетенции включают владение языками, способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, различными социальными ролями в коллективе. Учащийся должен уметь представить себя, написать анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

6. Социально-трудовые компетенции – владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (освоение и выполнение роли потребителя, покупателя, клиента, производителя), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении. В эти компетенции входит умение анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку, овладение способами деятельности в собственных интересах и с учетом возможностей, что выражается в самопознании, развитии личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Без установок педагогов на формирование ключевых компетенций учащихся, способствующих формированию профессионально-образовательного самоопределения, последнее в современ-

ных условиях трудно осуществимо. Педагог должен быть компетентен в том, чтобы связать ключевые компетенции учащихся с профессионально-образовательным самоопределением. Это является обязательным условием поддержки профессионально-образовательного самоопределения в широком его смысле. Допустим, что педагог в интересах развития региона и в соответствии с особенностями рынка труда выполняет предъявляемые к нему требования по ориентации учащихся на актуальные рабочие профессии. Без опоры на ценностно-смысловые компетенции учащихся, осознание ими своей роли, определения, предназначения, умения принимать решения и нести за них ответственность, профессиональный выбор необходимых для региона профессий не будет связан с самоопределением, то есть это будет не выбор, а навязанное извне решение.

Общекультурные компетенции учащегося не связаны напрямую с его профессиональным выбором. Соответственно, педагогическая поддержка формирования общекультурных ключевых компетенций, на первый взгляд, не связана с компетентностью педагога в поддержке профессионально-образовательного самоопределения учащегося. Однако общекультурные компетенции связаны с такими феноменами, как «картина мира», мировоззрение, общий уровень культуры, нравственность. Сделать образовательно-профессиональный выбор возможно только на основе адекватного видения мира и своего места в нем. Вне собственного видения и точки зрения любой выбор поведения, в том числе и наиболее важный в соответствии с возрастом выбор в образовательно-профессиональной области, не будет самостоятельным, обоснованным и выходящим на уровень смысла. Кроме этого, помимо общечеловеческих нравственных норм, есть еще и понятие профессионального этоса, которому педагоги должны уделять особое внимание, особенно при выборе учащимся профессии сферы «человек – человек».

Учебно-познавательные ключевые компетенции необоснованно связывают исключительно с академической успеваемостью учащихся. Безусловно, аналитическая деятельность и способность к учебе отмечается и поощряется педагогами. Задача в связи с поддержкой профессионально-образовательного самоопределе-

ния учащихся состоит в том, чтобы уметь связать учебно-познавательные компетенции с образовательно-профессиональным выбором. Эта задача редко ставится и решается педагогами в процессе организации учебной деятельности. При отсутствии такой связи самыми проблемными в выборе профиля образования и будущей профессиональной области становятся хорошо успевающие по всем учебным предметам учащиеся. Уровень образования определяется легко – это, как правило, высшее.

Без развитых информационных и коммуникационных компетенций невозможен адекватный образовательно-профессиональный выбор, поскольку он связан с поиском актуальной информации и оперированием ею, ролевым общением, деловой и личностной коммуникацией, общением в сетях. Учащийся старших классов, недостаточно компетентный в этом, будет объективно ограничен в профессиональном выборе.

Социально-трудовые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования непосредственно связаны с профессионально-образовательным самоопределением и самореализацией. Выполнение гражданских и профессиональных ролей при содействии и поддержке педагогов осуществляется учащимися вначале в условно-игровой, а затем в адекватной реальной деятельности форме. Чем больше гражданских и профессиональных «проб» в соответствии с возрастом учащихся может предоставить им педагог, тем больше он способен к формированию социально-трудовых компетенций учащихся как основы их профессионально-образовательного самоопределения.

Освоение способами физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции содействует любому профессионально-образовательному выбору. Сформировать такие установки у учащихся – задача педагогов общего среднего образования. Однако сейчас они негласно, но успешно формируют установки на профессии, как правило, связанные с получением высшего образования («творческие»), и отношение к выбору рабочих профессий как недостаточно «творческих». Способность сформировать у учащихся представления о творческом характере многих видов профессионального труда, возможности совершенствования в рамках современных рабочих профессий ста-

новится важнейшей составляющей педагогической компетентности в сфере поддержки профессионально-образовательного самоопределения учащихся.

Таким образом, компетентность педагогов в поддержке профессионально-образовательного самоопределения учащихся, рассматриваемая в широком смысле, связана с формированием у последних ключевых компетенций, необходимых для осуществления профессионально-образовательного выбора. Помимо этого, для поддержки профессионально-образовательного самоопределения учащегося педагогу необходимо владеть собственно знаниями, навыками и умениями профориентационной работы: профессионального консультирования, профпропаганды, работы с профессиограммами и иными источниками в целях профинформирования учащихся, интерпретации основ трудового законодательства, знание психологии развития в соответствии с возрастом учащегося, основ теории и практики профориентационной работы. Все перечисленные компетенции должны лечь в основу собственно профориентационной компетентности педагога, формирование которой должно быть заложено в образовательный стандарт подготовки кадров в учреждениях высшего образования на педагогических специальностях, а в последующем поддерживаться в ходе профессионального развития педагога.

Современной школе нужен педагог, который не только умеет всю жизнь учиться, самосовершенствоваться и самореализовываться, но и может создать условия для успешного овладения данными навыками у своих учащихся.

В соответствии с представленным выше обоснованием можно предложить следующую модель компетенций педагога по поддержке профессионально-образовательного самоопределения учащихся:

1. Готовность и способность педагога сформировать ключевые компетенции учащихся, определяющие их профессионально-образовательное самоопределение и последующую самореализацию:

- 1.1. Формирование у учащихся внутренних детерминант профессионально-образовательного самоопределения (мотивации к самостоятельному профессионально-образовательному выбору, ценностных ориентаций, связанных с ними жизненных целей и планов, способности ориентироваться в социальном пространстве, осозна-

вать свою роль и предназначение в нем, уметь выбирать и ставить цели, принимать решения в ситуациях учебной и иной деятельности, умение определять свою индивидуальную профессионально-образовательную траекторию).

1.2. Формирование у учащихся способности связывать образовательно-профессиональный выбор с личностным самоопределением (культурным, семейным, территориальным, дружеского общения), семейными, поселенческими традициями, потребностями развития региона, социокультурными его особенностями.

1.3. Формирование у учащихся адекватной оценки собственных возможностей (интеллектуальных, физических, экономических) для профессионально-образовательного выбора и возможностей близкого значимого окружения, готовности и способности к анализу условий будущей профессиональной деятельности, вариантов профессионального выбора, развитие познавательного интереса к учебной и трудовой деятельности в соответствии с профессионально-образовательным выбором.

1.4. Формирование у учащихся способности и готовности к поиску актуальной информации, связанной с профессионально-образовательным выбором, переработке и распространению информации, способности к деловой и личностной коммуникации в вопросах профессионально-образовательного самоопределения.

1.5. Способность педагога сформировать представление о профессионально-образовательном выборе как необходимом социальном действии, гражданском долге, создать условия для профессиональных проб в процессе учебной и внеучебной деятельности учащегося.

2. Готовность и способность педагога к осуществлению профориентационной работы:

2.1. Формирование готовности учащегося к профессиональной самоидентификации, самоопределению, самоутверждению и определению траектории профессиональной самореализации в условиях изменяющегося общества и рынка труда.

2.2. Умение обеспечить профориентационную составляющую в преподавании учебного предмета.

2.3. Умение осуществлять профвоспитание: создавать привлекательные образы людей труда в процессе внеучебной деятельно-

сти, проводить мероприятия по профинформированию и профагитации в привлекательной для учащихся форме, использовать ресурсы внеучебной деятельности и дополнительного образования.

2.4. Осуществление профинформирования с использованием современных источников, в том числе профессиограмм, в открытом образовательном пространстве учреждения образования.

2.5. Умение осуществлять диагностику профессиональных намерений, анализировать способности и возможности учащихся в связи с их профессионально-образовательным самоопределением, проводить консультирование учащихся и их законных представителей по проблемам профессионально-образовательного выбора учащихся.

Итак, поддержка профессионально-образовательного самоопределения учащегося должна быть многогранна и вариативна, включать в себя различные варианты развития сценариев будущего профессионального пути, а педагог должен быть готов направить и поддержать учащегося в этом непростом процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выпуск 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих, занятых в образовании // Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования» [Электронный ресурс]. – 2011–2016. – Режим доступа: <http://www.academy.edu.by/component/content/article/78-2012-02-15-06-50-16/973-atest-1.html>. – Дата доступа: 11.09.2018.
2. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : Пособие для учителей. – 2-е изд. / Н. И. Запрудский. – Минск, 2004. – 288 с. (Мастерская учителя).
3. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Кодексы Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2015–2017. – Режим доступа: <http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii/statya-91>. – Дата доступа: 11.09.2018.
5. Применение профессионального стандарта, разработанного на основе компетентностного подхода, в целях оценки и развития кадров в сфере управления // Информационно-методический бюллетень Академии

-
- управления при Президенте Республики Беларусь. – Минск, 2016. – Вып. 2. – 95 с.
6. Русецкий, В. Ф. Компетентностный подход и качество общего среднего образования / В. Ф. Русецкий // Педагогическая наука и образование. – 2015. – № 3. – С. 11–16.
 7. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
 8. Хуторской, А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского. [Электронный ресурс]. – 1997–2016 // А. В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 22.09.2016 г. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm>. – Дата доступа: 07.09.2018.

Материал поступил в редколлегию 02.10.18.

P. P. KIRILLOV,

Chief Specialist of the Vocational Education Department,
Main Office of Education of the Vitebsk Regional Executive Committee,
Part-Time Postgraduate Student of the Content and Methods
of Education Department

State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

TEACHER'S COMPETENCE IN SUPPORT OF PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

Summary

The article discusses the nature and content of the concept «competence» for the teacher in the professional and educational self-determination formation.

УДК 371.21

С. И. КОРОЛИК,

соискатель кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье исследовательская деятельность рассматривается как процесс выработки субъективно нового знания для учащегося, самостоятельного поиска новой информации, приобретения новых способов деятельности. На основе теоретического анализа выявлены основные признаки исследовательской деятельности, обоснована исследовательская деятельность как система, имеющая следующие составляющие компоненты: мотивационно-целевой; ценностно-смысловой; содержательно-когнитивный; процессуально-технологический; эмоционально-волевой; рефлексивно-оценочный.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская деятельность как процесс и система, компоненты: мотивационно-целевой; ценностно-смысловой; содержательно-когнитивный; процессуально-технологический; эмоционально-волевой; рефлексивно-оценочный.

В современных условиях реализация исследовательского подхода в обучении школьников является одним из важнейших направлений совершенствования образовательного процесса. Это обусловливается потребностью со школьных лет готовить молодого человека к творческой деятельности, так как в современном мире требуются работники, способные к творческой деятельности, генерированию новых идей. В «Кодексе Республики Беларусь об образовании» подчеркивается, что, наряду с формированием знаний, умений и навыков школьников, важным является их интеллектуальное и творческое развитие [3, с. 16]. Безусловно, реализация исследовательского подхода в обучении будет способствовать решению вышеназванных задач. Исследовательский подход стимулирует и направляет исследовательское поведение (А. И. Савенков) и исследовательскую деятельность школьников. Указывая на особенности этих категорий, А. В. Савенков подчеркивает, что исследовательское поведение описывает преимущественно внешний

контекст функционирования объекта в ситуации, а исследовательская деятельность характеризует саму структуру его функционирования [8, с. 47].

Исследовательская деятельность рассматривается как процесс выработки нового знания для учащегося, самостоятельного приобщения к поиску и переработке новой информации, приобретения новых способов деятельности. Как отмечает М. В. Кларина, исследовательское обучение – «это обучение, в котором учащийся ставится в ситуации, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного (направляемого) учителем» [2, с. 84].

Безусловно, для нашего исследования важно утверждение М. И. Старовикова о том, что результатом исследовательской деятельности школьников является «научение, заключающееся в овладении новыми знаниями и способами их получения, характерными для научного познания, хотя достижение этого результата и не является прямой целью деятельности» [9, с. 98].

В научной литературе имеются различные определения исследовательской деятельности. На наш взгляд, наиболее продуктивным является развернутое определение исследовательской деятельности, предложенное И. А. Зимней и Е. А. Шашенковой, считающих ее:

- специфической человеческой деятельностью, которая регулируется сознанием и активностью личности;
- направленной на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей;
- продуктом нового знания, полученного в соответствии с поставленной целью и объективными законами, и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели;
- конкретным способом и средством действий, связанных с постановкой проблемы, выявлением объекта исследования, проведением эксперимента, описанием и объяснением фактов, созданием гипотезы, проверкой полученного знания [1].

Следовательно, можно утверждать, что исследовательская деятельность является эффективным способом приобщения учащихся к поисковой деятельности, развитию творческих способностей, готовности к личностному успеху в деятельности. Психолог

А. С. Обухов считает, что исследовательская деятельность учащихся представляет собой творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (двух личностей) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [5, с. 147].

На основе теоретического анализа проблемы нами выявлены основные признаки исследовательской деятельности: наличие цели и мотивов, позволяющих сознательно стремиться к овладению социальным опытом, представленным в знаниях, способами творческой деятельности; наличие объекта, связанного с фрагментами материальной или духовной действительности, а также с самим субъектом, овладевающим азами научного исследования; наличие процесса, направленного на освоение уже имеющегося знания, ставшего социальным опытом, а также на овладение умениями постановки задачи исследования, его планирования, реализации и контроля полученных результатов; наличие продукта, полученного субъектом опыта исследовательской деятельности, владение комплексом познавательных и практических умений, позволяющих осуществлять учение как открытие, по выражению К. Мануке [1]; наличие результата как субъективно нового знания.

А. Н. Подъяков, представляя с психологической точки зрения исследовательское поведение как систему, выделяет следующие его структурные компоненты: субъект, теоретико-методологические основания, цели, объект, средства, процесс, условия [7, с. 152–153].

В нашем исследовании, рассматривая исследовательскую деятельность с педагогических позиций как систему, мы выделяем следующие ее составляющие компоненты:

– мотивационно-целевой, направленный на развитие внутренней мотивации и интереса к исследовательской деятельности. Реализация этого компонента как бы дает старт всему исследованию;

– ценностно-смысловой, реализация которого способствует осознанию учащимися ценностного отношения к новому знанию, к открытию известных истин, видению смысла поисковой деятельности;

– содержательно-когнитивный, расширяющий содержательную сторону поисковой деятельности. А. И. Савенков считает, что этот компонент связан с когнитивным развитием и саморазвитием личности, с поисковой активностью [8, с. 27]. При этом в содержании исследовательской деятельности ведущую роль играют не только учебные знания, но и приобретенные учащимися определенные умения и навыки, способы исследовательской деятельности;

– процессуально-технологический, направленный на поэтапное формирование исследовательских умений, овладение методами эвристической деятельности (видение проблемы, определение цели ее решения, проведение анализа и оценки полученных результатов);

– эмоционально-волевой, позволяющий учащимся радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, тем самым отражать личную значимость и оценку результатов исследовательской деятельности. Эмоции, чувства отражают субъективное отношение учащегося к самому себе и полученным результатам в процессе исследования. Исследовательская деятельность учащихся немислима без волевых усилий регулирования своего поведения и деятельности, направленных на преодоление внутренних и внешних препятствий. Они позволяют личности настойчиво и упорно добиваться поставленных целей и тем самым обеспечивать готовность к исследовательской деятельности;

– рефлексивно-оценочный, позволяющий сопоставлять полученные результаты, понять, что новое для себя он «открыл», как продвинулся в развитии творческого мышления, способствующий правильно оценить результаты своего исследования.

Выделенные компоненты дают представление о сложности исследовательской деятельности учащихся.

Таким образом, исследовательская деятельность нацелена на овладение учащимися субъективно новыми знаниями, рассматривается как процесс самостоятельного приобщения к поиску, переработке новой информации, приобретения новых способов деятельности и осуществляется в соответствии с логико-методическими нормами научного познания. Исследовательское обучение является эффективным способом приобщения школьников к поисковой деятельности, развитию творческого мышления. Теоретиче-

ский анализ проблемы позволил выделить основные признаки исследовательской деятельности, рассмотреть ее структурные компоненты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности [Текст] / И. Я. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск, 2001. – 103 с.
2. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 224 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
4. Манке, К. Учение как открытие / Кристель Манке / пер. с нем. – М. : Смысл, 2014. – 263 с.
5. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов // Нар. образование. – 2004. – № 2. – С. 146–149.
6. Оловяникова, Т. А. Сущностные характеристики исследовательских умений учащихся [Текст] / Т. А. Оловяникова // Аксиологические проблемы педагогики : сб. науч. тр. – Смоленск : СмолГУ, 2007. – Вып. 3. – С. 167–175.
7. Подьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегия познания, помощь, противодействие, конфликты. – 2-е изд. испр. и доп. / А. Н. Подьяков. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 240 с.
8. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие. – М. : Ось-89, 2005. – 480 с.
9. Старовиков, М. И. Учебная исследовательская деятельность школьника: определение, место и значение в учебном процессе [Электронный ресурс] / М. И. Старовиков. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-issledovatel'skaya-deyatelnost-shkolnika-opredelenie-mesto-i-znachenie-v-uchebnom-protsesse>. – Дата доступа: 12.09.2018.
10. Хьюит, С. Природа в занимательных экспериментах / под ред. А. Мейяни; пер. с ит. Э. И. Мотылёвой. – М. : ЗАО «Росмэнпресс», 2011. – 264 с.
11. Чутко Н. Я. Формирование учебной деятельности в начальной школе / Н. Я. Чутко. – М. : Просвещение, 2007. – 96 с.

Материал поступил в редколлегию 31.10.18.

S.I. KOROLIK,
Part-time Postgraduate Student of the Pedagogy
and Management of Education Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF PUPILS' RESEARCH ACTIVITY

Summary

The article considers research activity as a process of developing relatively new knowledge for a pupil, an opportunity of independent search for new information, and an application of new practices. Based on the theoretical analysis, the main features of research activity were identified. Apart from that, the author substantiates the research activity as a system that has the following components: motivational and target, value-semantic, content-cognitive, process and technological, emotional and volitional and reflexively evaluative.

УДК 316.614.5

Ю. Л. КУЗМИЦКАЯ,

доцент кафедры психологии и педагогики,
кандидат психологических наук

Учреждение образования «Гродненский государственный
медицинский университет», г. Гродно, Беларусь

ДИСЦИПЛИНИРОВАНИЕ РЕБЕНКА: ДИСЦИПЛИНАРНАЯ ТАКТИКА И НАСИЛИЕ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ

Обсуждается процесс социальной регуляции поведения детей родителями посредством дисциплинарных воздействий агрессивного и неагрессивного содержания. Выделены сущностные признаки тактик дисциплинарного воздействия (вид, структура, согласованность) в системе взаимоотношений «родитель – ребенок», выполнена их классификация. Установлена качественная дифференциация тактик дисциплинарного воздействия в зависимости от пола родителей, а также пола и возраста детей. Выявлено, что вне зависимости от возраста детей матери чаще применяют дисциплинарные воздействия в отношении нарушений поведения девочек, а отцы – в отношении проступков мальчиков.

Ключевые слова: дисциплинирование, дисциплинарные тактики, насилие в отношении детей, профилактическое дисциплинирование, телесные наказания, психологическая агрессия, проявление жестокости.

Свою стойкую тенденцию в настоящее время сохраняет проявление в родительско-детских отношениях агрессии и насилия. Это может быть связано с тем, что социализация и процесс социальной регуляции поведения детей предполагает достаточное количество воздействий взрослых на личность и поведение ребенка. Доминирующее положение занимают дисциплинарные воздействия. Главной движущей силой дисциплинарных воздействий выступает желание родителей привести поведение ребенка в соответствие с представлениями о нормативном социально приемлемом поведении детей, общепризнанными нормами, правилами поведения, характерными для конкретного общества. При нарушении ребенком правил нормативного поведения социальная регуляция реализуется через специальное воздействие родителей – дисциплинарное воздействие [1; 2]. Дисциплинарное воздействие представляет собой в таких ситуациях попытку родителя исправить поведение

ребенка. Достижение общей цели дисциплинарного воздействия может подменяться средствами насильственного содержания.

Социальная регуляция поведения детей, учитывая ее психологическое содержание, может носить как развивающий, так и контролирующий характер [1; 2]. Развивающее значение социальной регуляции поведения детей определяется ростом личной компетентности ребенка, формированием ресурсов для эффективного разрешения будущих проблем вне семьи. Контролирующий же характер влечет за собой возрастание риска нарушений поведения детей.

Дисциплинарные воздействия агрессивного содержания с точки зрения Т. В. Шипуновой могут представлять собой *нерефлексируемые насильственные деяния*. В группе *нерефлексируемых насильственных деяний* Т. В. Шипунова выделяет особый вид насилия – *педагогическое насилие*. В случае педагогического насилия целью социальной интеракции выступает образование и адаптация, однако средство, которое часто выбирают для решения поставленных задач, – наказание. Использование наказания как средства в достижении цели часто сопровождается непосредственным физическим и психологическим насилием [9]. Так, дисциплинирование ребенка является базовым компонентом функционального аспекта родительско-детских отношений в социализации ребенка. В целях дисциплинирования родители могут прибегать как к конструктивным, так и деструктивным способам регуляции поведения детей (физическая и вербальная агрессия).

Дисциплинарным воздействиям не оказано должного внимания в психологической науке. Часто они понимаются как воспитательные воздействия, в связи с чем становятся предметом исследования в области педагогики. С точки зрения научной значимости необходимо определить место и роль дисциплинарных воздействий в области социально-психологического знания, в общем процессе социализации личности и социальной регуляции ее поведения. В свою очередь, изучение широкого круга дисциплинарных воздействий и дисциплинарных тактик позволит представить интегральную модель дисциплинирования детей в процессе социализации. С точки зрения *практической значимости* необходимо установить качественную дифференциацию тактик дисциплинар-

ного воздействия в зависимости от пола родителей, а также пола и возраста детей. Реализация поставленной цели требует решения ряда задач. Во-первых, провести теоретический анализ таких понятий, как «дисциплинирование», «дисциплинарные воздействия», «дисциплинарная тактика»; во-вторых, представить комплексную систему дисциплинарных воздействий; в-третьих, установить различия в тактиках дисциплинарного воздействия родителей в зависимости от пола родителей, пола и возраста детей.

В рамках социально-психологической науки дать определение понятию «дисциплинирование» достаточно сложно. Существуют следующие определения: 1) дисциплинирование – это часть родительского контроля, внешний контроль над поведением ребенка взамен несформированному внутреннему, контроль за поведением ребенка и его внешними проявлениями посредством поощрений или наказаний, с одной стороны, а с другой стороны – это объяснение ребенку правил поведения в обществе [1; 6; 7]; 2) дисциплинирование – это правила (ограничения, требования, запреты) [7]; 3) дисциплинирование – это широкий спектр действий, от наказаний до поощрений в целях улучшения поведения детей [14]; 4) дисциплинирование – это обучение ребенка социальным нормам, регулирующим поведение извне, а также правилам и навыкам, которые позволяют ему контролировать себя; 5) дисциплинирование – это средство формирования у ребенка самоконтроля и самодисциплины [4]; 6) дисциплинирование есть метод моделирования приемлемого поведения и характера личности, развития самоконтроля и саморегуляции [15]; 7) дисциплинирование – это дисциплинарный процесс, который, с точки зрения М. А. Straus и А. Fauchier, включает, с одной стороны, оценку родителем выбранного дисциплинарного воздействия в контексте исправления проступка ребенка, с другой – восприятие и оценку ребенком осуществляемого дисциплинарного воздействия [15].

В данном исследовании мы будем исходить из понимания *дисциплинирования* как системообразующей категории для всех внешних родительских воздействий, предназначенных для того, чтобы в случае нарушения границ нормативного поведения детьми исправлять эти нарушения.

Дисциплинарное воздействие – это преднамеренные или непреднамеренные воздействия, осуществляемые родителями с целью привести поведение ребенка в социально приемлемое русло. В качестве дисциплинарных воздействий могут выступать действия эмоционального, когнитивного, поведенческого характера. *Тактика дисциплинирования* – конкретный способ дисциплинарного воздействия. *Дисциплинарная тактика* представляет собой конкретный дисциплинарный ответ родителя на проступок ребенка (М. А. Straus) [13], краткосрочное действие, предпринимаемое родителем для разрешения возникшего противоречия в соответствии с представлениями родителя о нормативном поведении ребенка [1].

В психологической литературе рассматриваются различные основания для выделения и описания видов дисциплинирования детей. Богатый опыт накоплен в зарубежной психологической традиции (R. R. Sears, E. C. Maccoby, H. Levin), более свежие теоретические обзоры содержатся в исследованиях следующих ученых: М. А. Straus, А. Fauchier [15]; R. E. Larzelere, В. R. Kuhn [12]; R. Socolar, E. Savage, R. Devellis, H. Evans [14].

Представленная нами *комплексная система дисциплинарных воздействий* может способствовать большей ясности в понимании процесса дисциплинирования и заложить основу разработки инструментов измерения дисциплинарных воздействий в семье.

1. По наличию/отсутствию насильственного компонента в социальной регуляции поведения детей выделяют [15]: *насильственное (принудительное) дисциплинарное воздействие*, ориентированное на использование силы и власти в процессе дисциплинирования. Принудительная дисциплина в качестве тактики дисциплинирования использует наказания физического и психологического характера. *Ненасильственное (индуктивное) дисциплинарное воздействие* предполагает, что для исправления проступков детей родители ориентированы на познавательные ресурсы ребенка (разъяснение плохих и хороших поступков посредством передачи стандартов о соответствующем поведении). Индуктивная дисциплина предполагает выработку внутреннего представления о правильном и неправильном поведении [15].

2. По параметру временной организации дисциплинарного воздействия в социальной регуляции поведения детей выделяют:

- *проактивное (профилактическое) дисциплинарное воздействие*. Это дисциплинарное воздействие организовано как профилактика до совершения ребенком проступка, осуществляется родителем в превентивных целях. Проактивное дисциплинарное воздействие носит характер первичной профилактики [11];

- *реактивное (корректирующее) дисциплинарное воздействие* предполагает действия родителей в ответ на совершенный проступок в целях его исправления [15]. Реактивное дисциплинарное воздействие носит характер вторичной профилактики [11]. Известны ситуации, когда родители реагируют на поведение детей при отсутствии на то необходимости (при отсутствии ситуации проступка), в связи с чем целесообразно выделить и описать постреактивное дисциплинарное воздействие как отдельный вид воздействия по параметру временной организации;

- *постреактивное дисциплинарное воздействие* – воздействие, которое не согласуется с реальным поведением ребенка, так как организовано воспоминаниями родителей о прошлых проступках детей.

3. По содержанию дисциплинарного воздействия в социальной регуляции поведения детей выделяют: *поведенческое воздействие (физическое)* – это любое физическое действие родителя, направленное на прекращение нежелательного поведения ребенка или его быстрое изменение; *эмоциональное дисциплинарное воздействие* – это действия родителя, направленные на эмоциональную сферу ребенка; *когнитивное дисциплинарное воздействие (вербальное)* – это рациональные и аргументированные действия родителей, ориентированные на когнитивную сферу ребенка.

Выделенные дисциплинарные воздействия позволяют описать тактики дисциплинарного воздействия. Данные группы дисциплинарных тактик выделены и описаны с опорой на модель дисциплинирования, предложенную американским психологом М. А. Straus [13]. Ученый выделяет следующие тактики, применяемые родителями в дисциплинировании: *дисциплинирование, психологическая агрессия, телесные наказания, проявление жестокости, физическая жестокость (проявление чрезмерной жестокости)*. Во избежание

терминологической путаницы нами была сделана замена в названии первого вида дисциплинарной тактики: с дисциплинирования на профилактическое дисциплинирование. Это связано с тем, что дисциплинирование описывает процесс взаимодействия между родителями и детьми с помощью определенных тактик. Тожественное определение и процесса, и способа в регуляции поведения детей создает определенные трудности в изучении и последующей интерпретации данного феномена, во избежание которых, с учетом содержания этой дисциплинарной тактики, введен термин «профилактическое дисциплинирование».

В группу способов неагрессивного дисциплинарного воздействия вербального содержания отнесено профилактическое дисциплинирование. В группу способов дисциплинарного воздействия агрессивного содержания отнесены дисциплинарные тактики, основанные на психологической и физической агрессии. Вербальное и эмоциональное воздействие агрессивного содержания реализуется посредством дисциплинарной тактики психологической агрессии. Физическое воздействие агрессивного содержания представлено дисциплинарными тактиками «телесное наказание», «проявление жестокости» и «физическая жестокость». Данные тактики дисциплинарного воздействия представляют собой различную степень выраженности использования родителями физической силы в дисциплинировании.

В психологической науке сложилась тенденция исследовать достаточно ограниченный круг дисциплинарных тактик родителей. Зачастую именно телесные наказания выступали основным предметом исследования (А. С. Макаренко, Е. В. Куфтяк, Ю. В. Смык, А. В. Истомина). Изучение широкого круга дисциплинарных тактик позволит представить интегральную модель дисциплинирования.

В целях изучения дисциплинарных тактик родителей мы использовали методику «Шкала тактики поведения в ситуации дисциплинирования» (М. А. Straus, С. Mebert) в адаптации И. А. Фурманова [8].

В исследовании приняли участие школьники 1–11-х классов общеобразовательной школы трех возрастных групп (младший школьный, подростковый и юношеский возраст), общее количество опрошенных – 515 человек. Первая возрастная группа (млад-

ший школьный возраст) включает 186 человек, из них 104 мальчика, 82 девочки. Средний возраст – $7,9 \pm 1,26$. Вторая возрастная группа (подростковый возраст) представлена 189 школьниками, из них 105 мальчиков, 84 девочки. Средний возраст – $12,2 \pm 1,31$. Третья возрастная группа (юношеский возраст) включает 140 человек, из них 76 мальчиков, 64 девочки. Средний возраст – $15,6 \pm 0,76$. В обсуждаемой работе результаты представлены в группе детей младшего школьного и подросткового возрастов.

Метод сбора эмпирического материала: опрос. Метод организации психологического исследования: метод поперечных срезов. Методы исследования: теоретический анализ социально-психологической литературы; математико-статистический анализ данных (описательный и частотный анализы, были рассчитаны средние и средние квадратические отклонения, сравнение выборок проводилось непараметрическим методом с использованием U -критерия Манна – Уитни); анализ и психологическая интерпретация полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. В социальной регуляции поведения детей младшего школьного возраста не было обнаружено отличий в материнских дисциплинарных тактиках по отношению к мальчику и девочке. В младшем школьном возрасте матери с одинаковой частотой используют профилактическое дисциплинирование, психологическую агрессию, телесные наказания, проявление жестокости и физическую жестокость в исправлении нарушений поведения детей. Дисциплинарные тактики, применяемые отцами, отличаются между собой. Данные различия выявлены в показателях следующих шкал: психологическая агрессия ($U = 3050$, $p = 0,032$), физическая жестокость ($U = 263$, $p \leq 0,001$), проявление жестокости ($U = 249$, $p \leq 0,001$), телесные наказания ($U = 247$, $p \leq 0,001$). Отцы чаще используют перечисленные выше тактики поведения по отношению к сыну, нежели по отношению к дочери.

Полученные данные согласуются с результатами исследований S. S. Feldman, K. R. Wentzel, которые в своих исследованиях показали предрасположенность отцов быть более суровыми и строгими по отношению к своим сыновьям [10]. Результаты нашего исследования показывают, что в регуляции поведения мальчиков отцы

чаще опираются на утверждение силы посредством физически агрессивных воздействий, в то время как в регуляции поведения девочек оказываются терпимыми и разъясняющими неправильность совершенного проступка.

Обнаруженные отличия могут быть связаны с особенностями гендерной социализации. Так, отцы отличаются большей гендерной избирательностью [3]. Образы девочек и мальчиков у отцов существенно отличаются от образов девочек и мальчиков у матерей [3, с. 29]. Гендерная избирательность отцов обусловлена разными образами мальчиков и девочек и проявляется в соответствующих этим образам границах поведения. Данная особенность согласуется с результатами нашего исследования в группе детей младшего школьного возраста. Материнские дисциплинарные тактики не обнаруживают отличий в социальной регуляции поведения девочек и мальчиков, в то время как отцы чаще агрессивно исправляют поведение мальчиков и конструктивно разъясняют неправильность проступка девочкам.

Материнские дисциплинарные тактики в отношении мальчиков и девочек подросткового возраста распределены следующим образом: психологическую агрессию ($U = 286, p \leq 0,001$), телесные наказания ($U = 365, p = 0,040$), физическую жестокость ($U = 404, p = 0,041$) матери чаще используют в регуляции поведения девочек. В отношении использования конкретных способов дисциплинарного воздействия, включенных в ту или иную тактику дисциплинирования, были получены следующие различия. Взбучку ($U = 365, p = 0,032$), крики и ругань ($U = 296, p \leq 0,001$), хватание за шею ($U = 400, p = 0,015$), ругань бранными словами ($U = 346, p = 0,002$), произнесение угроз ($U = 350, p = 0,006$), лишение привилегий, ограничения ($U = 309, p \leq 0,001$), угрозы опасными предметами ($U = 425, p = 0,05$) матери используют в социальной регуляции поведения девочек.

Отцовские дисциплинарные тактики в большей степени направлены на исправление проступков мальчиков: психологическую агрессию ($U = 319, p = 0,023$), телесные наказания ($U = 324, p = 0,033$), проявления жестокости ($U = 213, p \leq 0,001$) отцы используют в социальной регуляции поведения мальчиков. В использовании отцом конкретных способов дисциплинарного воз-

действия по отношению к детям подросткового возраста также были выявлены определенные особенности. Шлепки по попе ($U = 303$, $p = 0,002$), угрозы физического наказания ($U = 275$, $p \leq 0,001$), шлепки по рукам и ногам ($U = 330$, $p = 0,022$), обзывания, произнесение оскорбительных слов ($U = 308$, $p = 0,009$), пощечины, подзатыльники ($U = 198$, $p \leq 0,001$) наиболее часто используются отцами в исправлении проступков мальчиков.

Исходя из вышеизложенного, стоит заключить, что в группе детей подросткового возраста дисциплинарные тактики матерей и отцов обнаруживают достоверные отличия в регуляции поведения мальчиков и девочек. Психологической агрессией, телесными наказаниями, физической жестокостью матери чаще исправляют проступки девочек, отцы же используют данные дисциплинарные тактики в отношении мальчиков. Вербальные и физические паттерны агрессивного воздействия матери чаще ориентируют на исправление проступков девочек, в то время как отцы – на исправление проступков мальчиков. Матери оказываются более жестокими в социальной регуляции поведения девочек, а отцы – в социальной регуляции поведения мальчиков.

Такое распределение дисциплинарных тактик может быть детерминировано тем, что в подростковый период происходит усиление половых различий в поведении подростков, а также изменение специфического взаимодействия с ними ближайшего окружения [5]. В зависимости от того, совпадает ли пол родителя с полом ребенка, процесс регуляции поведения детей может быть организован с учетом гендерной социализации: отцы больше взаимодействуют с мальчиками, а матери – с девочками [3, с. 27]. Так, в нашем исследовании большую часть дисциплинарных тактик матери ориентируют на исправление проступков девочек, а отцы – мальчиков.

Нами были выявлены различия в тактиках дисциплинарного воздействия в зависимости от пола родителей, пола и возраста детей. Установлена качественная дифференциация тактик дисциплинарного воздействия в зависимости от пола родителей, а также пола и возраста детей.

Вне зависимости от возраста детей матери чаще применяют дисциплинарные воздействия в отношении нарушений поведения

девочек, а отцы – в отношении проступков мальчиков. Матери чаще используют психологическую агрессию, телесные наказания, физическую жестокость (подростковый возраст) в отношении девочек, чем мальчиков. Различия в тактиках дисциплинирования матерями мальчиков и девочек младшего школьного возраста отсутствуют. Отцы, независимо от возраста детей, чаще применяют тактики психологической агрессии, телесных наказаний и проявления жестокости в отношении мальчиков, чем девочек.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс : пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 502 с.
2. Бэрон, Р. Агрессия : учеб. пособие / Р. Бэрон, Д. Ричардсон : пер. с англ.: С. Меленевская [и др.]. – СПб. [и др.] : Питер, 2000. – 352 с.
3. Захарова, С. Н. Гендерное воспитание детей и учащейся молодежи : учеб.-метод. пособие / С. Н. Захарова, В. В. Четет. – Минск : БГУ, 2011. – 119 с.
4. Миллер, А. В начале было воспитание : пер. с нем. / А. Миллер. – М. : Акад. проект : Фонд «Мир», 2013. – 221 с.
5. Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2009. – 302 с.
6. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 1999. – 409 с.
7. Уинделл, Дж. Дисциплина: 50 надежных способов воспитания детей : пер. с англ. / Дж. Уинделл. – М. : Авиценна : ЮНИТИ, 1996. – 157 с.
8. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.
9. Шипунова, Т. В. Агрессия и насилие как элементы социокультурной реальности / Т. В. Шипунова // Социс. – 2002. – № 5. – С. 67–76.
10. Feldman, S. S. The relationship between parenting styles, sons' self restraint, and peer relations in early adolescence / S. S. Feldman, K. R. Wentzel // J. of Early Adolescence. – 1990. – iss. 10. – P. 439–454.
11. Kruse, I. Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt / I. Kruse // Familie und Entwicklung: aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie / Hrsg.: S. Walper, R. Perkon. – Göttingen, 2001. – S. 63–83.
12. Larzelere, R. E. Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: a meta-analysis / R. E. Larzelere,

-
- B.R. Kuhn // *Clinical Child a. Family Psychology Rev.* – 2005. – Vol. 8, iss. 1. – P. 1–37.
13. Straus, M. A. Corporal punishment in adolescence and physical assault on spouses in later life / M. A. Straus // *J. of Marriage a. the Family.* – 1996. – Vol. 58, iss. 4. – P. 825-841.
14. The discipline survey: a new measure of parental discipline / R. Socolar [et al.] // *Ambulatory Pediatrics.* – 2004. – Vol. 4, iss. 2. – P. 166–173.
15. Van Leeuwen, K. G. Assessing dimensions of parental discipline / K. G. Van Leeuwen, A. Fauchier, M. A. Straus // *J. of Psychopathology a. Behavioral Assessment.* – 2012. – Vol. 34, iss. 2. – P. 216–231.

Материал поступил в редколлегию 12.10.18.

Yu. L. KUZMITSKAYA,
Associate Professor of the Psychology and Pedagogy Department,
Ph.D. in Psychology
State Education Institution «Grodno State Medical University»,
Grodno, Belarus

DISCIPLINING OF A CHILD: DISCIPLINARY TACTICS AND VIOLENCE AGAINST CHILDREN

Summary

The article discusses the process of social regulation of the behavior of children by parents through the disciplinary actions of aggressive and non-aggressive content. Besides, the author highlights the essential features of disciplinary tactics (type, structure, consistency) in the parent-child relationship and makes their classification; establishes a qualitative differentiation of disciplinary tactics depending on the gender of the parents, the sex and age of the children. It has been found that, regardless of the age of children, mothers are more likely to use disciplinary actions in relation to behavioral disorders of girls, and fathers – in relation to misconduct of boys.

УДК 373+81

Т. П. ЛИХАЧ,

старший преподаватель кафедры иностранных языков
и методики преподавания иностранных языков

Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ
МОРФЕМИКЕ, ФОРМО- И СЛОВООБРАЗОВАНИЮ
ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ УЧАЩИХСЯ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье определяется лингвистическая и лингводидактическая сущность структурно-функционального подхода. Предлагается и обосновывается система методических принципов реализации данного подхода к обучению морфемике, формо- и словообразованию русского языка во взаимосвязи с речевым развитием учащихся VI–VII классов учреждений общего среднего образования. Приводится алгоритм обучения морфемике, формо- и словообразованию с учетом указанных принципов.

Ключевые слова: морфемика, формообразование, словообразование, структурно-функциональный подход, речевое развитие.

Структурность и функциональность, по утверждению М. Р. Львова, представляют собой «два свойства языка, наиболее важные с точки зрения теории речи» [1, с. 19–20]. Функционирование языка является естественной формой его существования, поэтому так важно «и в исследованиях языка, и в его преподавании соблюдать единство структуры языка и его функционирования» [там же]. Отсюда следует, что объектом анализа на уроках изучения морфемике, формо- и словообразования должен стать текст, а предметом анализа – системно-языковая база его производства и декодирования.

Лингвистическая основа структурно-функционального подхода к обучению морфемике, формо- и словообразованию во взаимосвязи с речевым развитием учащихся.

С нашей точки зрения, лингвистическую основу структурно-функционального подхода к обучению морфемике, формо- и словообразованию во взаимосвязи с речевым развитием учащихся образует синтез идей *когнитивно-функционального*, или *пропозиционального*, *словообразования*, *деривационной лексикологии* (моти-

вологии) и *коммуникативной грамматики*, дающих ответ на вопрос, каким образом и с помощью каких языковых структур и отношений воплощается речевой замысел.

Когнитивно-функциональная дериватология дает представление о словообразовательной структуре слова как «деривационной пропозиции» (термин, обозначивший ключевую единицу анализа словообразовательных отношений, предложен М. А. Осадчим) [2]. В широком смысле пропозиция рассматривается как смысловая основа языковых единиц всех уровней. По утверждению М. Н. Яценецкой, «структура пропозиции, ее компоненты и характер связи между предикатом и его аргументами находит отражение не только в синтаксических предикативных единицах, но и в морфологических формах, словообразовательной структуре и лексической семантике, хотя и в специфическом, «свернутом» виде» [3, с. 167]. Таким образом, словообразовательная структура служит одним из средств выражения пропозиции, составляющей – применительно к морфемно-словообразовательному уровню языка – смысловую базу деривационного акта.

Деривационная лексикология, опираясь на представления о пропозициональном деривационном функционировании семантики слова в тексте (см. работы Н. Д. Голева [4; 5]), раскрывает механизмы речепроизводства с опорой на мотивационную связанность слов в данном акте коммуникации, а не на установленные в языке отношения непосредственной словообразовательной производности. Развёртывание текста на морфемно-мотивационной основе предполагает наполнение и уплотнение его тематической сетки за счёт слов с общей ядерной семантикой корня. Включение контекстных однокоренных слов в мотивационные отношения раскрывает их словообразовательный потенциал в связи с реализацией коммуникативных намерений, способность служить коммуникативной базой речепроизводства.

Коммуникативная грамматика в свою очередь стремится «выявить функционально-семантические особенности каждой грамматической единицы» в связи с коммуникативной деятельностью говорящего [6]. В данном случае предметом анализа становятся словоформы, участвующие в выражении ведущих категориальных признаков текста.

Из всего вышеизложенного следует, что с позиции структурно-функционального подхода производное слово рассматривается и как структурное целое, и как результат текстовой (вторичной) мотивации. (Понятие текстовой мотивации раскрывается в работе Т. А. Сидоровой: [7].) Исходное слово текста, связанное с другими структурно-семантическими отношениями, анализируется с точки зрения коммуникативной перспективы как детерминант развертывания речевого замысла с помощью словообразовательных формантов.

Лингводидактическая основа структурно-функционального подхода к обучению морфемике, формо- и словообразованию во взаимосвязи с речевым развитием учащихся.

Поскольку структурно-функциональный подход заключается в рассмотрении языка как системы, функционирующей в речи и обеспечивающей передачу личностных коммуникативных интенций, его реализация на уроках русского языка должна предусматривать формирование у учащихся представлений о типах структурно-семантических взаимосвязей языковых единиц как лингвистической основе речевой деятельности.

Структурно-функциональный подход к обучению морфемике, формо- и словообразованию во взаимосвязи с речевым развитием учащихся реализуется в системе таких методических принципов, как:

1) принцип обучения словообразовательному анализу с опорой на представление о производном слове как деривационной пропозиции;

2) принцип обучения нормативному формо- и словообразованию, произношению и орфографии дериватов в контексте, или нормативно-контекстуальный принцип;

3) принцип взаимосвязанного обучения формо- и словообразованию и построению текста, или принцип комплементарности.

Рассмотрим данные принципы более подробно.

1. Принцип обучения словообразовательному анализу с опорой на представление о производном слове как деривационной пропозиции.

Необходимость обращения к данному принципу обусловлена его значимостью для формирования умений и навыков речевой

коммуникации. Как известно, с опорой на механизм словообразовательной аналогии коммуниканты идентифицируют слова в пределах того или иного словообразовательного типа, даже не имея представлений о вещественной семантике. Более того, «деривационное значение может напрямую соотноситься с замыслом говорящего и коммуникативной ситуацией и потому опережать выбор конкретного лексического значения» [8, с. 25]. Отсюда – требование рассматривать производное слово, функционирующее в языковом пространстве текста, как «деривационную пропозицию», т. е. с учетом того глубинного пропозиционального смысла, который заложен в его семантической структуре и актуализируется по воле говорящего. Компонентами пропозициональной структуры выступают производящее и производное значения [3, с. 168], выражаемые соответственно производящей частью и словообразовательным средством (дериватором).

Таким образом, реализуя принцип обучения словообразовательному анализу с опорой на представление о производном слове как деривационной пропозиции, учитель-словесник имплицитно формирует у учащихся понятие о производном слове как единстве мотивировочного и классификационного признаков (*основной и зависимой пропозиций*), актуализируемых словообразовательной структурой в связи с «мотивационными признаками в тексте» [7] и служащих для более точного описания речевой ситуации.

С опорой на указанный принцип, обеспечивающий глубину семантического анализа деривата, должно осуществляться обучение семантизации производной лексики. В таком случае учащиеся обнаруживают и интерпретируют коннотации, передаваемые дериваторами, – модусы экспрессивности, оценочности, закреплённые в речевой практике, в корреляции с реализующими функцию воздействия «экспрессивными стилями»: торжественным, официальным, фамильярным, интимно-ласковым, шутливым, насмешливым (описание экспрессивных стилей дано по: [9, с. 21–25]). Реализация данного принципа предусматривает *развитие* у учащихся *языковой, речевой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций* в комплексе.

2. Принцип обучения нормативному формо- и словообразованию, произношению и орфографии дериватов в контексте, или нормативно-контекстуальный принцип.

На уровне отбора дидактического материала и разработки на его основе упражнений данный принцип реализуется следующим образом. Производные слова с идентичной или разными словообразовательными структурами помещаются в контекст, чтобы учащиеся могли наблюдать и анализировать лексические, словообразовательные и грамматические значения, правописание и сочетаемость слов. Дериваты, акцентологическая норма для которых имеет морфемно-деривационную обусловленность, также рассматриваются в контексте. Грамматический контекст приобретает особую значимость при формировании грамматической нормы.

В процессе формирования у учащихся нормативной стороны речи с опорой на указанный принцип необходим отбор таких методов и приемов обучения, с помощью которых совершенствуются следующие умения и навыки:

– разграничивать морфемы и «квазиморфемы» в производных и непроизводных словах в составе словосочетаний;

– сличать в соответствии с семантикой речевой ситуации синонимичные морфемы; различать оттенки значений полисемантических одноименных аффиксов, значения омонимичных и антонимичных морфем;

– обосновывать нормативное произношение ряда дериватов, принимая во внимание морфонологические характеристики составляющих их морфем, отношения словообразовательной и морфологической производности между словами;

– приводить способы проверки гласных и согласных буквенных орфограмм в составе одноименных словообразовательных / формообразовательных морфем с опорой на фонематический принцип русской орфографии.

При условии реализации указанного принципа у учащихся совершенствуются языковая, речевая и коммуникативная компетенции.

3. Принцип взаимосвязанного обучения формо- и словообразованию и построению текста, или принцип комплементарности.

Первостепенное значение при отборе содержания обучения формо- и словообразованию и речеведческой теории в соответствии с данным принципом приобретает учет соотношения процессов слово-, формо- и текстообразования. Поскольку текст служит площадкой функционирования слов как носителей морфемно-деривационных структур (см. работы Н. Д. Голева: [4; 5]), механизмы слово- и формообразования должны изучаться как механизмы развертывания коммуникативной перспективы высказывания: в связи с механизмами деривации текста, его тема-рематической организацией.

При отборе и составлении дидактического материала необходимо учитывать наличие в тексте мотивационных отношений однокоренных слов, структурно-семантических отношений слов одного и того же словообразовательного типа либо словообразовательной категории, грамматических отношений словоформ, тождественных в плане языкового содержания и выражения. Так, учащиеся получают возможность наблюдать и усваивать языковые значения компонентов словообразовательной и морфемной структур дериватов в речевой динамике в связи с экспликацией речевого смысла.

В отношении выбора методов и приемов обучения данный принцип предполагает организацию наблюдений учащихся над функционированием однокоренных и одноструктурных слов и их форм в роли единиц динамического порождения речевого смысла; обучение формо- и словообразовательному анализу слов, используемых в роли единиц актуального членения речи; обучение морфемному анализу ключевых слов, актуализирующих языковые значения одноименных морфем: лексическое, словообразовательное и грамматическое. Реализация данного принципа обеспечивает *развитие* у учащихся *языковой, речевой и коммуникативной компетенций*.

Схема методической последовательности действий учителя при обучении морфемике, формо- и словообразованию русского языка во взаимосвязи с речевым развитием учащихся с учетом принципов структурно-функционального подхода.

Реализация системы принципов структурно-функционального подхода в процессе обучения морфемике, формо- и словообразованию русского языка во взаимосвязи с речевым развитием учащихся выражается в соблюдении учителем следующего алгоритма деятельности:

1. Предъявление текста, построенного на актуализации лексико-деривационных (мотивационных) связей ключевых слов, с целью его ознакомительного прочтения, выявления ситуационных параметров и наблюдения над содержательно-композиционной организацией (первичный синтез).

2. Постановка задач определить внутреннюю форму текста (тему и основную мысль) с опорой на морфемную / деривационную структуру ключевых слов; выписать ключевые слова в их коммуникативно обусловленных морфемно-мотивационных отношениях (интерпретация текста и семантизация контекстных дериватов с опорой на речевую наглядность).

3. Стимуляция действий учащихся по подбору однокоренных и одноструктурных слов / словоформ к семантизированным ключевым словам текста в целях решения языковедческих задач (предполагается использование словарей разных типов):

– обосновать позицию словесного ударения действием тенденций к словообразовательному единству и формальной аналогии;

– объяснить выбор проверяемой буквенной орфограммы – гласной / согласной буквы, обозначающей гласный / согласный звук в слабой позиции;

– составить словосочетания и предложения с ключевыми словами в тех языковых значениях (лексическом, словообразовательном, грамматическом), в которых они функционируют в тексте;

– расширить контексты употребления данных ключевых слов за счет включения их в иные синтагматические отношения;

– выполнить разбор по составу ключевых слов текста на основе их формообразовательного, словообразовательного и структурно-семантического анализа.

4. Предъявление заданий на подстановку отсутствующих частей текста (начала, середины, концовки), не изменяя его жанрово-композиционной формы и стилистических особенностей.

5. Предъявление трансформационных заданий, направленных на видоизменение структуры исходного текста: свертывание его композиционной формы по ключевым словам и последующее – новое – развертывание по тем же ключевым словам, но с иным лексическим наполнением в другой речевой ситуации.

6. Мотивация учащихся к составлению текстов на подражательной / имитационной основе с использованием блоков однокоренных / одноструктурных слов в качестве семантических опор в заданной ситуации общения (указывается коммуникативная задача и тема высказывания).

7. Предъявление учащимся вариантных ситуативно-речевых параметров, репертуара жанровых разновидностей (на выбор) в целях раскрытия предложенной темы (словесные опоры исключаются).

8. Постановка лично значимых коммуникативных задач с целью инициирования учащихся к самостоятельной текстотворческой деятельности, рефлексии ее результатов (вторичный синтез на углубленном уровне).

Таким образом, реализация структурно-функционального подхода при обучении морфемике, формо- и словообразованию русского языка во взаимосвязи с речевым развитием учащихся обеспечивает логическую последовательность действий, направленных в конечном счете на овладение мотивационной структурой производного слова как средством текстопорождения: от интуитивно и сознательно-ознакомительного этапа обучения к сознательно-аналитическому (аналитико-языковому), затем – к сознательно-речевому и, наконец, речетворческому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Львов, М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2000. – 248 с.
2. Косырева, М. С. Категории пропозиционального анализа как предтеча и основа фреймового моделирования дериватологии / М. С. Косырева // Современные проблемы науки и образования : электрон. науч. журн. – 2008. – № 6. – С. 169–172.
3. Янценецкая, М. Н. Пропозициональный аспект словообразования (обзор работ сибирских дериватологов) / М. Н. Янценецкая // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2014. – № 1 (27). – С. 167–192.
4. Голев, Н. Д. Деривационное функционирование слова как предмет деривационной лексикологии [Электронный ресурс] / Н. Д. Голев. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z92html>. – Дата доступа: 10.07.2011.
5. Голев, Н. Д. Функционирование лексических единиц как носителей морфемно-деривационных структур в тексте [Электронный ресурс] / Н. Д. Голев. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z73.html>. – Дата доступа: 10.07.2011.

6. Коммуникативная грамматика [Электронный ресурс] // Knowledge.su. – Режим доступа: <http://knowledge.su/k/kommunikativnaya-grammatika>. – Дата доступа: 21.01.2017.
7. Сидорова, Т. А. Концептуализация индивидуально-авторской картины мира деривационными средствами [Электронный ресурс] / Т. А. Сидорова // Художественная модель мира. Эволюция понятия «прецедентный текст». – Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2738251-pall.html>. – Дата доступа: 28.12.2017.
8. Шаталова, Ю. Н. К вопросу о способах актуализации лексических новообразований в разговорной речи / Ю. Н. Шаталова // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. – 2012. – Вып. 15, № 18 (137). – С. 25–31.
9. Голуб, И. Б. Русский язык и культура речи : учеб. пособие / И. Б. Голуб. – М. : Логос, 2012. – 432 с.

Материал поступил в редколлегию 06.11.18.

Т.П. LIKHACH,
Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages
and Language Training Methods
State Education Institution «Mozyr State Pedagogical University
named after I. P. Shamyakin», Mozyr, Belarus

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL APPROACH
TO THE TEACHING OF MORPHEMICS, WORD FORMATION
AND WORD STRUCTURE IN CONNECTION WITH THE SPEECH
DEVELOPMENT OF PUPILS OF GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTION**

Summary

The article defines the linguistic and linguo-didactic nature of the structural-functional approach. The author proposes and justifies the application of a system of methodological principles for implementing this approach to teaching morphemics, word formation and word structure of the Russian language in connection with the speech development of pupils of the 6th and 7th Forms of general secondary education institutions. An algorithm for teaching morphemics, word formation and word structure is provided, taking into account these principles.

УДК 316.622

А. В. ЛОЗОВСКИЙ,

преподаватель кафедры психологии
факультета философии и социальных наук

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

АТРИБУЦИЯ ПРОВОКАТИВНОГО НАМЕРЕНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ ПУБЛИЧНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье даются определения понятия «провокация» с точки зрения авторов русскоязычных и англоязычных научных публикаций. Рассматривается вопрос возможности установления намеренности провокационных действий. Выделяются признаки, на основании которых пользователи интернет-коммуникации атрибутируют собеседникам провокативное намерение.

Ключевые слова: провокация, провокационность, провокативность, провокативное намерение, провокативное поведение, интернет-коммуникация.

Термин «провокация» произошел от латинского термина *provocatio*, который в переводе обозначает «вызов» [18]. Поскольку в научной литературе не существует однозначного определения данного термина, его семантическая составляющая напрямую зависит от контекста, в котором он употребляется. В частности, заметные различия в трактовке понятия «провокация» (как элемента провокативного поведения) обнаруживаются при сравнении англоязычных и русскоязычных научных источников, посвященных исследованию данного феномена: в то время как русскоязычные исследователи рассматривают провокацию как действие, направленное на вызов заранее ожидаемой реакции у объекта провокации, англоязычные авторы в первую очередь рассматривают ее как действие, нарушающее социальные нормы того или иного общества.

Так, исследователи А. Дмитриев и А. Сычев определяют провокацию как действие одной стороны, направленное на вызов прогнозируемой и выгодной для нее реакции другой стороны [2, с. 27]. Схожие определения можно обнаружить в работах культуролога Т. Шеметовой [12] и психолога С. Беляева [1]. Определения подобного типа подразумевают, что провокатор знает, какой именно ре-

акции со стороны провоцируемого он стремится достичь, следовательно, провокация как социальный акт имеет определенную цель и потому является намеренной. Как утверждает филолог С. Тумский, наличие у субъекта провокации мотивации, личного интереса, цели (а следовательно, и определенного намерения) является неотъемлемой составляющей акта провокации [10].

Если русскоязычные авторы зачастую дают понятию «провокация» собственные определения, англоязычные исследователи чаще оперируют понятием «провокационность» (*provocativeness*) и стремятся охарактеризовать либо его, либо словосочетания, в которых оно употребляется. Из контекста проанализированных нами публикаций следует, что непосредственно провокация рассматривается зарубежными учеными в качестве намеренного либо неумышленного действия актора, на которое реагируют окружающие его люди. При этом обычно вопрос намеренности действий провокатора в публикациях не поднимается: насколько мы можем заключить, с точки зрения авторов он является незначимым в контексте описываемых исследований, преимущественно направленных на изучение реакции объектов провокации.

Популярные темы исследования в англоязычной психологической литературе – феномены провокационной рекламы (*provocative advertising*) [19; 13], провокационного внешнего вида (*provocative dress*) [16; 17] и провокационного поведения у людей с психическими нарушениями (синонимичные термины *provocative behaviors* и *challenging behavior*) [15; 14]. Авторы всех обнаруженных нами определений «провокационных» феноменов сходятся в том, что действия провокатора так или иначе нарушают конституированные либо негласные социальные нормы, тем самым вызывая определенную эмоциональную реакцию у людей, наблюдающих за подобным нарушением (подразумевается, что в результате данная эмоциональная реакция способна подтолкнуть реципиентов к тем или иным ответным действиям). В качестве провокационных разные авторы могут рассматривать совершенно различные действия провокаторов: публикацию двусмысленной либо вульгарной рекламы, ношение не соответствующей контексту некой ситуации сексуализированной одежды, не соответствующее контексту ситу-

ации экспрессивное проявление эмоций, способное нарушить спокойствие либо напугать окружающих людей, и др.

Стоит отметить, что как в работе Т. Шеметовой, так и в работе А. Дмитриева и А. Сычева упоминается о том, что в контексте тезаурусов европейских языков понятие провокации не рассматривается в качестве действия, успешность исполнения которого неизбежно подразумевает нанесение урона провоцируемому. Несмотря на это, в русскоязычных толковых словарях¹ оно обычно трактуется в качестве синонима термина «подстрекательство», что исторически связано с политической ситуацией, сложившейся в Российской империи в начале XX в. [12; 2]. На закрепление негативной коннотации понятия «провокация» в разговорном языке значительно повлияли деятели русскоязычной прессы периода 1910–30 гг., которые сперва характеризовали термином «провокатор» агента полиции, внедрившегося в группу революционеров, а позже стали использовать его в качестве синонима ругательных терминов «предатель» и «подлец».

В конце 1990-х гг. на постсоветском пространстве начала набирать популярность концепция *provocative therapy* психотерапевта Ф. Фарелли. Книга была переведена на русский язык в 1996 г. издательством «Екатеринбург» под названием «Провокационная терапия»². В рамках данного подхода провокация выступает в качестве одного из основных инструментов работы психотерапевта наряду с установлением доверительных отношений с клиентом и использованием юмора: она рассматривается в качестве приема, позволяющего вызвать у собеседника определенную, не обязательно негативную, реакцию (так, терапевтическая провокация способна побудить клиента к самостоятельному размышле-

¹ Тенденция к трактовке понятия «провокация» в исключительно негативной коннотации была обнаружена нами как в словарях, вышедших в начале XX в. (первые редакции толковых словарей Д. Ушакова и С. Ожегова были выпущены в 1939 и 1949 гг. соответственно), так и в современных словарях, неоднократно переиздававшихся с 1999 по 2018 г. (толковые словари Л. Бабенко, Т. Ефремовой, С. Кузнецова и др.).

² В 2012 г. книга была переиздана компанией «Е-Принт» под названием «Провокативная терапия».

нию о проблемной ситуации, для решения которой он обратился к психотерапевту). В целях избавления от негативной коннотации, связанной с понятием провокации, русскоязычные последователи данного метода стали называть себя провокативными терапевтами (вероятно, ожидая, что наименование «провокационный терапевт» способно вызвать отторжение у клиентов).

В 2005 г. понятие «провокативность» было введено в контекст социальной психологии исследователем Е. Морозовой; в общем смысле оно характеризует разнообразные виды психологического воздействия, которые вызывают реакцию независимо от намерений объекта воздействия, вне его контроля, с вытекающими из этого факта психологическими эффектами. Согласно Е. Морозовой, значение понятия провокативности зависит от специфики его употребления – в нейтральном, негативном либо позитивном контексте. Характеристика провокативности в позитивном контексте пересматривала устоявшийся взгляд на феномен провокации и указывала на психологическое воздействие, которое вызывает напряжение, фрустрацию, но при этом не несет разрушительных негативных последствий для объекта воздействия и способствует позитивным изменениям, обладает стимулирующим потенциалом (т. е. выполняет функцию катализатора развития) [7, с. 20].

Концепция, согласно которой провокация способна оказывать благотворное воздействие на провоцируемого, обоснованно противоречит позиции об исключительной вредности феномена провокации. В то время как в работе Е. Морозовой сказано, что при помощи использования методов художественной провокативности авторы произведений искусства способны провоцировать реципиентов на размышления и переживание определенных эмоций (а через это – на их личностное развитие), работы педагога и психолога А. Енина, посвященные развитию концепции провокативной педагогики, демонстрируют возможность использования провокации в качестве педагогического приема, правильное применение которого способно подтолкнуть обучающихся к принятию самостоятельных решений и развитию у них критического мышления [3].

Мы считаем необходимым подчеркнуть, что семантически понятие провокативности, употребляемое в работах Е. Морозовой и А. Енина, отличается от понятия провокационности. Термин «провокационность» указывает на определенное свойство рассматриваемого объекта либо явления (в частности, на наличие у объекта либо явления потенциала к провокации реципиентов к определенным действиям, т. е. на содержание¹ в объекте либо явлении некоего провоцирующего элемента [4]), а термин «провокативность» подразумевает намеренное психологическое воздействие, которое один человек оказывает на другого в ходе прямой либо опосредованной коммуникации.

Отметим также, что понятия провокативности и провокативного поведения указывают на намеренность действий актора, выступающего в качестве провокатора. В целом мы можем охарактеризовать провокативность как стремление актора к вызову заранее ожидаемой реакции у объекта провокации; следовательно, понятие провокативного поведения можно определить как поведение, в котором реализуется стремление актора к вызову у объекта провокации заранее ожидаемой реакции.

В то же время поведение индивида может быть как провокативным, т. е. намеренно провокационным (базирующимся на стремлении актора вызвать у провоцируемого ожидаемую реакцию), так и неумышленно провокационным – например, если актер, впервые оказавшийся в условиях незнакомой социокультурной среды, не осведомлен о нормах и правилах поведения в данной среде [8] либо не до конца отдает себе отчет в собственных действиях и неспособен в полной мере управлять ими [15], либо если в процессе речевой коммуникации актер неумышленно высказался двусмысленно [5].

О том, что провокационные действия не всегда могут являться следствием намеренного поведения актора, свидетельствуют также данные исследований по психологии агрессии и виктимологии. Некоторые неумышленные действия потенциально способны спровоцировать реципиента к проявлению агрессии (например,

¹ В толковом словаре Т. Ефремовой термин «провокационный» описывается как «содержащий, скрывающий в себе провокацию» [4, с. 1057].

ненамеренное нанесение урона другому человеку по неосторожности) либо к совершению правонарушения (неосмотрительное, рискованное, легкомысленное, распущенное поведение, характеризующее В. Франком как виктимное) [11, с. 6]. С нашей точки зрения такие действия можно назвать провокационными, но не провокативными ввиду того, что актер совершил их неумышленно, т. е. не стремился с их помощью вызвать у провоцируемого заранее ожидаемую реакцию.

Мы считаем необходимым отметить, что во многих случаях установление истинных намерений провокатора затруднено либо невозможно. Вместе с тем, оценивая то или иное поведение в качестве провокационного (содержащего в себе потенциал к провокации) либо провокативного (содержащего в себе стремление к провокации и подразумевающее намеренность действий актора), наблюдатель, в т. ч. исследователь, обычно основывается на собственной интерпретации поведения другого человека в контексте определенной ситуации. При этом восприятие наблюдателя может быть подвержено одной из ошибок атрибуции, известной как предвзятая атрибуция враждебности (*hostile attribution bias*), которая с нашей точки зрения включает в себя ошибку атрибуции провокативного намерения.

Большинство авторов, определяющих понятие провокации как намеренные действия актора, направленные на вызов реакции со стороны провоцируемого, не указывают, каким образом можно достоверно отличить намеренную провокацию от ненамеренных провоцирующих действий. Общего списка признаков, на основании которых наблюдатель может достоверно заключить о намерении актора спровоцировать другого человека на ожидаемые им действия, в современной науке также не существует. Часто действия актора с определенной уверенностью можно назвать провокационными или провокативными лишь постфактум, когда наблюдателю становятся известны результаты этих действий и влияние их последствий как на актора, так и на объект провокации.

Однако как следует из работы филолога О. Иссерс, в некоторых случаях коммуниканты способны в режиме реального времени распознавать провокацию в действиях партнеров по коммуни-

кации и выстраивать свое поведение в соответствии с этим знанием – теперь уже в зависимости от собственных интересов [5]. Следовательно, в своих заключениях о провокативности намерений адресантов адресаты (равно как и сторонние наблюдатели) опираются на некий ряд признаков, которыми должна обладать транслируемая информация, чтобы рассматриваться в качестве умышленно провокационной.

Например, с точки зрения В. Степанова, признаком провокативного поведения является попытка «заражения» собеседника эмоцией в случае, если результат этого действия окажется выгоден для провокатора; дополнительная причина заподозрить актора в провокативных намерениях – использование речевых оборотов со значением заботы в несвойственной для их применения ситуации (например, в условиях конфликтного общения) [9]. С точки зрения Н. Кошкарновой, попытка интервьюера эмоционально воздействовать на интервьюируемого в процессе создания материала для СМИ также рассматривается как провокация: интервьюер намеренно использует данную тактику с целью спровоцировать собеседника на раскрытие информации, которую тот желал бы сохранить в тайне, для последующей публичной огласки этой информации через СМИ, хотя в условиях представленной ситуации он мог бы не прибегать к ней, если бы не стремился достичь выгодной для себя цели [6].

Добавим, что в том случае, когда интервьюер не намеревается вести себя провокационно, но при этом неумышленно произносит двусмысленное высказывание, способное спровоцировать собеседника на некую реакцию, у него есть возможность продемонстрировать собеседнику отсутствие в высказывании провокативного компонента, уточнив это высказывание либо так или иначе смягчив его (например, принеся извинения за неоднозначность формулировки). Если интервьюер осознает, что его высказывание привело к результатам, которые не были им запланированы, он с высокой долей вероятности будет стремиться нивелировать эффект своих действий и вернуть диалог с собеседником в прежнее русло (что также будет отражено в его речевой деятельности). Если интервьюер, напротив, подкрепляет провокативное высказыва-

ние речевыми актами схожего содержания и направленности (тем самым демонстрируя осознанное применение стратегии провокативного поведения), это напрямую указывает на его намерение спровоцировать реципиента на определенную, заранее ожидаемую реакцию.

Основываясь на результатах наблюдения за провокативным поведением пользователей в условиях интернет-коммуникации (в частности, коммуникации интернет-троллей с рядовыми пользователями форумов и социальных сетей), мы выделили следующие признаки провокативного поведения, на основании которых пользователи могут атрибутировать собеседнику провокативное намерение, так или иначе отразив это в своих ответных сообщениях (например, напрямую обвинив собеседника в троллинге):

- высказывание автором мнения, не соответствующего контексту, в рамках которого происходит коммуникация (критика рок-музыки на сайте поклонников рок-музыки; злорадство либо критика популярного человека в комментариях к новости о его гибели; рассуждения о невозможности постижения трансцендентного научными методами на форуме специалистов по математической статистике и т. д.);

- высказывание автором мнения, которое противоречит моральным нормам современного общества и с высокой долей вероятности будет воспринято отрицательно большинством его представителей (оправдание насилия над домашними животными; утверждение об исключительной пользе потерь военного и гражданского населения в результате Второй мировой войны для предотвращения перенаселения Земли);

- отсутствие принятия автором мер по ликвидации последствий собственного неоднозначного либо провокационного действия (отсутствие поправок себя, извинений, объяснения своей истинной позиции, внесения изменений в содержание оригинального сообщения и т. д.);

- реакция удовлетворения со стороны актора либо отсутствие какой-либо реакции актора в ответ на возмущение других участников обсуждения его неоднозначными либо провокационными действиями;

- неоднократное повторение актором одной и той же провокационной информации в рамках дискуссии;
- подкрепление актором собственных провокационных тезисов некими аргументами;
- оскорбление, высмеивание либо фамильярное обращение с незнакомыми участниками обсуждения, несогласными с провокационными тезисами, которые транслируются актором.

В рамках интернет-коммуникации пользователи по умолчанию считают, что для публикации определенного материала в интернете актер должен сначала сформулировать определенную идею, после чего осознанно воплотить ее в виде некоего сообщения (в текстовой, графической, аудиальной либо аудиовизуальной форме), а затем намеренно выложить ее в открытый доступ. Таким образом, действия актора в процессе интернет-коммуникации обычно рассматриваются другими участниками интернет-коммуникации в качестве намеренных (исключая ситуации, когда пользователь заранее предупреждает других участников об обратном – например, о взломе своего аккаунта либо о слабых познаниях в языке, на котором ведется дискуссия, и возможных ошибках, связанных с работой электронного переводчика). Согласно нашим наблюдениям за секцией комментариев к текстам и видеороликам ряда русскоязычных и англоязычных блогеров, к признакам контента, на основании которых участник интернет-коммуникации может заключить, что создатель контента стремился спровоцировать реципиентов на определенную реакцию, можно отнести следующие:

- высказывание автором мнения, противоречащего моральным нормам современного общества (в т. ч. дискриминационных утверждений, рассуждений о превосходстве одной группы лиц над другой и т. д.);
- использование автором тем, способных побудить зрителей к переживанию определенных эмоций (темы одиночества, печали и утраты могут провоцировать у реципиента чувство жалости; в зависимости от подачи тема несправедливости может провоцировать у реципиента чувство жалости либо гнева и т. д.);
- инструкция либо открытый призыв к совершению определенных действий (просьба поставить под записью лайк, помочь

с распространением некоего сообщения либо сбором финансовых средств и др.);

- высмеивание, унижение или оскорбление конкретного пользователя интернет-коммуникации либо определенной группы людей, объединенной как минимум одним признаком.

Таким образом, с нашей точки зрения существует ряд признаков, на основании которых реципиент способен сделать заключение о провокативности поведения пользователя, т. е. прийти к выводу, что действия пользователя продиктованы его провокативным намерением (в случае отсутствия этих признаков – о том, что действия пользователя являются неумышленными и что в них отсутствует стремление к провокации собеседника). Исследование феноменов провокационности и провокативности является сравнительно новым направлением в психологической научной литературе, и мы надеемся, что эта работа позволит устранить некоторые противоречия, связанные с данной темой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев, С. А. Метод провокации в проведении психологических исследований / С. А. Беляев, Т. Л. Рьжковская, С. В. Старовойтова // Псих. журн. – 2008. – № 4. – С. 10–14.
2. Дмитриев, А. В. Провокация: социофилософские очерки : моногр. / А. В. Дмитриев, А. А. Сычев. – М. : ЦСПиМ, 2017. – 336 с.
3. Енин, А. В. Вредные игры. Основы провокативной педагогики : практ. пособие / А. В. Енин. – Воронеж : Китеж, 2006. – 104 с.
4. Провокационный // Современный толковый словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. – М. : АСТ, 2006. – Т. 2 : М – П. – С. 1057.
5. Иссерс, О. С. Стратегия речевой провокации в публичном диалоге / О. С. Иссерс // Рус. яз. в науч. освещении. – 2009. – № 2. – С. 92–104.
6. Кошкарлова, Н. Н. Конфликтный и кооперативный типы русскоязычного дискурса в межкультурном политическом пространстве : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Н. Н. Кошкарлова ; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 48 с.
7. Морозова, Е. А. Социально-психологическое исследование художественной провокативности (на примере современного авангардного искусства) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. А. Морозова ; Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – М., 2005. – 257 с.

8. Руденко, Н. С. Ошибки атрибуции в межкультурной коммуникации и пути их преодоления / Н. С. Руденко // Пед. образование в России. – 2015. – № 11. – С. 37–42.
9. Степанов, В. Н. Провокативные речевые жанры как инструменты не прямой коммуникации: лингвистические признаки и анализ / В. Н. Степанов // Теория и практика судебной экспертизы. – 2014. – № 4. – С. 89–99.
10. Тумский, С. В. Провокация как социальное действие: определение феномена в контексте кроссдисциплинарного анализа / С. В. Тумский // Социодинамика. – 2017. – № 8. – С. 1–11.
11. Франк, Л. В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии / Л. В. Франк. – Душанбе : Ирфон, 1977. – 240 с.
12. Шеметова, Т. Н. Искусство провокации и идеальный провокатор / Т. Н. Шеметова // Обсерватория культуры. – 2014. – № 1. – С. 11–17.
13. Dahl, D. D. Does It Pay to Shock? Reactions to Shocking and Nonshocking Advertising Content among University Students / D. D. Dahl, K. D. Frankenberger, R. V. Manchanda // J. Adv. Res. – 2003. – Vol. 43, iss. 3. – P. 268–280.
14. Emerson, E. Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Severe Learning Disabilities / E. Emerson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 233 p.
15. Habitual starvation and provocative behaviors: Two potential routes to extreme suicidal behavior in anorexia nervosa / E. A. Selby [et al.] // Behav. Res. Ther. – 2010. – № 48. – P. 634–645.
16. Kennedy, D. Sexual Abuse, Sexy Dressing, and the Eroticization of Domination / D. Kennedy // Sexy Dressing Etc: Essays on the Power and Politics of Cultural Identity / D. Kennedy. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1993. – P. 126–214.
17. Lynch, A. Expanding the Definition of Provocative Dress: An Examination of Female Flashing Behavior on a College Campus / A. Lynch // Clothing & Textiles Res. Journ. – 2007. – Vol. 25. – № 2. – P. 184–201.
18. Provocatio // Латинско-русский словарь / сост. И. Х. Дворецкий. – 2-е изд. – М. : Рус. яз., 1976. – С. 829.
19. Vezina, R. Provocation in Advertising: A Conceptualization and an Empirical Assessment / R. Vezina, O. Paul // Intern. J. of Research in Marketing. – 1997. – Vol. 14, iss. 2. – P. 177–192.

Материал поступил в редколлегию 11.10.18.

A. V. LOZOVSKY,
Lecturer of the Psychology Department, Faculty of Philosophy
and Social Sciences

State Education Institution «Belarusian State University»,
Minsk, Belarus

**ATTRIBUTION OF PROVOCATIVE INTENT BY USERS
OF PUBLIC INTERNET COMMUNICATION
AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM**

Summary

The article discusses the definition of the concept «provocation» from the viewpoint of the Russian and English-language authors of scientific publications. Apart from that, the author considers the possibility of establishing the intent of provocative actions and highlights the signs on the basis of which users of Internet communications attribute provocative intent to interlocutors.

УДК 37.012.85

Т. А. ЛОПАТИК,

заведующий кафедрой педагогики и менеджмента образования,
доктор педагогических наук, профессор

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

О. П. ИЗБИЦКАЯ,

заместитель директора по учебной работе ГУО «Молотковичская средняя
школа» Пинского района Брестской области, соискатель кафедры
педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

ЛИЧНОСТНО-РЕСУРСНОЕ КАРТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА Тьюторского сопровождения учащихся в образовательном процессе

В статье рассматривается возможность применения личностно-ресурсного картирования как дидактического приема в тьюторском сопровождении учащихся. Данная форма работы позволяет анализировать и прогнозировать собственные образовательные запросы.

Ключевые слова: ресурсы, личность, картирование, образовательные цели, тьюторское сопровождение, технология.

Образовательная политика Республики Беларусь в качестве одного из приоритетов инновационной деятельности в системе общего среднего образования определяет индивидуализацию, ключевым инструментом которой выступает организация тьюторского сопровождения учащихся. По мнению Т. В. Громовой, тьюторское сопровождение представляет собой педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающихся, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающихся [4].

Тьютор – педагог, который работает по принципу индивидуализации и обеспечивает разработку индивидуального образовательного маршрута [8, с. 33]. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования,

направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование образовательной рефлексии учащегося [9, с. 8].

Педагог с тьюторской компетенцией работает с имеющимися ресурсами учащегося. В процессе тьюторского сопровождения происходит освоение новых, ранее неизвестных ему горизонтов, в результате чего у учащегося формируются, изыскиваются новые ресурсы. Осуществляемое взаимодействие позволяет продолжать работу с личностными ресурсами на протяжении всего процесса сопровождения учащегося. Наличие ресурсов, возможностей расширяет поле деятельности учащегося, делая более достижимыми значимые жизненные цели.

Ресурс – количественная мера возможности выполнения какой-либо деятельности; условия, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат. Личностный ресурс представляет собой ценностно-эмоциональную сферу учащегося, включающую в себя различные характеристики. Эффективное использование ресурсов личности зависит от степени их осознанности субъектом и способности распределять их в зависимости от влияния различных факторов.

Ресурсы рассматриваются в научной литературе в связи с исследованием конструктивного начала личности при прогнозировании результата. «Весь опыт жизни, – пишет Л. И. Анцыферова, – а также предвосхищаемое будущее закрепляется в мини-теориях в виде систем значений и значимостей, убеждений и ценностей – они-то и регулируют восприятия и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действия в нем субъекта. Свою теорию индивид стремится сделать упорядоченной, взаимосогласованной – теорией предсказуемого и понятного мира» [1].

В целях выявления личностных смыслов, целей и предпочтений, а также сопровождения индивидуальной жизненной программы требуются инструменты, ускоряющие и упрощающие анализ ситуации. Следует найти возможность выявить внешние связи и скрытые закономерности, комплексно представить и обобщить многообразие факторов. Первый шаг движения к новому – любо-

пытство. Чтобы освоить новое, необходимо им заинтересоваться, его захотеть. И человек создает что-то новое, постоянно развивая и совершенствуя свою личность. С одной стороны, особенности и уровни развития личности можно постоянно отслеживать и фиксировать, а с другой – человек может активно влиять на этот процесс. Движущие силы развития личности – это противоречия между потребностями личности и возможностями, внешними обстоятельствами; между ее возросшими духовными и физическими способностями и старыми (прежними) формами проявления себя; между новыми требованиями действительности и несформированными умениями и навыками и т. д.

Возникает ряд вопросов: как отследить возможности и движущие силы личности и каким образом будет представлен полученный материал?

Так, особой информативностью, доступностью при формулировке и передаче информации о представлении обладает визуальный канал восприятия. Соответственно, представление параметров ситуации с помощью графических образов имеет большой потенциал для получения и осмысления при принятии решений о составе дальнейшей программы развития [3]. В этой ситуации образы должны выполнять не только информационную, но и познавательную (когнитивную) функцию. Происходит реализация подхода когнитивной визуализации, позволяющего отразить, а затем и воспринять многомерный предмет исследования в виде целостного образа. Появление в когнитивной графике ассоциативных образов, доминирующих в схематике над знаковыми кодами, позволяет говорить о принципиально эффективной форме представления учебного знания, выделяя различные логико-смысловые модели сгущения учебной информации: одномерные (линейные) модели, двумерные модели, многомерные модели и др. Таким образом, вопрос представления учебных знаний в целях их эффективной передачи достаточно интенсивно изучается [5].

Карта как пространственная модель выполняет сразу целый комплекс функций по отношению к отражаемому на ней объекту: структурирующую, когнитивную (информационно-познавательную), обобщающую (концентрирующую), визуализирующую, навигационную. Изначально карты составлялись для решения задач

познания (как средство передачи образа) и навигации (как инструмент технологии управления и сопровождения). Поэтому карта всегда ориентирована на передачу определенного комплекса смыслов: как и любая модель, она отражает лишь те грани картируемого объекта, которые требуются для ее эффективного применения.

Карта в формате личностного ресурса используется как особое дидактическое средство, объединяющее орудийную и знаковую функции. Орудийная функция карты позволяет адаптировать окружающий мир к интересам человека, помогает ему вписаться при помощи политических, географических, исторических и других карт.

В качестве средства, адекватного современному пониманию открытости образования, вариативности его различных форм и расширения границ самого процесса обучения, карта имеет три присущие именно ей характеристики [7]:

- топка – наличие различных пространственных объектов (места интересов учащегося: объект дальнейшей учебы, точки интересов, образовательные умения и т. д.);

- направленность – центральное и отдаленное от центра положение объектов (индивидуальная образовательная программа, желания, перспективность и возможность);

- масштабирование – указание на соразмерность или несоответствие объектов (задача, время реализации индивидуальной образовательной программы, соразмерность желания и возможности).

Кроме того, карта – это и личностно значимое психологическое средство, позволяющее человеку увидеть себя и свое действие по-новому, в другом масштабе, контексте. При помощи зрительных образов (коллажей, рисунков и других форм изображения) карта структурирует хаотичное представление человека о себе и своем будущем, позволяет соотнести желаемое с действительным, возможности с реальностью, найти пути достижения цели. Таким образом, карта в широком контексте позволяет человеку видеть часть относительно целого.

Относясь к процессу построения личностно-ресурсных (антропных) карт как к новой образовательной технологии и важному дидактическому средству, реализующему идею опосредования и осуществляющему переход от низших к высшим психиче-

ским функциям (тем самым задающим шаг развития человека), мы рассматриваем работу с ресурсной картой как принципиально значимый этап на всех ступенях общего среднего образования.

Карта имеет внутреннюю и внешнюю сторону представленности и может выступать в качестве внешнего ресурса (ориентация учащихся во внешнем экономическом, географическом, политическом, образовательном и т. д. пространстве) и в качестве внутреннего (выработка собственных ресурсов учащихся для формирования индивидуальной образовательной программы (ИОП) [6].

Целью составления ресурсной карты является выявление, фиксация и осознанное достижение образовательных целей.

Технологические этапы тьюторского сопровождения при организации работы с картой:

- а) фиксация проявлений (создание избыточной структурированной образовательной среды, наблюдение);
- б) поддержка (навигация в движении, раскрытие ресурсов);
- в) развитие (продвижение качественных изменений, масштабирование мест, изменений, возможностей).

Картирование позволяет выявить у учащихся скрытые и забытые в прошлом ресурсы. В ходе индивидуальной работы при помощи карт можно отследить качественное приращение ресурсов личности. Картирование (работа с картой) может стать современным дидактическим средством совместной работы педагога и учащегося, отражающим возможные направления индивидуального образовательного движения обучающегося, пространство его самоопределения и целей, образовательные ресурсы среды [2]. Возможно построение разных видов карт (карты познавательного интереса, образовательных маршрутов и т. д.).

Личностно-ресурсное картирование позволяет проводить такие виды работы, как аналитическая, проектная, работа в сфере профильного и профессионального определения, работа над образом будущего. Ресурсная карта – это наглядное развернутое изображение различных ресурсов человека (условий и возможностей), связанных с последовательным, структурированным движением человека по освоению им этих ресурсов.

Визуализированные карты концентрируют в условных знаках-символических обозначениях большой объем информации о ре-

альной ситуации с учетом обучения, развития, т. е. в динамике. Следовательно, повышается потенциал выработки наиболее эффективных решений при совместном обсуждении текущих результатов обучения между педагогом и тьютором. Это ведет к ускорению процесса принятия решений на основе более полного отражения образовательной ситуации и выявлению трендов обучения. Тьюторант не может работать самостоятельно с картой, так как карты кодируют информацию о специфике процесса и для ее правильного чтения требуется опыт и знания, которых недостаточно у тьюторанта в силу возрастных и индивидуально-психологических особенностей. В таких условиях предпочтительнее, чтобы с картой работал педагог.

Работа с учащимися строится на имеющихся базовых ресурсах. Педагог учитывает личностные особенности конкретного учащегося. Использование такого вида работы позволяет сориентироваться в возможностях и желаниях тьюторантов. Карта помогает увидеть проблемные моменты, о которых учащийся может и не заявить, которым не придает значение. С учетом специфики работы нами были выделены такие ресурсы учебной деятельности, как имеющийся опыт, познавательный интерес, проблема, пути решения, задачи, знания, умения, навыки (приобретаемые), знаниево-ориентированный, творчески-ориентированный, практико-ориентированный продукт (внешний и внутренний).

Обязательный компонент карты – коррекция, так как внутренние ресурсы учащегося в силу активного самоопределения и становления (подростковый возраст) возобновляются из одного или из нескольких источников. Оценить себя в разрезе определенной траектории с учетом отвлеченных категорий учащимся нелегко и неинтересно, поэтому работа должна проводиться с разъяснением педагога. Учащимся могут быть предложены несколько вариантов карт для самовыражения и составления, что обусловлено психологическими особенностями личности, логическим или творческим мышлением, имеющимися навыками и т. д. На начальном этапе работы по картированию можно использовать такие виды карт, как карта образовательного путешествия, карта интересов, карта целей, карта средств, ресурсная карта, карта дефицитов, карта отношений.

Исходя из предложенных видов карт, существует возможность выбора направления, стратегии, определения ресурсов для личностно-ресурсной карты. Эту работу должны были сначала предложить для рефлексии, так как у учащихся есть возможность определиться во множестве вариантов самовыражения, и лишь потом, наложив на себя соответствующий восприятию образ-знак, составить свой, окончательно верный.

Осуществлять такую целенаправленную работу с учащимися по построению ресурсных карт его собственного образования можно как в рамках специально спроектированных тем учебных занятий, так и в процессе тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ школьников.

Таким образом, в условиях современного образования педагог, обладающий тьюторской компетентностью, при помощи личностно-ресурсной карты как основы дальнейшего построения учащимися своей собственной индивидуальной образовательной программы, может осуществлять сопровождение:

- на I ступени общего среднего образования – картирование своих познавательных интересов;
- II ступени общего среднего образования – картирование различных проектов и исследовательских работ, предпрофильная работа;
- III ступени общего среднего образования – картирование предпрофессиональных интересов.

Личностно-ресурсная карта является одновременно результатом формирования индивидуальной программы в обучении и инструментом ее реализации. Картирование можно применять на уровне формирования индивидуальной образовательной программы на любом этапе обучения (мотивационно-целевой, операционно-познавательный, контрольно-коррекционный, рефлексивный). При этом ключевым моментом является визуальное представление учебной программы, учитывающее индивидуальные потребности учащегося.

На наш взгляд, картирование имеет огромный потенциал в образовательной практике, поскольку направлено на максимальное открытие перед учащимися возможностей окружающего мира, развитие познавательного интереса, формирование культуры рабо-

ты с собственным образованием. Являясь важным дидактическим средством, карта имеет огромный потенциал в развертывании дальнейших психолого-педагогических исследований и образовательной практике, помогающих в реализации антропологического подхода в современном образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – Т. 15. – 1994. – № 1. – С. 3–17.
2. Буланцева, Е. Б. Личностно-ресурсное картирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/ksdmetodicka/home/tutorskie-kursy/licnostno-resursnoe-kartirovanie>. – Дата доступа: 01.02.2014.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М., 2005. – 1136 с.
4. Громова, Т. В. Основы тьюторской деятельности : учеб. пособие / Т. В. Громова. – Самара : Глагол, 2009. – 265с.
5. Грушевский, С. П., Остапенко А. А. Сгущение учебной информации в профессиональном образовании : моногр. / С. П. Грушевский, А. А. Остапенко. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 188 с.
6. Ковалева, Т. М. Личностно-ресурсная карта как дидактическое средство реализации антропологического подхода в образовании [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1742.htm>
7. Ковалева, Т. М. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опосредствования / Т. М. Ковалева // 12 Междунар. чтения памяти Л. С. Выготского : материалы Чтений РГГУ, М., 14–17 ноября 2011 г. – М. : РГГУ, 2011.
8. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании : курс лекций 1–4 / Т. М. Ковалева. – М. : Педагог. ун-т «Первое сентября», 2010. – 56 с.
9. Михайлова Н. Н. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Н. Н. Михайлова [и др.]. – М., 2006.

T. A. LOPATIK,
Head of the Pedagogy and Education Management Department,
Doctor of Education, Full Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

O. P. IZBITSKAYA,
Deputy Principle for Academic Affairs of the Molotkovichi Secondary School,
Pinsk District of Brest Region, Part-time Postgraduate Student
of Pedagogy and Education Management Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

**PERSONAL-RESOURCE MAPPING AS A BASIS FOR TUTOR
SUPPORT OF PUPILS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Summary

The article discusses the possibility of using personal-resource mapping as a didactic method in tutoring students. This form of work allows a learner to analyze and predict their own educational needs.

УДК 378.1

Д. Г. МЕДВЕДЕВ,

декан механіко-матэматычнага факультэта,
кандыдат фізіка-матэматычных навук, доцент

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, г. Мінск, Беларусь

ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ ИМПЕРАТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕХАНИКОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье выявлены и раскрыты следующие условия повышения эффективности обучения студентов-механиков: актуализация межпредметных связей в содержании, методах и формах обучения, реализации преемственности в установлении и обновлении информационных потоков обучения, создание условий для активизации самостоятельной деятельности и саморазвития студентов.

Ключевые слова: повышение эффективности, подготовка студентов-механиков, теоретическая механика, классический университет, междисциплинарные связи, преемственность обучения.

Информатизация, гуманитаризация, а также расширение функций и задач современного университетского образования, к которым относятся увеличение академической мобильности, диверсификация дипломов, создание условий для развития и саморазвития студентов и их творческого потенциала стали ведущими тенденциями развития высшего образования на современном этапе. В связи с этим особую актуальность приобретает задача выявления условий для повышения эффективности образовательной подготовки студентов, которая определяется не только указанными тенденциями, но и спецификой будущей профессиональной деятельности выпускников вуза.

Для образовательной подготовки студентов-механиков в классическом университете характерны такие особенности, как, во-первых, прикладной характер содержания, обусловленный тем, что основным предметом изучения для студентов данной специальности являются математические модели механических процессов и их имитационные виртуальные воплощения. Вторая особенность состоит в том, что изучаемые модели описывают разные уровни развития материи: явления неживой природы мега- и макроуровня, природы жизни (био-), а также процессы молекулярной

природы и информационного обмена (инфо-). Развитие умений строить математические и компьютерные модели и исследовать их свойства применительно к процессам столь разных масштабов возможно лишь в условиях обеспечения фундаментальности подготовки и оптимального использования компьютерных технологий. Тем самым определяется и третья особенность – значительный объем дисциплин, являющихся базисом академической и профессионально ориентированной подготовки студентов-механиков в классическом университете. Эти дисциплины составляют три блока:

– дисциплины механики: теоретическая механика (общий объем – 582 часа, из них 312 аудиторных), механика сплошной среды и сопротивление материалов;

– математические дисциплины: математический анализ, алгебра, аналитическая и дифференциальная геометрии, дифференциальные уравнения, уравнения математической физики и др. (общий объем – более 1300 часов аудиторных занятий);

– блок дисциплин, касающихся изучения и использования информационно-компьютерных технологий.

Указанные особенности обусловлены развитием теоретического механического знания, математических дисциплин, а также фундирующим эти процессы внедрением компьютерных технологий [1].

Изучению проблемы эффективности образовательной подготовки студентов посвящены исследования авторов конца XX и первых десятилетий XXI века (R. Barnett, Н. В. Бровка, А. И. Вроейнстийн, В. М. Соколов, А. И. Субетто, Э. М. Калицкий, А. Х. Шкляр и др.). Под качеством образовательной подготовки студентов, как правило, понимают ее соответствие требованиям государственных образовательных стандартов (В. И. Байденко, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто). Согласно исследованиям А. И. Субетто, квалитология образования есть наука о качестве образования во всем его многообразии, при этом эффективность есть мера качества систем и процессов, которая формируется в пространстве «результаты – затраты – цели» [2]. Однако в образовании минимизация затрат далеко не всегда означает повышение эффективности. Как отмечал А. И. Вроейнстийн, можно читать лекцию тысяче студентов, но означает ли это, что она будет эф-

фективна для каждого из них [3]? Кроме того, как свидетельствует опыт педагогической деятельности, применение лишь такой меры, как и усиление контроля за образовательной деятельностью студентов, не дает значительных результатов в деле повышения ее качества или эффективности.

Мы опираемся на трактовку, согласно которой эффективность – способность достигать конечного результата в форме решения реальных системных задач за приемлемое время с практически допустимыми затратами вычислительных, финансовых и иных ресурсов [4, с. 101]. При этом системность означает, что повышение эффективности обучения студентов возможно лишь посредством комплексного соотнесения его целей с организацией содержания, методов, форм, средств обучения на основе учета указанных особенностей образовательной подготовки студентов.

Многолетний опыт организации процесса обучения студентов-механиков на механико-математическом факультете БГУ с учетом тенденций развития университетского образования, а также изучение научно-педагогической и методической литературы позволили установить, что важнейшими условиями повышения эффективности обучения студентов-механиков в информационно-образовательной среде (ИОС) классического университета являются:

– *актуализация межпредметных связей* в содержании (фундаментальных и профессионально ориентированных дисциплин), методах и формах обучения для обеспечения единства инвариантной и вариативной составляющих образовательного процесса и взаимосвязей академических и профессиональных компетенций;

– *реализация преемственности* в организации подготовки студентов-механиков и в обновлении информационных потоков содержания обучения;

– *активизация самостоятельной деятельности* студентов и создание условий для развития, саморазвития и реализации творческих способностей, обусловленных их индивидуальным потенциалом.

Разные авторы придерживаются различных трактовок понятия межпредметных связей (принцип, условие и др.) или не определяют их вообще. Мы опираемся на определение межпредметных связей как педагогической категории, обозначающей синтезирующие

отношения и связи между объектами, понятиями и положениями, изучаемыми разными науками, отражающей явления и процессы реальной действительности, находящей свое выражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющей образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их взаимосвязи [5]. Целенаправленная реализация межпредметных связей способствует эмерджентности образовательной подготовки как системы – способности каждого ее компонента во взаимодействии обретать те качества, которыми они отдельно друг от друга не обладают.

Известно, что в соответствии с уровнями познания можно выделить эмпирические и теоретические (или научные) знания. И если эмпирические данные отражают свойства и явления объективного мира, которые можно непосредственно наблюдать в опыте, то для теоретических положений, которые раскрывают сущность и свойства явлений, характерно отсутствие прямой связи с изучаемым объектом. Установление межпредметных связей в содержании обучения, а также методах и формах их реализации в процессе построения математических моделей позволяет преодолеть разрыв между теоретическими положениями механики, постулатами математики и компьютерными виртуальными воплощениями этих моделей.

В частности, ориентация содержания обучения математическим дисциплинам на профессию специалиста-механика придает им несколько иную окраску, поскольку изменяет микроцели обучения: целью является не столько овладение методами интегрирования, сколько овладение методами интегрирования для решения задач вычисления моментов силы; не научиться решать дифференциальные уравнения, а научиться составлять и интегрировать дифференциальные уравнения движения механической системы и т. д.

Реализация преемственности в организации подготовки студентов-механиков выражается в выделении трех информационных потоков (основного, специального и дополнительного), их динамичном обновлении и отвечает основным положениям образовательной логистики, так как обновление содержания имеет целью отражение в содержании обучения последних научных достиже-

ний в области механики и развитии компьютерных технологий [1]. Содержательная преемственность проявляется во взаимосвязи и согласованности учебного материала, изучаемого в прошлом, настоящем и будущем. В основе содержания курсов математики и механики лежит система понятий: число, функция, уравнение, неравенство, переменная, преобразование, вектор, производная, интеграл и др. (математика), физическое тело, физическое явление, скорость, ускорение, момент силы, работа, давление, масса, сила давления, шкала, закон сохранения и др. (механика).

Мониторинг подготовленности первокурсников к изучению дисциплин механики и математики показал, что студенты часто не понимают структуру и логику материала, медленно усваивают и применяют знания на практике, отличаются неумением соотносить имеющиеся знания с новыми, чему в значительной степени способствует несогласованность в обозначениях и терминологии понятий. Как свидетельствуют данные анкетирования, только 6,2 % студентов не испытывают трудностей в обучении на первом курсе университета. Результаты сдачи первых сессий в 2008–2011 гг. показали, что по механике и математическим дисциплинам наибольшей была группа тех студентов, которые сдали экзамен на оценки 4–6: по теоретической механике такие отметки получили 66,2 %, по алгебре – 64,8 % студентов, по аналитической геометрии – 61,8 %, по математическому анализу – 70,45 %. Такой результат, несомненно, не может считаться удовлетворительным.

Полученные сведения относительно уровня подготовки первокурсников, а также данные ими оценки методов, форм обучения, сложности его содержания и уровня мотивации к дальнейшему обучению позволили выделить *следующие пути реализации преемственности в учебном процессе* при подготовке студентов-механиков:

- в содержании: установление содержательных межпредметных (внутридисциплинарных и междисциплинарных) связей между курсами школьной физики и теоретической механики, математикой и теоретической механикой;
- методах и формах обучения: увеличение доли деятельностных, в том числе лично ориентированных методов и форм организации обучения, включающих индивидуальное консультиро-

вание, организацию коррекционной работы и обеспечение условий для индивидуальных траекторий обучения, а также увеличение роли проблемно-эвристических методов, предполагающих развитие метапредметных умений в процессе установления взаимосвязей фундаментальных понятий, решения прикладных и профессионально ориентированных задач;

- усиление субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов между собой на основе рефлексии, эмпатии и организации обратной связи.

В условиях быстрого обновления информации важна не только и не столько ориентация студентов на овладение системой знаний, умений и навыков, решение практико ориентированных стандартных задач по учебной дисциплине «Теоретическая механика», сколько приобщение их к инновационной деятельности, решению проектных заданий проблемного характера, заданий эвристической направленности, организации и планированию своей самостоятельной деятельности по изучению этой науки как в период обучения в учебном заведении, так и по его завершении. В связи с этим следующим условием повышения эффективности обучения студентов-механиков теоретической механике является организация самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа дает возможность углубить и упрочить знания, является средством формирования у студентов таких черт личности, как активность и самостоятельность. Это, в свою очередь, требует от студентов умений приобретать знания с целью использовать и развивать их течение всей их профессиональной деятельности. Самостоятельная работа представляет собой планируемую, организационно и методически направляемую преподавателем деятельность студентов по освоению учебной дисциплины и приобретению профессиональных умений и навыков, осуществляемую как во время аудиторных занятий, так и за рамками аудиторной учебной работы студентов.

Непременной составляющей учебного процесса для организации самостоятельной работы является разработка методического обеспечения изучаемой дисциплины – интерактивного дидактического комплекса, реализующего процессуальный аспект подготовки будущего специалиста и предусматривающего применение

в учебном процессе современных технологий обучения. В целом *организация самостоятельной работы студентов в целях повышения эффективности* их подготовки предполагает:

- организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплектов индивидуальных заданий для самостоятельной работы студентов;

- создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), обеспечивающей условия для самостоятельного освоения содержания обучения и позволяющей увеличить время самостоятельной работы студентов;

- доступность лабораторий для самостоятельного выполнения лабораторного практикума;

- организацию мониторинга и системы рейтингового контроля.

Самостоятельная работа как форма образовательного процесса выполняет следующие функции: образовательную (усвоение знаний и умений, их систематизация и закрепление, овладение умениями, навыками и компетенциями), развивающую (развитие памяти, мышления, речи, воображения, панорамного видения закономерностей протекания изучаемых процессов), воспитательную (воспитание устойчивых мотивов учебной деятельности, навыков культуры умственного труда, самоорганизации и самоконтроля, целого ряда качеств личности – трудолюбия, требовательности к себе, самостоятельности и др.) [1]. Все это побудило к разработке спецкурса «Методика формирования готовности студентов к самообучению в процессе изучения теоретической механики», во время которого проводятся аудиторные теоретические занятия, а также организуется самостоятельная деятельность студентов, направленная на практическое применение полученных знаний и умений для успешной реализации самообучения. В процессе обучения дисциплине «Теоретическая механика» используются различные виды контроля и побуждения студентов к самостоятельной работе: устный опрос студентов в начале лекции по предыдущей теме, в конце – близопросы по прочитанной лекции, составление структурных схем лекции, тестовые задания по результатам изучения того или иного раздела и др.

В процессе блицопросов студенты самостоятельно записывают определения базовых понятий, выделяют основные признаки понятий, перечисляют примеры применения понятий теоретической механики в современной науке и технике, составляют логические связи понятий с изученными ранее, самостоятельно формулируют теоремы, аксиомы, записывают формулы, поясняют на примере применение теоремы.

По некоторым вопросам студенты готовят рефераты и затем выступают в роли лектора. Рефераты обычно посвящены описанию конкретных проблем, имеющих завершённое решение и интересные для инженерных приложений результаты. Например, «Трение гибкой нити о цилиндрическую поверхность», «Расчет ферм», «О силах инерции» и др.

При изучении раздела «Статика» студентам предлагается самостоятельно привести примеры из практики, подтверждающие справедливость аксиом статики, получить формулы для аналитического задания сил и действий над ними. Студенты самостоятельно или в малых группах по 2–3 человека выполняют следующие проекты: «Равновесие тел под действием произвольной плоской системы сил с учетом трения» и «Определение реакций и приводных усилий промышленного робота», затем проводится их рецензирование и защита.

По разделу «Кинематика» студенты выполняют индивидуальные задания, охватывающие все аспекты теории. Например, задание К1 «Составление уравнений движения точки и определение ее скорости и ускорения» предполагает составление уравнений движения для указанной точки реального механизма, построение ее траектории, нахождение скорости, компонентов ускорения и радиуса кривизны траектории для определенного момента времени. Для выполнения задания студент должен не только хорошо усвоить основные положения теории по этой теме, но и применить необходимые сведения из аналитической и дифференциальной геометрии, математического анализа, использовать пакет Mathematica.

Все предлагаемые для самостоятельной работы индивидуальные задания отличаются комплексным охватом соответствующих разделов теории по теме. Следует отметить, что, как правило, при защите индивидуальных заданий обнаруживаются ошибки, ис-

правляя которые студент глубже усваивает теорию и приобретает соответствующие навыки.

На лекциях по динамике точки, системы и твердого тела изучаются классические вопросы теории. На практических занятиях решаются типовые задачи, «ибо учить надо прежде всего основам науки и некоторым из ее приложений» [6, с. 8]. Углубление знаний и приобретение навыков достигается за счет самостоятельной работы над обязательными индивидуальными заданиями.

Описанные выше условия – актуализация межпредметных связей, реализация преемственности и создание условий для активизации самостоятельной работы и саморазвития студентов выступают педагогическими императивами повышения эффективности подготовки студентов-механиков, поскольку, с одной стороны, становятся отражением тенденций, характерных для развития современного высшего образования, с другой – охватывают изменения в когнитивно-содержательной, операционно-деятельностной и мотивационно-ценностной сферах образовательной подготовки студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Медведев, Д. Г. Организация обучения студентов-механиков в информационно-образовательной среде классического университета / Д. Г. Медведев. – Минск : БГУ, 2018. – 215 с.
2. Субетто, А. И. Квалитология образования: основания, синтез / А. И. Субетто. – М.; СПб. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 220 с.
3. Вроейнстийн, А. И. Оценка качества высшего образования / А. И. Вроейнстийн. – М. : Междунар. независимый экол.-политол. ун-т, 2000. – 180 с.
4. Згуровский, М. З. Системный анализ. Проблемы, методология, приложения / М. З. Згуровский, Н. Д. Панкратова. – Киев : Наук. думка, 2005. – 743 с.
5. Бровка Н. В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н. В. Бровка. – Минск : БГУ, 2009. – 243 с.
6. Слѣзкин Н. А. Динамика вязкой несжимаемой жидкости / Н. А. Слѣзкин. – М. : Гостехиздат, 1955. – 521 с.

Материал поступил в редколлегию 19.11.18.

D. G. MEDVEDEV,
Dean of the Mechanics and Mathematics Faculty, Ph.D. in Physics
and Mathematics, Associate Professor
State Education Institution «Belarusian State University»,
Minsk, Belarus

PEDAGOGICAL IMPERATIVES FOR IMPROVING THE EFFICIENCY
OF PREPARATION OF MECHANICAL ENGINEERING STUDENTS
AT CLASSICAL UNIVERSITY

Summary

The article identifies and discloses the following conditions for increasing the effectiveness of teaching mechanical engineering students such as: updating interdisciplinary links in content, methods and forms of education, implementing continuity in establishing and updating informational flows of training, creating conditions for activating autonomous activities and students' self-development.

УДК 327.7

О. А. МЕЛЬНИК,

старший преподаватель кафедры психологии

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

**ФОРМИРОВАНИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ:
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ**

Статья является результатом научных исследований по проблематике формирования демократической культуры и демократических компетенций обучающихся. В статье содержатся теоретические, методические и практические материалы по структуре демократических компетенций участников образовательного процесса. Описан международный опыт разработки компетенций демократической культуры в Совете Европы и БДИПЧ ОБСЕ.

Ключевые слова: демократическая культура, компетентностный подход, международные исследования, обучение, межкультурный диалог, социализация.

Увеличивающаяся культурная неоднородность общества, вызванная миграцией, оказывает значительное влияние на формирование социальных норм и ценностей. Культурное разнообразие общества сопровождается возрастанием социального напряжения. Удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, представителей разных культур и этносов, – одна из функций современного учреждения образования, которое можно рассматривать как общество в миниатюре. В последние годы усилился интерес к процессу социального развития обучающихся, формированию их компетенций. Пересматривается значимость воспитательной и социальной функции. Важно научить детей жить в мире и согласии, обеспечить им психологический комфорт и защищенность.

Поэтому в современном белорусском обществе актуализируется необходимость формирования демократической культуры всех участников образовательного процесса – педагогов, обучающихся и родителей. Демократические компетенции являются элементами правовой, политической, информационной культуры личности, позволяющими принимать решения, действовать и взаимодейство-

вать с другими людьми на основе уважения и признания гуманистических ценностей, демократии, прав человека.

Формирование культуры демократии является приоритетным направлением государственной политики в сфере образования и молодежной политики. Об этом свидетельствуют ратифицированные в Республике Беларусь международные декларации и конвенции ООН, Европейского союза и Совета Европы, государственные законодательные и нормативные правовые акты, документы и государственные программы Республики Беларусь [6].

Демократическая культура человека должна формироваться еще на этапе обучения в учреждении общего среднего образования. Процесс формирования демократической культуры обучающихся должен протекать в условиях, обеспечивающих планируемые результаты педагогического воздействия. В процессе межличностного взаимодействия в коллективе обучающихся складываются межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных культурных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместного обучения. При этом педагоги создают условия для взаимодействия с учетом компетенций демократической культуры, организуя образовательный процесс таким образом, чтобы освоение культуры взаимодействия субъектами образования строилось на основе принципов поликультурного образования: этнокультурной направленности образования, этнопедагогизации образовательного процесса, налаживании диалога во взаимодействии культур [1]. Таким образом, педагогическую деятельность по формированию демократических компетенций обучающихся осуществляют педагогические работники учреждений образования.

Для эффективной реализации образовательных программ в области прав человека в учреждениях общего среднего образования руководители и специалисты сферы образования должны иметь ряд соответствующих компетенций. Эти компетенции следует сознательно развивать в рамках необходимой базовой и последующей профессиональной подготовки, а также эффективного повышения квалификации в сфере обучения правам человека как в качестве отдельной дисциплины, так и в составе более общего

тематического направления [8, раздел III-9]. Обучение и подготовку по данному направлению можно проходить в учреждениях высшего и среднего специального образования, в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи, учреждениях дополнительного образования взрослых (в частности, на базе Академии последипломного образования), в рамках обучающих программ, осуществляемых общественными объединениями и т. д.

Программы подготовки должны включать теоретические и нормативные правовые основы формирования демократической культуры, демократических компетенций, вопросы освоения педагогами традиционных и инновационных методов и форм, методик и технологий формирования демократических компетенций обучающихся, в том числе использования ресурсов современной информационной среды. Стратегии решения задачи разработки программ обучения включают выявление и вовлечение ключевых субъектов (на разных уровнях), которые могут участвовать в процессе реализации программы; определение четких задач в области воспитания демократической гражданственности и образования в области прав человека; составление и продвижение планов действий; внедрение специальных учебных программ в учреждениях образования [3, р. 23].

Для полноценного и эффективного формирования демократической культуры обучающихся требуется глубокий анализ международного и отечественного опыта, а также изучение новых подходов к организации деятельности, содержанию и методам работы.

В 1997 г. Совет Европы начал осуществлять международную программу «*Воспитание демократической гражданственности и образование в области прав человека*» («ВДГ/ОПЧ»), основная цель которой – обеспечить каждому жителю Европы возможность получить образование в области демократической гражданственности и прав человека.

Программа Совета Европы обеспечивает структурированный подход к образованию в области демократической гражданственности и прав человека, который предполагает деятельность по основным направлениям:

- демократическое управление учреждениями образования;

- подготовка педагогов (педагогическое образование, повышение квалификации, переподготовка) в области демократии и прав человека;

- разработка и реализация методик, технологий, методов и форм образовательной деятельности по вопросам демократического гражданства и прав человека;

- подготовка и распространение публикаций: пособий, методических материалов, информационных документов, ориентированных на конкретные аудитории (специалистов в области подготовки педагогических работников, руководителей, педагогов учреждений образования, обучающихся).

Программа и ее информационные материалы основываются на передовом опыте, накопленном в странах – участницах Европейской культурной конвенции, в число которых входит Республика Беларусь. Семинары, конференции и форумы позволяют проводить регулярный обмен опытом и информацией о наиболее эффективной практике и проектах в государствах, которые принимают участие в программе, а также распространять новые материалы по программе.

В 2016 г. началась реализация нового пилотного проекта Совета Европы «Демократическая культура в действии – демократические компетенции в информационную эпоху». Партнерами по проекту являются Чешская Республика (координатор проекта международного сотрудничества), Армения, Республика Беларусь, Болгария, Румыния, Сербия, Хорватия.

Основная цель пилотного проекта – апробировать и реализовать некоторые индикаторы модели компетенций демократической культуры, относящиеся к средствам массовой информации и социальным сетям (права человека, культурное многообразие, межкультурный диалог, толерантность).

Учеными, разрабатывающими данный проект, составлен документ «Демократическая культура в действии – демократические компетенции в информационную эпоху», состоящий из 7 разделов [5]. В результате подведения итогов проделанной работы на основе разработанного набора принципиальных критериев и прагматических соображений отбора учеными были выявлены 20 компе-

тенций, призванных фигурировать в образовательной модели демократической культуры (см. рисунок).



20 компетенций, включенных в образовательную модель [5, с. 7].

Предполагается, что эта модель будет играть роль информационного инструмента в процессе формирования и планирования образовательной политики, а также для подготовки обучающихся к жизни в качестве ответственных граждан, приверженных демократическим принципам.

Описанные в концептуальной модели компетенции, разработанные в рамках данного проекта, необходимо освоить для общения к культуре демократии и совместного мирного сосуще-

ствования с представителями различных культур в демократическом обществе.

Разработанный таким образом проект документа с описанием рассматриваемой модели был затем распространен в рамках его обсуждения на международном уровне с участием ученых, экспертов, специалистов-практиков в области преподавания и образовательных политик, в том числе и сотрудниками ГУО «Академия последиplomного образования». Проведенные консультации позволили не только убедиться в активной поддержке созданной модели, но и получить целый ряд полезных откликов. В дальнейшем эти отзывы использовались в процессе ее доработки, ими же руководствовались и составители настоящего документа при его написании.

Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека (БДИПЧ) осуществляет проект *«Содействие демократизации и правам человека в Беларуси»* в целях оказания помощи стране в выполнении ее обязательств в рамках ОБСЕ и других международных обязательств в отношении верховенства права, прав человека и равноправного участия женщин в демократических процессах. Двухлетний проект начался в январе 2018 года и финансируется Европейским Союзом. БДИПЧ будет оказывать помощь Беларуси на основе обширного опыта бюро в области демократизации и работы в области прав человека в регионе ОБСЕ.

БДИПЧ ОБСЕ было разработано пособие *«Руководящие принципы по образованию в области прав человека для систем среднего школьного образования»* [7]. Данные руководящие принципы по образованию в области прав человека в учреждениях общего среднего образования имеют своей целью содействие системному и эффективному изучению прав человека всеми молодыми людьми. Они были подготовлены в результате широкомасштабных консультаций с участием методических сетей, учителей, специалистов по подготовке педагогов, администраторов учреждений образования, специалистов из НПО, а также представителей межправительственных организаций и национальных институтов по правам человека. Руководящие принципы утверждают цели первого этапа Всемирной программы ООН по образованию в области прав человека (2005–2009), а также Хартии Совета Европы о воспитании

демократической гражданственности и образовании в области прав человека.

В данной публикации представлены подходы, которые можно принимать во внимание при планировании и осуществлении обучения правам человека в учреждении общего среднего образования. Эти подходы рассматриваются в рамках шести основных структурных областей: основанный на правах человека подход к обучению; основные компетенции; учебные программы; процессы преподавания и обучения; проведение оценки, а также повышение квалификации и поддержка работников сферы образования. Руководящие принципы дополнены списком основных материалов в помощь планированию, реализации и оценке образования в области прав человека в школах. Ниже приводятся требуемые компетенции, или ожидаемые результаты обучения. Этот список предназначен для использования при разработке программ обучения в области прав человека в учреждениях образования. При этом многие компоненты данных компетенций могут быть актуальны при обучении как в формальном, так и в неформальном образовании.

Основные компетенции в области прав человека для обучающихся учреждений общего среднего образования разделены на три категории: знания и понимание; отношение и ценности; навыки. Хотя компетенции представлены в этих категориях по отдельности, большинство из них связано между собой. Также важно уточнить, что список компетенций не отражает какой-либо очередности или приоритетности [7].

Отличительной чертой многих моделей формирования рассмотренных выше компетенций демократической культуры является их линейность и акцент на формирование ценностного отношения. Сформировать демократическую культуру в академической сфере невозможно, используя линейные модели. Такая модель предполагает разработку и введение одного пролонгированного курса, который включал бы рассмотрение всех необходимых для формирования демократической культуры компонентов. Однако структура демократической культуры является комплексной и не позволяет изучить и отработать на практике все необходимые

компоненты в рамках одного курса. Соответственно работа по ее формированию также должна являться комплексной.

Интересной с этой точки зрения, а также акцента на совместной деятельности в межкультурных командах является идея, предложенная в рамках программы TEMPUS- IV/VI «Initial and Further Training for Teachers and Education Managers with regard to Diversity». В сотрудничестве между 20 учреждениями образования из разных стран (Германии, Австрии, Италии, Финляндии, России, Беларуси, Украины) разрабатываются модули для бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и повышения квалификации. В целом основная направленность модулей заключается в подготовке условий для работы обучающихся в области управления образовательными программами и системами в современной сложной среде, характеризующейся необходимостью учета гендерного фактора.

Государственным учреждением образования «Академия последипломного образования» интеграция культуры толерантности и формирование демократической культуры специалистов образования реализуется в образовательных программах повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования по тематике поликультурного образования, культурной адаптации и социальной интеграции мигрантов и беженцев.

Осуществляется повышение квалификации в очной и дистанционной форме обучения по темам:

- Воспитание гражданственности и чувства патриотизма, направленных на формирование основополагающих ценностей и активной гражданской позиции членов Белорусской республиканской пионерской организации;
- Инновационные процессы в управлении качеством образования;
- Методы консультирования родителей детей гетерогенных групп;
- Профилактика девиантного поведения в среде детей и молодежи;
- Совершенствование образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования взрослых;

– Специфика психологического взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания;

– Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции в условиях межкультурного профессионально ориентированного общения;

– Формирование межкультурной компетентности участников образовательного процесса;

– Формирование личностных и межпредметных компетенций обучающихся в системе воспитательной работы в учреждении образования;

– и др.

В учебные планы переподготовки специалистов образования по специальностям «Практическая психология», «Социальная педагогика», «Педагогика дополнительного образования детей и молодежи» включены образовательные программы и модули по темам: «Поликультурное воспитание и формирование толерантности»; «Теория и практика социокультурной деятельности»; «Формирование межкультурной компетентности в образовательном процессе»; «Интеграция мигрантов и беженцев в образовательный процесс»; «Методики социально-педагогической работы с молодыми людьми – представителями других культур и национальностей» и др.

Такие международные программы, как «ТЕМПУС», «ПЕСТА-ЛОЦЦИ», и такие проекты, как «Воспитание демократической гражданственности и образование в области прав человека», различного рода обучающие семинары, проводимые при поддержке Академии последипломного образования, способствуют мобильности педагогических кадров, а значит, и изучению тех подходов, методик и технологий, которые успешно используются коллегами за рубежом. Активное участие белорусских педагогов в подобного рода образовательных программах способствует изучению передового опыта коллег, что позволяет педагогам отбирать и эффективно использовать в своей педагогической практике те методы и технологии, которые наиболее полно отвечают требованиям нашего общества, гарантируют высокое качество обучения и не противоречат национальным образовательным традициям.

В вопросах формирования демократической культуры многое зависит не столько от отдельных курсов, сколько от политики учреждений образования в целом и культурной компетентности администрации и профессорско-преподавательского состава в частности.

Развивать демократическую культуру посредством одного-двух специализированных курсов невозможно, поскольку краткосрочные меры могут содействовать лишь формированию отдельных знаний.

В формировании демократической культуры в условиях дополнительного образования взрослых можно выделить *три важных блока*: первый обеспечивает развитие основных знаний и умений, свойственных для демократической культуры в целом; второй блок связан со специфической академической составляющей и работой в международных академических командах; третий – с развитием необходимых личностных качеств.

Первый блок может быть реализован посредством нескольких направлений: включения тем, связанных с формированием необходимых знаний и умений в рамки гуманитарных дисциплин психолого-педагогического цикла и посредством реализации специализированного общекультурного тренинга. Этот блок дает знания о культуре и культурных различиях в целом, подразумевает определение проявлений собственной этноцентричности, обучение тому, как различать личностные и национально-обусловленные аспекты поведения, обучение навыкам видеть в любой ситуации положительные стороны, воздерживаться от оценочных суждений, жить в условиях неопределенности, мыслить широкими категориями и др.

Второй блок может быть реализован посредством введения специализированных курсов по международным нормам академического письма, которые на данный момент отсутствуют в большинстве белорусских учреждений образования; а также курсов, позволяющих формировать исследовательские умения в образовательной деятельности с учетом международных стандартов; посредством вовлечения большего числа обучающихся в международные исследовательские проекты, поощрения мобильности, построения одного из видов педагогической практики в формате зарубежной стажировки, которая позволит «включиться» в профес-

сиональное взаимодействие со специалистами образования из другого культурного окружения.

Третий блок может быть реализован посредством включения тем, связанных с самоанализом и развитием необходимых личностных качеств в учебные программы и практики психологического тренинга.

Кроме трех вышеобозначенных блоков, необходимы и дополнительные меры, такие как:

- развитие демократической культуры сотрудников учреждений образования;
- расширение взаимодействия учреждений образования с общественными организациями, занимающимися межкультурным, демократическим образованием и просвещением;
- визуализация культурной и демократической составляющей как ценности учреждений образования;
- демократическая культура должна быть включена как формальный стандарт качества выпускника учреждения образования;
- создание механизмов, обеспечивающих контроль качества реализации компонентов, связанных с демократической культурой;
- определение культурной и демократической тематики в качестве одной из приоритетных тем исследований в учреждении образования;
- развитие и поддержка организационных и профессиональных ценностей, связанных с демократической культурой.

Эффективность формирования демократической культуры руководителей и специалистов образования обеспечивается системой психолого-педагогических условий, среди которых:

1) опора на основные положения теории культурного образования: открытость, культурный плюрализм, диалог культур, контекстность, деятельностное освоение культуры;

2) опора на основные положения компетентностного подхода: организация контекстной деятельности специалистов, стимулирование активности специалистов посредством применения инновационных средств и методов, использование оценочных процедур, адекватных структуре, содержанию и критериям поликультурной компетентности, направленность содержания образования на формирование всех содержательных и структурных компонентов де-

мократической культуры, учет личных интересов и склонностей специалистов при выборе содержания образования;

3) выбор средств, методов, форм образования, соответствующих методологическим характеристикам компетентного подхода: активно-деятельностная направленность образования, ситуативно-проблемная организация образовательного процесса, конструирование содержания образования в соответствии с идеями задачного и функционального подходов к образованию;

4) опора на ролевую теорию личности при организации формирования демократической культуры специалистов образования;

5) интегративный подход к организации образовательного процесса.

Следует помнить, что демократическая культура не является статичной, она требует постоянной активности, поэтому как обучающиеся, так и преподаватели должны в равной мере использовать любую возможность для того, чтобы расширить свое знание и понимание в области влияния культуры на поведение, отношение и ценности. Демократическая культура в учреждении образования может стать рабочим инструментом только в том случае, если рамка ее развития оговорена и принята на институциональном уровне. Установление организационных ценностей, отражающих демократическую культуру, – важный шаг их практической реализации.

Представленные же в данной статье компетенции можно далее уточнять и детализировать, а также адаптировать для конкретных групп обучающихся (как лиц и организаций, ответственных за соблюдение прав человека, так и правообладателей) или для конкретных ситуаций с правами человека. Помимо этого, определенные результаты обучения в рамках каждой категории компетенций могут быть определены как особенно важные для конкретной группы обучающихся. Такие решения принимаются по усмотрению разработчика образовательной программы в области прав человека и формирования демократической культуры.

Важно адаптировать компетенции демократической культуры к конкретным культурным, образовательным, региональным и практическим потребностям и реалиям субъектов образовательного процесса. А при работе с пособиями учитывать специфику различных категорий работников сферы образования в зависимо-

сти, например, от их предметной области, возраста обучающихся, которым они преподают, занимаемой должности или других характеристик их образовательной среды. Ведь именно руководители и специалисты образования принимают активное участие в процессе подготовки и проведения оценки своей работы с целью дальнейшего развития своих собственных компетенций в сфере обучения правам человека [2].

Рассуждая о путях и способах подготовки педагогов к осуществлению ими педагогической деятельности по формированию демократических компетенций обучающихся, можно сделать следующие выводы:

успех ее во многом определяется профессиональной, активной, творческой позицией педагога, которая предполагает его мотивацию, профессиональную компетентность и педагогическое мастерство в процессе реализации социально значимых задач гражданско-патриотического воспитания;

в основу формирования демократических компетенций обучающихся должны быть положены цели, принципы, приоритеты государственной политики в сфере образования, государственной молодежной политики Республики Беларусь, отраженные в ее нормативных правовых документах. Белорусское общество и государство заинтересованы в подготовке и дальнейшей педагогической деятельности в учреждениях образования тех специалистов, которые ориентированы на общечеловеческие и национальные ценности, права человека, социально значимые цели;

подготовка педагогических работников, а также формирование демократических компетенций обучающихся должны осуществляться на основе системного подхода, т. е. все действия и мероприятия должны носить целостный, взаимосвязанный характер. Цели, задачи, содержание, средства, методы и формы должны содействовать достижению результата – формированию и развитию демократических компетенций обучающихся и их реализации в повседневной жизнедеятельности;

необходимо разрабатывать или использовать имеющиеся программы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) педагогических работников с учетом социально-педагогических,

региональных условий функционирования конкретных учреждений образования, детских и молодежных общественных объединений;

в процессе подготовки педагогических работников, а также формирования демократических компетенций обучающихся целесообразно использовать современные эффективные методики и технологии, методы и формы с учетом интересов и потребностей педагогов и обучающихся. Методики и технологии коллективной творческой деятельности, социального проектирования, интерактивного и равного обучения, игровые и другие методики и технологии необходимо использовать с учетом алгоритмов и методических рекомендаций по их применению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Birzea, C. Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools [Пособие по обеспечению гарантии качества школьного обучения, направленного на воспитание демократической гражданственности] / C. Birzea, M. Cecchini, C. Harrison, J. Krek, V. Spajić-Vrkaš. – Paris : UNESCO, Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies, 2005. – 123 p.
2. Brett, P. How All Teachers Can Support Citizenship and Human Rights Education: a Framework for the Development of Competencies [Как все учителя могут поддержать гражданское образование и обучение правам человека: база для развития компетенций] / P. Brett, P. Mompoin-Gaillard, M. H. Salema Edited by Sarah Keating-Chetwynd. – Strasbourg : Council of Europe, 2009. – 84 p. – ISBN 978-92-871-6555-8PDF.
3. Kerr, D. Strategic Support for Decision Makers: Policy Tool for Education for Democratic Citizenship and Human Rights [Стратегическая поддержка для лиц, принимающих решения : пособие по осуществлению программ по обучению демократической гражданственности и правам человека] / D. Kerr, B. Losito. – Strasbourg : Council of Europe, 2010. – 76 p. – ISBN 978-92-871-6896-2.
4. Recommendation of the Parliamentary Assembly 1849 (2008), For the Promotion of a Culture of Democracy and Human Rights through Teacher Education [Рекомендация Парламентской Ассамблеи Совета Европы № 1849 (2008) «О продвижении культуры демократии прав человека через подготовку учителей»] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta08/erec1849.htm> (англ.).
5. Знания, умения и навыки, лежащие в основе культуры демократии: учиться жить вместе на равных в демократическом обществе

-
- в условиях культурного многообразия. – Strasbourg : Council of Europe, 2017. – 78 p. – ISBN 978-92-871-8237-1.
6. Мельник, О. А. Подготовка педагогов к формированию демократической культуры обучающихся в информационную эпоху : учеб.-метод. пособие / О. А. Мельник, М. Е. Минова ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2018. – 179 с.
 7. Руководящие принципы по образованию в области прав человека для систем среднего школьного образования. – Варшава : БДИПЧ ОБСЕ, 2012. – 57 с. – ISBN 978-92-9234-843-4.
 8. Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образовании в области прав человека» [Рекомендация СМ/Рес (2010)7, утвержденная Комитетом министров Совета Европы 11 мая 2010 года]. – Strasbourg : Council of Europe, 2011. – 40 с. – ISBN 978-92-871-7030-9.

Материал поступил в редколлегию 01.11.18.

O. A. MELNIK,
Senior Lecturer of the Psychology Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

FORMING DEMOCRATIC CULTURE IN TERMS OF CULTURAL DIVERSITY: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Summary

The article is the result of scientific research on the formation of a democratic culture and democratic competencies among students. The article contains theoretical, methodological and practical materials on the structure of the democratic competencies of participants in the educational process. The author describes the international experience in developing competencies of a democratic culture in the Council of Europe and the OSCE ODHR.

УДК 37.01+329

М. Е. МИНОВА,

заместитель декана факультета профессионального
развития специалистов образования

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

В статье описываются и анализируются основные результаты опытно-экспериментальной работы по формированию нравственных ценностных ориентаций подростков в детских общественных объединениях, функционирующих на базе учреждений образования. Результаты опытно-экспериментальной работы обосновывают разработанную методику формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в детских общественных объединениях, свидетельствуют об ее эффективности.

Ключевые слова: нравственные ценностные ориентации, детские общественные объединения, методика формирования нравственных ценностных ориентаций, опытно-экспериментальная работа.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2013–2018 гг. в условиях детских общественных объединений: пионерских дружин ГУО «Средняя школа № 162 г. Минска» (Заводской район), ГУО «Средняя школа № 208 г. Минска» (Московский район) (экспериментальная группа) и пионерских дружин ГУО «Средняя школа № 98 г. Минска» (Заводской район), ГУО «Средняя школа № 208 г. Минска» (Московский район) (контрольная группа). Экспериментальная группа состояла из 135, а контрольная – из 139 подростков (учащихся 6–9 классов). Общее количество человек, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, составило 274 подростка.

Основная цель педагогического эксперимента – формирование нравственных ценностных ориентаций подростков в детских общественных объединениях посредством использования их воспитательного потенциала, социальной, культурной среды.

В ходе педагогического эксперимента происходила апробация модели, методики и методического обеспечения процесса формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в детских общественных объединениях.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на протяжении следующих этапов: познавательного, деятельностного, оценочного.

Цели познавательного этапа: содействие формированию у подростков когнитивного и мотивационного компонентов нравственных ценностных ориентаций; организация познавательной деятельности по изучению нравственных ценностей, их содержательных аспектов и проявлений.

В соответствии с данной целью решались следующие *задачи*:

- актуализировать познавательный интерес подростков к ценностям;
- расширить и углубить знания подростков о нравственных ценностях;
- способствовать становлению у подростков мотивов саморазвития, самореализации, действия для «другого» для актуализации ценностей;
- сформировать правильные представления о нравственных ценностях, определяющих цели и содержание деятельности детского объединения.

Основным механизмом формирования нравственных ценностных ориентаций подростков являлся *поиск*. В целях формирования у подростков когнитивного и мотивационного компонентов нравственных ценностных ориентаций создавались *ситуации поиска* нравственных ценностей и их проявлений.

Нравственное просвещение, целями которого являлись актуализация познавательного интереса, расширение и углубление знаний подростков о нравственных ценностях, происходило в рамках программы «Добро и мой нравственный выбор». Основными являлись интерактивные методы обучения.

В рамках программы «Добро и мой нравственный выбор» проведено восемь семинаров по нравственному просвещению. На семинарах подростки после знакомства с теоретическими положениями получали задания для индивидуальной и групповой работы. На семинаре «Добро и зло – всегда рядом» были предложены сле-

дующие задания: определить категории «добро», «зло»; ответить на вопросы в форме продолжения фразы «добро в детском общественном объединении – это...», «зло в нашем коллективе – это...». Выполнение заданий способствовало расширению знаний подростков о добре, конкретизации определений категории «добро» на основе их личного опыта, содействовало выработке правил «доброго поведения».

На обучающем семинаре «Добродетели и пороки» происходила дискуссия, которая разворачивалась вокруг понятий «доброта», «любовь к ближнему», «сочувствие», «взаимопомощь». В результате подростками разработаны теоретические положения о содержании идеала «добро» и его значении для пионерской дружины: добро – все, что приносит счастье другому человеку. Добро проявляется в доброй воле, добродетелях, доброжелательности и добрых делах каждого пионера и дружины в целом. Добрая воля – стремление содействовать добру, когда благополучие других людей становится целью человека. Добродетели – положительные качества человека. Доброжелательность – отношение к человеку, основанное на желании ему добра, на стремлении делать добро. Добрые дела – действия, обусловленные заботой и направленные на благо людей, общества.

На семинаре «Нравственный выбор и смысл жизни» подросткам было предложено задание разработать формулу счастья. Представлены следующие формулы счастья: «Я буду счастлив, если я достигну успеха, заработаю много денег, у меня будет хорошее здоровье, меня будут любить люди, рядом будут друзья, с которыми интересно и весело проводить время»; «Я буду счастлив, если меня будут любить и уважать, у меня будет интересная работа»; «Я буду счастлив, если близкие люди будут счастливы, друзья и родители не будут болеть, мы проживем долгое время»; «Я буду счастлив, если сделаю кого-нибудь счастливым, если мне не будет стыдно за мои слова, поступки».

Обсуждая эти формулы личного счастья, подростки пришли к выводу, что для счастья необходимы любовь, дружба, свобода, ответственность, трудолюбие и общественное признание. Эти ценности взаимосвязаны и приводят конкретного человека не только к счастью, но и к добру. Добро проявляется в любви, друж-

бе как ценностях межличностного общения, в ценностях более широкого социального плана – любви ко всем людям, к Родине, дружеских чувствах к незнакомым людям, сострадании чужому горю, солидарности людей.

На семинаре «Совесьть – нравственный закон человека» подростками обсуждались определения понятия «совесьть». Совесьть – «чувство, которое мешает совершать плохие поступки», «не дает жить в свое удовольствие, забывая о других», «предупреждает человека, если он что-то неправильно делает», «помогает задуматься о своем характере», «заставляет поступать честно по отношению ко всем». Чувство совести – переживание личностью обязательств, связанных с нравственными ценностями. Подросток обращается к нравственным ценностям как к критериям оценки поведения. Если он совершает безнравственный поступок, то совесьть выступает как чувство нарушенной ценности, личностное недовольство несоответствием идеальному образу человека.

В процессе нравственного просвещения предлагались и обсуждались *ситуации поиска* нравственных ценностей и их проявлений: реальные ситуации из жизни подростков, исторических и литературных источников, художественных фильмов; проявления нравственных качеств в действиях и поступках писателей, общественных деятелей, пионеров-героев и др.

Для успешного формирования у подростков желания саморазвиваться, самореализовываться, делать что-то для другого человека использовался *нравственный пример* – проявление нравственных мотивов и ориентаций человека. Педагоги находили ситуации в деятельности детских общественных объединений (проявление чувства долга, нравственные поступки), которые служили объектами для осмысления.

Использовались педагогические ситуации, в основу которых положен ценностный механизм *«поиск»*. Например, педагог привлекал внимание подростка к товарищам, к их переживаниям. Вопросы «Как твои дела?», «Как ты себя чувствуешь?», «Что ты можешь предложить?» – это способ ориентирования на другого человека, проявление сочувствия и приглашение к сотрудничеству. Благодаря ему подросток обнаруживал влияние своих действий на окружающих людей.

Нравственная оценка конфликтных ситуаций осуществлялась в процессе диалога, когда учитывались разные точки зрения. Например, пионеры провели понравившееся большинству мероприятие. В процессе диалога выяснилось, что часть ребят недовольна, обнаружены проблемы: нарушение принципа равенства (когда одни все решают, а другие – ничего); давление группы на личность (принуждение жертвовать собой, приказ «не высываться»). Педагог решал проблемы с помощью рассуждений: «Я хороший человек. Я член хорошего коллектива. Со мной коллектив станет еще лучше. Коллектив меня ценит. Я ценю коллектив. Я постараюсь быть достойным его».

В результате познавательного этапа эксперимента повысился уровень сформированности нравственных ценностных ориентаций подростков. Расширились и углубились знания о нравственных ценностях, сформировался познавательный интерес, представления о нравственных ценностях, нравственные мотивы саморазвития, самореализации, действия для другого человека.

Цели деятельностного этапа эксперимента заключались в создании условий для формирования действенно-практического компонента нравственных ценностных ориентаций подростков; организации социально значимой коллективной творческой деятельности, в процессе которой закрепляются нравственные мотивы, развиваются умения (организаторские, реализующие) по актуализации нравственных ценностей в деятельности и поведении.

В соответствии с целями решались следующие задачи:

- способствовать осознанию подростками личностного смысла нравственных ценностей на фоне закрепления нравственных мотивов;
- сформировать организаторские, реализующие умения подростков для актуализации нравственных ценностей в действиях и поступках;
- разработать моральный кодекс детского общественного объединения, регулирующий деятельность, общение и отношения подростков-участников;
- организовать социально значимые дела, самостоятельные социальные инициативы и проекты, содействующие выбору под-

ростками нравственных ценностей как ориентиров и норм деятельности и поведения.

Основным механизмом формирования нравственных ценностных ориентаций подростков на этом этапе являлся *выбор*. Создавались ситуации выбора нравственных ценностей с помощью игры, коллективного нормотворчества, коллективной творческой деятельности.

Деятельностный этап начинался с организации игровой деятельности подростков. Игра «Встреча племен», в задачи которой входило обратить внимание пионеров на братство, равенство, свободу, справедливость, способствовала расширению круга значимых нравственных ценностей и их выбору как нравственных ориентиров для деятельности и поведения.

В процессе игровой деятельности осуществлялось оформление нравственных ценностей пионерской дружины. Для этого проведена интерактивная игра «Пирамида ценностей», в результате которой создана иерархия ценностей: витальных (жизнь, здоровье, безопасность, семья и др.); нравственных (добро, правда, свобода, справедливость, долг и др.), ценностей межличностного общения (дружба, взаимопонимание, уважение); эстетических (красота, музыка, искусство).

Коллективное нормотворчество осуществлялась в процессе коллективной творческой деятельности (КТД) по созданию морального кодекса пионерской дружины. КТД началась с общего собрания членов пионерской дружины, на котором обсуждались вопросы о необходимости норм и правил взаимоотношений для реализации интересов каждого пионера и для эффективной работы дружины, а также была поставлена цель КТД: коллективная разработка законов и норм, заповедей и традиций, прав и обязанностей, определяющих отношения в пионерской дружине.

В процессе коллективного нормотворчества происходило закрепление в сознании подростков нравственных ценностей посредством ориентации на права и обязанности. Права на братство, равенство, свободу и справедливость утверждались с помощью нравственных норм. Право на братство – посредством товарищества и коллективизма, равенство и справедливость – посредством равноправия и демократического стиля взаимоотношений, свободу – по-

средством добровольности и возможностей самореализации. Обязанности пионеров (слово, дело, пример, чувства) наполнялись смыслом в процессе деятельности.

В результате работы групп, дискуссий подростками составлен моральный кодекс пионерской дружины. Контроль над соблюдением кодекса осуществлялся самими подростками, имеющими возможности для оценки поведения друг друга в различных ситуациях. Авторитет и статус каждого члена пионерской дружины, в том числе и руководителя, зависел от соблюдения им положений кодекса.

Для актуализации мотивов самореализации и группового действия пионеров использовался прием привлечения внимания к социальной или личной проблеме как способ ориентирования на другого человека, требующий наличия у подростков *эмпатии* – сопереживания, способности поставить себя на место собеседника и *конструктивности* – единства нравственных мотивов и творческих возможностей. Важно, чтобы у подростка возникло желание помочь в решении проблемы, а также вера в собственные возможности.

Коллективная творческая деятельность имела различную целевую направленность, но наиболее эффективной являлась социально значимая деятельность, содействующая формированию нравственных ценностных ориентаций, развитию социального интереса и активности подростков. Коллективная творческая деятельность подростков началась с аукциона КТД «Зов души», в результате которого создан «банк» идей, предложений. Среди социальных проблем, которые привлекли внимание подростков, были пьянство и курение, социальные и материальные трудности сирот, инвалидов, неблагополучных семей, одиночество пожилых людей, загрязнение близлежащего леса.

Использовались следующие структуры КТД: *простая линейная, сложная линейная и взаимосвязанная структура*. Работа по каждой из структур КТД охватывала большой временной период (от одного месяца до квартала и более).

Простая линейная структура включала несколько мероприятий (цепь дел), объединенных общей темой и целью. Деятельность осуществлялась последовательно: от задания к заданию. Конеч-

ным результатом КТД являлось ключевое дело, на котором подводились итоги, оценивалась работа. КТД позволяла привлечь большое количество подростков, заинтересованных в деятельности для достижения общей цели. Например, КТД по правовому просвещению пионеров включала цепь дел: разработку информационных материалов, проведение семинаров, деловых игр. Подведение итогов проводилось на ключевом деле – фестивале правовых знаний.

Организация коллективной творческой деятельности согласно *сложной линейной структуре* предполагала совмещение простой линейной структуры и разветвленной. Ключевое мероприятие находится не в конце, при подведении итогов дела, а в середине. *Сложная линейная структура* включала в себя цепь дел. Например, КТД «Милосердие и волонтерская работа», в процессе которой подростки обратили внимание сверстников и взрослых на социальные проблемы и в итоге привлекли новых участников к волонтерской работе.

Особенностью *взаимосвязанной структуры* является то, что при работе над темой объединялись подростки из разных творческих групп, каждая из которых получала свое задание. На итоговом коллективном творческом деле представлялись лучшие эпизоды деятельности групп. Например, КТД по подготовке программы для детей с особенностями психофизического развития «Разные равные».

Помощь тем, кто в этом нуждается, способствовала развитию у подростков способностей к сопереживанию, терпимости, умений относиться уважительно к окружающим, помогать другому человеку: ребенку с ограниченными возможностями, сверстнику, взрослому, независимо от того, знакомы они лично или нет; обогащала опыт положительных переживаний в связи с деятельностью для другого человека. Педагоги отмечали возрастающее у подростков желание быть полезными, у ребят формировалась нравственная установка на то, что рядом находятся люди, интересы которых всегда нужно учитывать.

Результат усилий подростков по окончании каждого коллективного творческого дела принимал социально ценностный характер: самими ребятами давалась оценка участия в деле всех и каждого. Осознание результата формировало у пионеров чувства со-

причастности и удовлетворения, без которых невозможно присвоение нравственных ценностей.

Яркое эмоциональное воздействие оказывали *ритуалы*: торжественный ритуал вступления в члены пионерской дружины, когда пионер давал обещание следовать моральному кодексу пионерской дружины, караул у знамени или памятника и др. Они формировали у подростков чувство общности ценностей.

Необходимым условием актуализации нравственных ценностей является установление демократического стиля управления. Важную роль в этом играет процесс принятия решений. Проводились общие сборы, на которых принимались решения о планах работы, об органах управления и т. д. На сборах выслушивали мнения как большинства, так и каждого участника.

На деятельностном этапе эксперимента проведены *факультативные занятия* по подготовке подростков – лидеров и организаторов детских объединений. Цель занятий – формирование лидерской и организаторской культуры обучающихся как элемента базовой культуры личности, воспитание ответственного члена коллектива детского объединения. В программу включены занятия, способствующие развитию и формированию организаторских и реализующих умений, составляющих основу действенно-практического компонента нравственных ценностных ориентаций. Подготовка лидеров, организаторов была ориентирована на нравственное ценностное содержание (систему нравственных ценностей, моральный кодекс детского объединения). Формирование организаторских, реализующих умений членов детских общественных объединений предполагало их развитие и применение в процессе деятельности по актуализации нравственных ценностей (социальных проектах, инициативах, коллективных творческих делах, акциях).

Ситуации выбора нравственных ценностей использовались в процессе проектирования (определения целей и содержания проектов), коллективного нормотворчества, игровой, коллективной творческой деятельности. Подростки самостоятельно выбирали нравственную ценность (добро, долг, сочувствие, дружбу и др.) как ориентир для деятельности или норму взаимоотношений.

Диагностическое исследование зафиксировало повышение уровней сформированности нравственных ценностных ориентаций, в том числе рост организаторских, реализующих умений подростков (находить проявления нравственных ценностей, соотносить их с собственной позицией, актуализировать их в действиях и поступках; оказывать помощь другому человеку, организовывать совместную деятельность, работать в коллективе).

Цель оценочного этапа эксперимента заключалась в создании условий для формирования у подростков оценочного компонента нравственных ценностных ориентаций (оценочных и рефлексивных способностей, умений).

Для реализации цели следовало выполнить следующие задачи:

- содействовать формированию оценочных умений подростков: от непосредственной эмоциональной оценки до глубоких оценочных суждений на основе приобретенных знаний и осмысленных нравственных понятий;
- содействовать развитию умений подростков контролировать и оценивать свое поведение и деятельность на основе нравственных ценностей;
- способствовать выработке адекватной самооценки у подростков.

На оценочном этапе эксперимента создавались и использовались ситуации, в основу которых положен ценностный механизм «оценка». Ведущими средствами являлись игра, интерактивное взаимодействие, равное обучение.

В целях формирования оценочных и рефлексивных умений подростков проводилась интерактивная игра «Ценности и выбор». Цель игры состояла в обращении внимания подростков к личностным смыслам нравственных ценностей, их значимости для построения собственной жизни и жизни человеческого общества. Сюжет игры подразумевал экстремальную ситуацию: жизнь на Земле гибнет, выживают только 10 землян, каждый из которых олицетворяет собой одну из общечеловеческих ценностей. Игра предполагала работу в группах (по 4–6 человек). Подросткам давалось задание: выбрать из выживших шесть, так как именно такое количество людей они могут спасти. В процессе игры ребята делали нравственный выбор: кого из людей спасти, основываясь на оценке

личностных и профессиональных качеств людей. В результате определялись нравственные критерии оценки людей (заранее определенные ведущим или личностные предпочтения подростков) и отношение подростков к другим людям. Проводилась дискуссия по вопросам «Можно ли было спасти всех? Почему вы выбрали именно этих людей? Что послужило критерием оценки их значимости для вас лично и для будущего общества?»

В процессе игры подростки вместе с педагогами искали ответы на вопросы о добре и ответственности и их месте в нашей жизни, сочувствии и милосердии, раскрывая смысло-жизненный характер игровой ситуации. Эта игра позволила подросткам осознать личностный смысл и значимость нравственных ценностей, способствовала росту личностной рефлексии.

Для осознания подростками нравственных оснований собственной оценки других людей применялась игра «Ассоциации нравственных качеств личности с цветом». Игра способствовала более глубокому эмоциональному осознанию положительных и отрицательных качеств человека через ассоциативное цветовое восприятие. Подростки получили задания: «Если бы вам предложили раскрасить качества человека цветами радуги, какой цвет вы бы выбрали для скромности, хвастовства, сдержанности, доброты, трудолюбия, тактичности? Почему именно такой? В какой бы цвет окрасили хамство, жестокость, эгоцентризм?»

Неоднозначное восприятие вызвало такое качество, как скромность: некоторые подростки (по результатам констатирующего эксперимента – начального и низкого уровня развития нравственных ценностных ориентаций), отождествляя его с незаметностью, серостью, отнесли к отрицательным качествам, однако большинство подростков (среднего и высокого уровня), противопоставляя его наглости, кичливости, охарактеризовали как положительное качество.

Обогащению оценочно-аналитических умений подростков способствовала ассоциативная игра «Портрет – характеристика человека». Ее цель – развитие интереса и внимания подростков к внутренним, сущностным свойствам человека через специфические черты его внешности. Работа проводилась в группах. Ребятам предлагался портрет человека (картина, фотография) и давалось

следующее задание: «Посмотрите на этот портрет – каково ваше первое впечатление? А теперь внимательно взгляните в выражение лица этого человека. Обратите внимание на его одежду, позу. Что можно сказать о его характере, роде занятий, образовании, каких-то особенностях жизни? Добрый он или злой?» Затем давалось небольшое время на подготовку, и подростки выступали с ответами. После этого педагог комментировал сказанное, так как изначально знал ответы на вопросы, имея в виду конкретного человека.

Данная игра показала, что подростки с начальным и низким уровнем сформированности нравственных ценностных ориентаций давали более категоричные и отрицательные характеристики, в то время как подростки среднего и высокого уровня в оценках были позитивны, старались не делать категоричных выводов, отмечали положительные качества человека.

Для развития оценочных умений применялись интерактивная игра «Полесские робинзоны», игра по мотивам сказки «Маленький принц» и др. Игры содействовали не только развитию оценочных умений подростков, но и сплочению коллектива, что способствовало становлению нравственных взаимоотношений.

Для привлечения внимания подростков к собственным поступкам и действиям использовался интерактивный метод «Предвидение последствий», который включал вопросы о последствиях поведения и деятельности для личности, группы, общества. Метод активизировал осознание подростком своих отношений и поведения как формы выражения ценностных ориентаций.

Рассмотрим одну из ситуаций, позволяющих раскрыть суть этого метода и его возможности в развитии оценочных умений подростков: пионеры хотели распределить поручения по подготовке к празднику равномерно, учитывая интересы и возможности каждого, однако не сделали этого. В результате большая часть нагрузки легла на самых ответственных, что было трудно для них и сказалось на содержательной и организационной сторонах праздника.

Педагог задал ребятам следующий вопрос: «Всегда ли мы отдаем себе отчет, чего хотим достичь в результате своих действий или часто не задумываемся о возможных последствиях?» Поста-

новка этого и подобных вопросов обращает внимание подростков на себя как человека ответственного, содействует формированию способности предвосхищать собственные действия, отдавать отчет в мотивах поведения и деятельности.

Развитию оценочных умений, выработке у подростков собственной точки зрения об основах построения нравственных взаимоотношений людей способствовали диспуты, театрализованные споры, инсценировки различных ситуаций, возникающих в ходе взаимодействия в детских общественных объединениях. В качестве примера театрализованного спора приведем игру «Поспорим с великими», включающую в себя серию высказываний (цитат) ученых, государственных деятелей, писателей, с которыми подростки должны согласиться или нет. Высказать свое мнение и убедительно доказать его члены детских общественных объединений могли в различных формах: в виде пресс-конференции с великими, диспута, интервьюирования и т. д.

Подобные методы учили подростков вариативности подходов и суждений, ситуации оценки увеличивали опыт подростков, инициировали поиск ценностных оснований для собственной точки зрения, развивали способность соотносить ее с мнениями и взглядами других людей.

Подготовленные подростки – волонтеры (активные участники опытно-экспериментальной работы) проводили интерактивные занятия по нравственному просвещению со сверстниками по принципу «равный обучает равного», что способствовало формированию нравственных ценностных ориентаций.

Результаты исследования, проведенного после оценочного этапа опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о повышении уровня сформированности нравственных ценностных ориентаций подростков, в том числе рост их оценочных умений: от ситуативной эмоциональной оценки к устойчивой эмоциональной оценке, и затем – к оценочным суждениям.

Внешне результативность опытно-экспериментальной работы проявлялась следующим образом:

– повысился познавательный интерес подростков к нравственным ценностям, расширились и углубились их знания о ценностях;

- уменьшилась степень импульсивности действий подростков по отношению к сверстникам, увеличилась осознанность поведения;
- возросла способность подростков откликаться на нужды другого человека;

- произошла общая гуманизация взаимоотношений между подростками, между подростками и педагогами (руководителем пионерской дружины и др.);

- повысилась общая результативность всех видов деятельности.

Опытно-экспериментальная работа позволяет сделать вывод, что процесс формирования нравственных ценностных ориентаций подростков будет эффективным при использовании следующих *способов* обращения к ценностям:

- *непосредственное обращение* (использование материалов, указывающих на нравственную ценность, информацию о ценностном многообразии мира);

- *опосредованное обращение* (когда ситуации, задания, предлагаемые подросткам, вызывают у них эмоциональные состояния, определяющие их восприятие и оценивание, способствующие осознанию ценностей);

- *творческое обращение* к ценности (соприкосновение с ценностью в процессе осознанной деятельности, в результате чего деятельность предстает как целенаправленное движение для реализации ценности-цели, приобретает добровольный характер, так как активностью подростков – членов детских объединений движет ценностный мотив, а роль внешнего стимула снижается).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Минова, М. Е. Подготовка лидеров детских и молодежных общественных объединений в учреждениях образования / М. Е. Минова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – 240 с.

Материал поступил в редколлегию 19.11.18.

M. E. MINOVA,
Deputy Dean of the Professional Development of Education Specialists Faculty
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

FINDINGS OF THE EXPERIMENTAL PROJECT
ON THE FORMATION OF MORAL VALUE ORIENTATION
AMONG TEENAGERS IN CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS

Summary

The article describes and analyzes the main results of the experimental project on the formation of moral value orientations among adolescents in children's public associations operating on the basis of education institutions. The results of the experimental project substantiate the developed methodology for the formation of moral value orientations among adolescents in children's public associations, and show its effectiveness.

УДК 37.06

А. В. НАЙБАУЭР,

доцент кафедры человековедения и физической культуры,
кандидат педагогических наук

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования Московской области «Академия социального управления»,
г. Москва, Россия

НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрыт потенциал появляющихся и реализующихся в практике новшеств для модернизации системы образования, повышения его качества, совершенствования профессиональной деятельности руководителей и педагогических работников, организации условий для роста инициативы и профессионального мастерства, установления конструктивного диалога и благоприятного климата в коллективе, продуктивного сотрудничества родителей и педагогов. Определены оптимальные пути реализации профессионального стандарта «Педагог» с целью развития профессиональных компетентностей специалистов и учетом имеющихся трудностей, связанных с особенностями предъявляемых требований современного общества к уровню и объему образовательных услуг в области дошкольного образования. Автор указывает на необходимость исследовать изменения профессиональной деятельности руководителей и педагогических работников с точки зрения выявления новых возможностей в повышении эффективности воспитательно-образовательного процесса в образовательных организациях. Материал статьи послужит основой для переосмысления и уточнения содержания, корректировки форм и методов профессионального дополнительного образования педагогов. Таким образом, представлено конкретное руководство для руководителей и педагогических работников, стремящихся эффективно работать в современных условиях на пользу развития детей.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, педагог, профессиональная деятельность, формальное образование, неформальное образование, информальное образование.

Неотъемлемой частью процесса развития педагога является включение в дополнительное профессиональное образование – значимый сегмент государственной политики, который находится в настоящее время на стадии переоценки целей и задач содержания, поиска новых организационных форм и методов обучения уже состоявшихся специалистов. Важнейшей целью совершенствования дополнительного профессионального образования явля-

ется достижение положительных изменений на основе использования передового российского и зарубежного опыта. Потому обратимся к Атласу новых профессий, который с полным правом можно назвать значимым для педагогической общественности, ценным информационным источником, представляющим предмет для активного обсуждения перспектив развития педагогической профессии в частности и путей трансформации дополнительного профессионального образования в целом [1].

На основе составления отраслевых «карт будущего» авторы Атласа проанализировали и выявили спрос на новые компетенции, сконструировали образ новых профессий. Атлас новых профессий – это:

- 1) прогноз изменений и трансформаций;
- 2) круг будущих действий и возможностей для дополнительного профессионального образования;
- 3) область построения собственной траектории движения.

Авторы Атласа предлагают рассмотреть такие варианты реализации для педагога будущего, как модератор, разработчик образовательных технологий, тьютор, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, экопроповедник, игромастер, игропедагог, тренер по майнд-фитнесу, разработчик инструментов обучения состоянием сознания. Определяя характеристику, особое внимание авторами документа обращается:

- на изменение представлений о способах получения знаний;
- предметность и практико-ориентированность содержания обучения;
- переход от фронтальной к индивидуальной и игровой форме изучения материала, отвечающей запросам конкретного обучающегося;
- устаревающее понятие «профессия», которое сменяется набором навыков и компетенций, необходимых для специалиста образовательной системы будущего.

Результаты анализа и обсуждений экспертов, представленные в Атласе новых профессий, могут рассматриваться отправной точкой в дальнейшем обновлении системы дополнительного профес-

сионального образования и построении образовательной траектории развития каждого педагога в образовательной организации. Данная проблема становится более очевидной, принимая во внимание увеличение уровня требований к профессиональной квалификации специалистов, усложнение образовательной среды, изменением роли государственного регулирования, ростом клиентоориентированности, инноваций и конкуренции.

Однако необходимо учитывать, что на формирование и совершенствование профессиональной деятельности специалистов активно влияют изменения, происходящие в системе образования в настоящее время. Они могут оказывать прямое воздействие на педагогическую деятельность руководящих и практических работников. Это выражается в очевидных переменах, которые педагоги фиксируют, анализируют, принимают во внимание и руководствуются ими в своей работе. Однако существуют преобразования, которые носят латентный характер, их часто упускают и не учитывают. Трансформируются и расширяются функции, обновляется содержание профессиональной деятельности, повышаются требования современного общества – все это влияет на показатель уровня развития образования. Важно изучать преобразования, осознавать необходимость нововведений, своевременно принимать эффективные решения по усовершенствованию профессиональной деятельности педагога [6].

Так, можно констатировать, что в профессии педагога появляются ранее неизвестные направления и приобретаются новые назначения: педагогическое супервизорство (М. А. Пономаренко), тьютор (Р. Д. Булатова, О. И. Давыдова, Н. А. Костина, А. А. Майер, Л. П. Совина, С. Н. Юревич), виртуальный консультант. В своем исследовании В. А. Ясвин высказывает мнение о том, что необходимо развивать горизонтальную карьеру педагогов, и определяет иерархическую структуру педагогических званий («Педагог-Мастер», «Педагог-Консультант», «Педагог-Исследователь» и «Педагог-Эксперт») и поэтапно раскрывает характеристику каждого из них [12]. Махотин Д. А., Рябов В. В., Фролов Ю. В. предлагают рассматривать сертификацию педагогов через уровень овладения

мастерством и выделяют такие, как педагог-новатор, педагог-наставник, педагог-лидер, педагог-эксперт [7].

К факторам, влияющим на процесс развития системы дополнительного профессионального образования, необходимо отнести и существенный рост интенсивности профессиональной деятельности руководящих и педагогических работников. Необходимо признать: в современных условиях работа педагога усложняется. Это проявляется в построении социальной ситуации развития, проектировании и моделировании развивающей предметно-пространственной среды, коррекционно-развивающего пространства, создании соответствующей обстановки в общении с родителями с целью повышения их компетентности, подготовке к различным мероприятиям, проводимым на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, оформлении необходимой, соответствующей современным требованиям документации.

В современных условиях усиливается роль теоретических и практических психолого-педагогических знаний, особо отмечается активное включение в инновационную деятельность, подчеркивается наличие умения организовать свое рабочее, а также личное время и эффективно его использовать, возрастает потребность в осмыслении и оценке продуктивности собственной профессиональной деятельности, конкретном критическом анализе проведенных мероприятий, организации и реализации маркетинговой деятельности.

Развитие технологий образования тесно связано с эволюционированием сети Интернет. Так, в настоящее время этот вектор направлен на формирование у детей основ информационной культуры, увеличение возможностей в подготовке презентаций для распространения педагогического опыта, консультативно-методической помощи родителям, включения в учебный и воспитательно-образовательный процесс. Функционирование образовательной организации как открытой системы концентрирует внимание педагогов дошкольного образования на возможности создавать мини-сайты, вести блоги и организовывать сообщества.

Анализ содержания представленных материалов дает возможность увидеть, что дополнительное профессиональное образование

в Российской Федерации является неотъемлемой, важнейшей составляющей непрерывного образования и существенным фактором развития современного общества в целом и отдельных граждан в частности. Акцент падает на:

- закрепление обязанности и ответственности каждого взрослого гражданина в получении дополнительного профессионального образования;
- расширение вариативности как новом образе дополнительного профессионального образования;
- гибкость, мобильность форм повышения квалификации и переподготовки, оценки их качества;
- применение методов интерактивного обучения как эффективного средства усиления практической направленности дополнительного профессионального образования и повышения конкурентоспособности и профессиональной мобильности специалиста на рынке труда;
- выстраивание механизмов и стимулов для участия в данном процессе каждого взрослого человека [5].

Таким образом, классическая модель получения дополнительного профессионального образования в современных условиях развития общества претерпевает изменения, а особое внимание уделяется взаимодополнению и расширению возможностей организации формального, неформального и информального образования.

Рассмотрим потенциал и возможности развития формального образования педагогов в современных условиях. Курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка и стажировка, находясь в ведении органов государственного и негосударственного управления и контроля, направлены на получение или изменение образовательного уровня и квалификации, носят плановый характер и фиксируются сроками обучения, а также определяются требованиями конкретных образовательных рецензируемых программ и завершаются получением соответствующих документов об образовании.

Традиционный, общепринятый вид дополнительного профессионального образования педагогов в настоящее время – явление особенное. Это ресурс профессионального развития педагогов,

характеризующийся возможностью совершенствоваться, перестраиваться и адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим условиям. Ориентированность на интересы заказчиков образовательных услуг влияет на развитие вариативных форм повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. Спектр программ достаточно широк и разнообразен. Они учитывают: занятость слушателей (очная, очно-заочная или заочная формы обучения); наличие навыков владения ИКТ (с дистанционной поддержкой или дистанционные); территориальный уровень (федеральный, региональный, муниципальный); опыт работы заказчиков (для начинающих или опытных специалистов, руководителей или практических работников); цели обучения (тактические или стратегические); сроки и время проведения; стоимость: бюджет или внебюджет и т. д. Формальное образование как традиционная форма повышения квалификации профессиональной переподготовки педагогов находится в стадии преобразования и усовершенствования, направлено в современных условиях на решение ряда новых задач, которые связаны:

- с ориентацией на профессиональные запросы и образовательные потребности потребителей образовательных услуг, установкой на повышение их эффективности при наименьших финансовых затратах;

- развитием вариативных форм повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов;

- актуализацией тематики и содержания программ, нацеленностью их на развитие персонификации;

- реализацией интерактивного режима обучения, в котором возрастает степень самостоятельности слушателей и каждый специалист занимает активную позицию;

- разработкой вариантов контроля качества получаемой образовательной услуги;

- осуществлением направленности на возможные точки профессионального роста слушателей, что в конечном счете должно повлиять на улучшение достижений обучающихся и воспитанников в образовательных организациях [3].

Неформальное образование лично значимо для педагога, функционирует на уровне конкретных субъект-субъектных отношений, не регламентируется и не нормируется со стороны государства и общества, разнообразно и вариативно по содержанию и технологиям обучения, определяется высокой степенью мотивации, основанной на собственных внутренних образовательных потребностях, а также образовательных потребностях детей и их родителей, реализуется посредством участия взрослых в общественных организациях, клубах, кружках, сетевых профессиональных сообществах. В процессе неформального образования педагоги имеют возможность свободно взаимодействовать с коллегами и специалистами в Российской Федерации и за рубежом, оперативно и продуктивно обмениваться мнениями, развивать способности грамотно аргументировать и комментировать заданную тему, проявлять активность и нестандартность в решении педагогических ситуаций.

Активные реформационные процессы указывают на необходимость признать неформальное образование неотъемлемой и существенной частью системы дополнительного профессионального образования педагогов образовательных организаций, которая может быть представлена в межаттестационный период и как самостоятельная система, и как вспомогательная область. Только высококвалифицированный специалист, активно включенный в процесс неформального образования, сможет качественно определить перспективы личностного развития каждого обучающегося и воспитанника и снизить риски, связанные с его социализацией. От этого зависит и успешное развитие современной образовательной организации в целом [2].

В данной статье осуществлена попытка определить тезисы, характеризующие особенности и тенденции развития информального образования педагогов в формирующихся обстоятельствах и возможных перспективах. На основании исследований А. В. Окерешко и О. В. Павловой, а также собственного анализа образовательной ситуации к ним можно отнести [8–11]:

- 1) модификацию системы дополнительного профессионального образования посредством информального образования;

2) полноту реализации возможностей неформального образования педагогов, которая тесно связана с внутренними и внешними факторами;

3) сеть Интернет как контент и инструмент неформального образования;

4) сложность управления и учета результатов неформального образования;

5) активное взаимодействие неформального с формальным и неформальным образованием как эффективное условие совершенствования системы дополнительного образования [4].

Таким образом, система дополнительного профессионального образования, реализовываясь в единстве формального, неформального и неформального образования, представляет собой важный этап в развитии и показывает функциональную востребованность как образовательной структуры, которая должна существенно повлиять на изменение качества профессиональной деятельности и профессиональных установок педагогов. Важно своевременно анализировать тенденции, определяющие их характер развития, изучать преобразования, осознавать необходимость нововведений, своевременно принимать эффективные решения по совершенствованию профессиональной деятельности педагога. Содержание материалов Атласа новых профессий может предстать своеобразным ориентиром для изменения содержания и обновления направлений в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атлас новых профессий. URL: <http://www.skolkovo.ru/public/ru/research/sedec/sedec-completed/sedec-asi/>
2. Найбауэр, А. В. К вопросу о неформальном образовании педагогов дошкольных образовательных организаций / А. В. Найбауэр // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 7. – С. 79–82.
3. Найбауэр, А. В. О формальном образовании педагогов дошкольных образовательных организаций / А. В. Найбауэр // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 12. – С. 98–102.
4. Найбауэр, А. В. Развитие перспективы неформального образования педагогов ДОО / А. В. Найбауэр // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 8. – С. 79–82.

5. Найбауэр, А. В. Развитие системы дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования в современных условиях / А. В. Найбауэр // Образование и о-во. – 2016. – № 6 (101). Ноябрь – декабрь. – С. 17–19.
6. Найбауэр, А. В. Что мы упускаем в нашей профессии? / А. В. Найбауэр // Дошк. воспитание. – 2018. – № 6. – С. 85–91.
7. Рябов, В. В., Фролов, Ю. В., Махотин, Д. А. Сертификация педагогов как средство обеспечения высокого качества образования / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Повышение профессиональной квалификации руководящих и педагогических работников в условиях модернизации образования. Сб. материалов Третьей междунар. науч.-практ. конф. / сост. Н. И. Шевченко; под ред. В. В. Рябова, Ю. В. Фролова. – М. : АПК и ППРО, 2012. – С. 74–79.
8. Окерешко, А. В. Актуальность неформального образования как условия личностно-профессионального развития учителя / А. В. Окерешко // Вестн. Новгородского гос. ун-та. – 2015. – № 88. – С. 78–81.
9. Окерешко, А. В. Виды неформального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя / А. В. Окерешко // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 74–77.
10. Павлова, О. В. Включение неформального образования в жизненные стратегии взрослых / О. В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 64–67.
11. Павлова, О. В. Теоретические основы системного управления неформальным образованием взрослых / О. В. Павлова // Качество современного образования: проблемы и пути их решения : сб. науч. тр. / под науч. ред. Л. М. Федоряк. – Тюмень : ООО ИПЦ «Экспресс», 2011. – С. 142–150.
12. Ясвин, В. А. Педагогический мажор дополнительного образования. Системная модернизация и инновационное проектирование / В. А. Ясвин. – М. : Федеральный институт развития образования, 2014. – С. 59–62.

Материал поступил в редколлегию 02.08.18.

A. V. NAIBAUER,
Associate Professor of Humanology and Physical Education Department,
Ph.D. in Pedagogy
State Budgetary Education Institution of Higher Education of Moscow Region,
«Academy of Public Administration», Moscow, Russia

THE PRESENT AND THE FUTURE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

Summary

The article reveals the potential of new and emerging innovations in the practice for modernizing the education system, improving its quality and the professional activity of education managers and teaching staff, organizing conditions for the growth of initiative and professional skills, establishing a constructive dialogue and a favourable workplace environment as well as productive cooperation between parents and teachers. The optimal strategies for implementation of the professional standard of «Teacher» are defined with the aim of developing the professional competence of educators taking into account the existing difficulties related to the peculiarities of the requirements of modern society to the level and range of education services in the field of preschool education. The author emphasizes the necessity of exploring changes in the professional activities of education managers and teachers in terms of identifying new opportunities for improving the effectiveness of the educational process in education institutions. The material of the article will serve as a basis for rethinking and clarifying the content as well as adjusting the forms and methods of additional professional education of teachers. Thus, the article presents the specific guidance for education managers and teachers who are striving to work effectively in modern conditions for the benefit of children's development.

УДК 371.32–051.874:811.161.1 (476)

С. В. НИКОЛАЕНКО,

декан филологического факультета, доктор педагогических наук, доцент
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Беларусь

СОЗДАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ О РЕГИОНАХ БЕЛАРУСИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВО- И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье описывается опыт создания необходимых для учебно-воспитательного процесса по русскому и белорусскому языкам в учреждениях общего среднего образования дидактических материалов, презентующих лингво- и социокультурное пространство белорусских регионов. Предлагаются материалы по Витебскому Поозерью.

Современная лингводидактика констатирует, что цель учебного процесса – не просто обучение, а формирование личности. Формирование – это становление личности путем вхождения в социум и культуру, обучение диалогу, усвоение языка через культуру и культуры через язык. Для реализации данного проекта необходимы такие материалы, которые бы презентовали каждый регион Беларуси в лингво- и социокультурном аспектах. Однако следует отметить, что во всех предметных концепциях в разделе «воспитание» указывается на обязательность в контексте изучения предмета формировать нормативно-ценностное отношение к тем социальным ценностям, которые помогут современным школьникам правильно составить представления, идеалы, правила жизни, способы действия. В связи с этим мы должны предложить им своеобразный «жизненный сценарий», который станет базой для накопления социального опыта, поведенческих образцов в культуре белорусского общества. Сформированные ценности позволяют учащимся жить, мыслить и действовать в соответствии с данным сценарием, в котором ценности белорусского наследия выступают как доминанты социальной ориентированности и направленности [7]. Поэтому составление таких дидактических материалов обеспечит потребность учебно-воспитательного процесса по русскому и белорусскому языкам в учреждениях общего среднего образования нашей страны, а значит, будет успешным процесс формирования

ния социальных ценностей, который задаст нравственную систему координат, ретранслирующую культурное наследие страны как главную нашу ценность.

В качестве первого подобного учебного пособия нами разработаны дидактические материалы по региону Витебщина, являющемуся центром Белорусского Поозерья [6]. Выработанные при этом подходы могут быть использованы при подготовке аналогичных изданий.

В данном пособии описаны персоналии и реалии, приведены сведения об истории, географии, архитектуре, природных феноменах региона, отражено основное в культурном пространстве. Это все можно рассматривать как широкий культурный контекст, нашедший отражение в языке как важнейшем носителе социальной памяти отдельной языковой личности и нации в целом. Автор относит пособие к учебной литературе фиксирующего типа с ориентирующей функцией, в которой представлено все то, что следует знать любому учащемуся учреждений образования региона. В нем размещены учебные материалы для учителей и обучающихся, которые могут быть использованы на уроках русского и белорусского языка при формировании лингвосоциокультурной компетенции, для самостоятельной работы.

Дидактические материалы предназначены для всех, кто интересуется вопросами истории, архитектуры, литературы, народной культуры уникального региона Беларуси, кто любит свою малую родину, а потому должен знать о ней как можно больше. Сюда включены феномены, которые лучше всего репрезентируют культурное пространство региона. Под культурным пространством мы понимаем форму существования культуры в сознании носителей языка, то информационное поле, в котором человек живет и действует, т. е. культурное пространство в пушкинском, а не в политическом понимании. В культурное пространство входят все существующие представления о феноменах культуры у языковой личности данного региона, полученные ею в процессе социализации.

При этом автор не ставил перед собой задачу дать исчерпывающую информацию исторического, этнографического, географического характера, а стремился отразить основное в культурном пространстве Витебщины. Такой подход позволяет определить

место слова, наполненного фоновой информацией, в лексической системе языка, а также повышает интерес читателя к данной информации.

При составлении материалов были использованы научные издания, популярные справочные издания, литература по краеведению, газетные и журнальные публикации. Главной задачей при обработке полученных сведений было желание сделать их максимально удобными для чтения обучающимися и учителями, чтобы повысить у них интерес к описываемым событиям и реалиям и в результате естественным путем сформировать социокультурную компетенцию и социальную память. С этой целью существующие тексты подвергались адаптации на четырех уровнях: двух лингвистических (лексический и грамматический) и двух экстралингвистических (информационный и культурно-символический). В этом состоит практическая направленность такого пособия и его уникальность.

Цель дидактических материалов – предоставить широкий набор средств обучения для проведения уроков русского (белорусского) языка, а также расширить фоновые знания лингво- и социокультурного характера через знакомство с достопримечательностями, памятниками, историей и культурой края, дать сведения об исторических и современных личностях, родившихся в Витебском регионе, представить феномены духовной культуры. Это, в свою очередь, способствует воспитанию патриотизма и толерантности, что представляется особенно ценным в нашей жизни.

Автор считает, что знакомство с некоторыми включенными в словарные статьи терминами и определениями совершенно необходимо в современной школе. Это обеспечивает формирование социокультурной компетенции всех обучающихся, так как со многими из них либо совсем не знакомит ни один учебник по русскому языку, либо знакомство происходит только в период подготовки небольшого количества школьников олимпиадам и конкурсам (это касается понятий, размещенных в глоссарии: прецедентное имя, ситуация, текст; артефакт; материальная, духовная и художественная культура и т. д., а также термины современной ономастической науки, лингвокультурологии). Приведем некоторые статьи из глоссария.

Национально-маркированные слова – лексические единицы, функционирующие в определенном национально-культурном пространстве, способные транслировать информацию об этносе и отличать представителя одного этноса от другого (*драники, бульбаи*).

Прецедентная ситуация – некая ситуация (случай), когда-либо происходившая в реальности или принадлежащая виртуальной действительности, созданной в области искусства известными представителями отдельной национально-лингвистической общности (*духовный путь Евфросинии Полоцкой – просветительницы Беларуси; Витебская художественная школа*).

Прецедентное высказывание – это репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, входящий в когнитивную базу данного лингвокультурного сообщества и характеризующийся неоднократной воспроизводимостью в речи носителей языка (*Париж, ты мой второй Витебск! (М. Шагал)*).

Прецедентное имя – индивидуальное имя, связанное или с широкоизвестным текстом, как правило, относящимся к прецедентным (например, *Марк Шагал*), или с прецедентной ситуацией (*бацька Мінай*).

Прецедентные феномены – единицы, в которых сконцентрирована культурная и историко-литературная память того социума, в котором человек живет и творит. Эти феномены встречаются практически во всех видах текстов и являются важными элементами любого речевого общения. К ним относятся прецедентное имя, прецедентная ситуация, прецедентное высказывание, прецедентный текст.

Прецедентный текст – это законченный продукт речемыслительной деятельности, хорошо знакомый любому члену лингвокультурного сообщества, в когнитивную базу которого входит инвариант его восприятия, обращение к нему многократно возобновляется в процессе коммуникации через связанные с этим текстом высказывания или символы, которые являются прецедентными феноменами (*произведения В. Короткевича, Г. Бородулина, В. Быкова, Д. Симановича и др.*).

К каждой из структурных частей дидактических материалов («Прецедентные персоналии», «Природные объекты», «Материальная культура», «Духовное пространство Витебщины») предла-

гаются методические рекомендации для учителей по применению содержательных компонентов каждого раздела на уроках русского (белорусского) языка для погружения обучающихся в социокультурное пространство региона.

Все методические материалы представлены для каждого раздела по одному образцу.

1. Определены задачи для учителя по социокультурному развитию учащихся в рамках изучения данного тематического блока.

2. Очерчен круг методов и приемов работы при отборе содержания материала на уроках русского (белорусского) языка при организации самостоятельной работы.

3. Предложены современные лингводидактические технологии для размещения, конструирования, систематизации материала.

Для наглядности приведем часть пособия, отражающего одну из структурных частей, – прецедентные персоналии.

Понятие прецедентности в современной лингвистике возникло благодаря расширению сферы исследования интертекстуальности. Ввел в обиход этот термин Ю. Н. Караулов, определив прецедентные феномены (ПФ) как «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении; имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [2, с. 18].

В настоящее время существует несколько различных подходов к классификации прецедентных феноменов. Российские исследователи Д. Б. Гудков, В. В. Красных [1; 3] считают, что подходы необходимо различать по принципу отнесенности к исходному тексту и выделяют четыре разновидности ПФ: прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентная ситуация, прецедентный текст.

В пособии представлены прецедентные антропимы (имена человека), место рождения которых – Витебщина. Все прецедентные антропимы мы разделили на три группы по степени известности:

а) *национально-прецедентные*, которые известны любому представителю определенного лингвокультурного сообщества, т. е. всем жителям региона и страны;

б) *регионально-прецедентные*, известные любому современному индивиду данного региона;

в) *почти неизвестные имена*, которые составляют гордость нации и региона.

Представлены в справочнике также и прецедентные тексты, т. е. такие, которые испытаны временем и присутствуют в национальной культуре на протяжении жизни более двух поколений (к ним относятся религиозные книги, классические литературные произведения, а также тексты, в которых упоминаются имена и события, имеющие большое значение для региона и надолго остающиеся в народной памяти).

Методические рекомендации

I. Задачи для учителя по социокультурному развитию учащихся в рамках изучения данного тематического блока:

1) иметь представления о прецедентных феноменах (прецедентное имя, прецедентная ситуация, прецедентное высказывание, прецедентный текст), полученные из теоретических лингвистических работ (Д. Б. Гудков, Ю. Н. Караулов, В. В. Красных, В. А. Маслова, Л. А. Мурина, Р. С. Сидоренко и др. [1; 2; 3; 4; 5; 8]);

2) руководствоваться разнонаправленностью способов включения прецедентности: а) прецедентное имя – ситуация – текст (текст-образец и текст – самостоятельно составленное речевое произведение); б) текст – ситуация – прецедентное имя;

3) владеть методикой анализа прецедентных феноменов, разработанной в образовательных целях (характеристика наполненности представленного феномена некоторыми знаниями культурного характера; соотнесение феномена с другими текстами как фактами культуры; определение специфики культурного пространства посредством привлечения фоновых знаний о бытовом, историческом, социальном, культурном окружении).

II. Методы и приемы работы

– Социолингвистическое сообщение о прецедентном феномене (например, *Мой земляк в мировой культуре*).

– Составление связных высказываний в различных жанрах и стилях речи.

– Написание изложений.

– Написание сочинений.

– Написание отзывов (*о стихотворении Р. Рождественского «Марк Шагал»*).

– Написание эссе (*Мой Шагал*).

– Написание характеристик (*Творчество представителей Витебской художественной школы*).

– Написание путевых заметок (*Евфросиния Полоцкая во времени и пространстве*).

– Орфографическая работа (например, письмо по памяти).

– Пополнение активного и пассивного словарного запаса (составление тематических и ассоциативных рядов, грамматических конструкций и т. п.).

III. Информационно-коммуникативные технологии

– Презентации.

– Документальные фильмы.

– Проекты (см. в учебных материалах).

Размещенные в конце пособия учебные материалы (тематика социокультурных проектов; схема социокультурного комментирования текста; алгоритм создания социолингвистического портрета города; модель социального кластера «Беларусь. Витебщина. Витебск»; тематика продуктов для практико-ориентированного кластера; тексты о Витебске с набором заданий к некоторым из них) могут помочь в подготовке и проведении уроков, определении тематики научно-исследовательской деятельности школьников, организации самостоятельной работы. Так, например, при формулировании тем исследовательских работ школьников, связанных с региональным материалом, можно предлагать следующие заготовки для работ учащихся:

1. Литературный прадед Пушкина (наставник и просветитель С. Полоцкий и его творческая установка – создание новой словесной культуры).

2. Белорусские корни русской книги.

3. Культурно-языковые особенности названий улиц исторического центра областного города.

4. Белорусский колорит и его художественное воплощение в названиях школьных произведений белорусской литературы.

5. Белорусское гостеприимство в языковом и культурном преломлении.

6. Прецедентные имена моей родины.

7. Мой земляк в мировой культуре.

8. Беларусь – история на фоне картин природы / Беларусь – картины природы на фоне истории.

Таким образом, создание такого рода дидактических материалов для учебно-воспитательного процесса по русскому и белорусскому языкам является необходимым условием, обеспечивающим процесс обучения языкам с опорой на материальные, социальные, духовно-нравственные и художественные ценности. При этом перечисленные ценности служат формой выражения духовного наследия народа, являются носителями смыслов, выражают и воплощают в языковой форме наследие белорусского народа, становятся средством формирования социально-значимых речетворческих и коммуникативных умений, осознания своей значимости и принадлежности к той или иной национально-этнической группе, историко-культурной общности, являются репрезентаторами морально-нравственной системы белорусского и русского народов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудков, Д. Б. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний / Д. Б. Гудков, В. В. Красных, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филол. – 1997. – № 4. – С. 106–116.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
3. Красных, В. В. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Выпуск 1 / В. В. Красных, И. С. Брилева, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко. – М. : Гнозис, 2004. – 315 с.

4. Маслова, В. А. Краткий лингвокультурологический словарь-справочник: культурное пространство Витебщины / В. А. Маслова, С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2011. – 164 с.
5. Мурина, Л. А. Современная риторика: основы речевого общения: 11 класс : пособие / Л. А. Мурина. – Минск : Нар. асвета, 2010. – 136 с.
6. Николаенко, С. В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка) : пособие для учителей / С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 172 с.
7. Николаенко, С. В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : моногр. / С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 252 с.
8. Сидоренко, Р. С. Использование интерактивных методических средств в процессе обучения русскому языку в учреждениях общего среднего образования Беларуси / Р. С. Сидоренко, Л. А. Мурина // Рус. яз. и лит. – 2014. – № 11. – С. 3–11.

Материал поступил в редколлегию 28.11.18.

S. V. NIKOLAYENKO,
Dean of the Faculty of Philology, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
State Education Institution «Vitebsk State University
named after P.M. Masherov», Vitebsk, Belarus

WORKING OUT DIDACTIC MATERIALS ON THE REGIONS
OF BELARUS IN THE ASPECT OF LINGUISTIC
AND SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS
BY MEANS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Summary

The article describes the experience of working out essential teaching materials on the linguistic and socio-cultural space of the Belarusian regions for the educational process on the Russian and Belarusian languages in the institutions of general secondary education. Besides, the author provides the materials on the Vitebsk Lake District.

УДК 373.34

О. В. ПИЛИМОН,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

**СФОРМИРОВАННОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ
ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ**

В статье рассматривается содержательный компонент интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста в области сформированности элементарных математических представлений. Описаны результаты исследования данного компонента посредством игровых упражнений.

В последние годы педагогика все чаще обращается к проблемам методики обучения элементам математики в учреждениях образования.

Обучение воспитанников элементарным математическим представлениям в учреждении дошкольного образования строится так, чтобы на основании действий с конкретными множествами и представлений об общих характеристиках количества, размера и формы учить считать, измерять, прибавлять и вычитать. Весьма ценным является то, что дети дошкольного возраста не только получают определенную сумму элементарных математических представлений, но и значительно повышают уровень общего интеллектуального развития: приобретают умения и навыки воспринимать и понимать указания воспитателя, использовать их в процессе работы, выполнять работу качественно и контролировать свои результаты. Значительные сдвиги происходят и в характере обобщений: в них все больше начинают отражаться существенные связи и отношения, например, при решении арифметических задач (старший дошкольный возраст) [1].

В данной статье интеллектуальное развитие в области элементарных математических представлений рассматривается через содержательный компонент.

Содержательный компонент интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста характеризуется наличием у них определенного объема представлений: зоны устойчивых, стабиль-

ных знаний и зоны догадок, «полузнаний» (по Л. А. Парамоновой). Многие ученые (Л. А. Венгер, С. А. Козлова, Н. Н. Поддьяков, Е. И. Радина и др.) в своих исследованиях подчеркивали, что формирование у детей представлений о мире в доступной для них форме способствует появлению эмоционально-осмысленного отношения к окружающему.

Н. Н. Поддьяков отмечает, что ребенку дошкольного возраста важны реальные связи и зависимости, существующие между явлениями и объектами окружающего мира. В частности, систематизированные знания влияют на интеллектуальное развитие следующим образом:

– воспитанники активизируют свои прежние знания и используют их для более глубокого понимания формируемых;

– расширяющиеся возможности познавательной деятельности подводят детей дошкольного возраста к пониманию наиболее сложных отношений окружающей действительности;

– в процессе усвоения таких знаний формируется общая стратегия познавательной деятельности – от вычленения предмета как отдельного целостного образования к системе предметов, в которой он существует и функционирует, и далее к анализу свойств этого предмета в аспекте функциональных связей с другими предметами системы [2].

Как отмечают А. П. Усова, В. В. Давыдов, Н. Н. Поддьяков, овладение системой знаний ведет к развитию мыслительных процессов ребенка дошкольного возраста, активизации его интеллектуальных умений и способностей. Это оказывает положительное влияние на интеллектуальное развитие детей в процессе познания окружающей действительности [3, с. 14].

Необходимый объем представлений содержательного компонента интеллектуального развития отражен в учебной программе дошкольного образования по направлению «Познавательное развитие» в образовательной области «Элементарные математические представления» [4].

Содержание компонента «Количество и счет» представлено исследованиями многих авторов (А. В. Белошистая, М. А. Габова, Л. И. Ермолаева, Ж. Папи, Ф. Папи, А. А. Столяр, и др.). Так, для лучшего усвоения материала в этой области А. А. Столяр предлага-

ет применять серию обучающих игр, Ф. и Ж. Папи – обучать воспитанников графическому моделированию множеств с помощью многоцветных граф. Л. П. Ключевой, Н. И. Непомнящей, Е. А. Тархановой, А. А. Столяром и другими учеными предложен способ решения арифметических задач по схеме-формуле: схематическое изображение отношения части и целого [5, с. 92; 5, с. 15; 6; 7].

По усвоению детьми содержания представлений компонента «Величина» ученые А. В. Белошистая, И. В. Житко, Р. Л. Непомнящая, Е. А. Носова предлагают использовать игровые упражнения проблемно-поискового характера, которые необходимо применять в разных видах детской деятельности [8].

Л. А. Венгер, Р. И. Говорова, А. В. Запорожец, Т. Н. Игнатова, А. Г. Рузская и другие ученые считают, что при знакомстве детей дошкольного возраста в игровых заданиях с компонентом «Геометрические фигуры и форма предметов» необходимо обращать внимание на их элементарные свойства (количество вершин, углов, сторон в фигуре, равенство и неравенство сторон, их взаимоположение и др.), учить группировать по признакам (Р. Л. Непомнящая, З. А. Михайлова).

При формировании представлений содержания компонента «Пространство» ведущими методами являются дидактические игры и упражнения с использованием схем и планов (Т. Г. Васильева, З. А. Грачева, Е. Н. Дьяченко, А. Е. Козырева, А. А. Люблинская, Т. А. Мусейбова, Т. Д. Рихтерман, О. А. Фунтикова и др.) [4, с. 91].

В исследованиях О. А. Фунтиковой, Т. Д. Рихтерман, Т. А. Мусейбовой показана роль и значение моделей, схем в формировании знаний о содержании компонента «Время» [10].

Велика роль использования сюжетно-дидактических игр (А. А. Смоленцева), проблемных и мини-ситуаций (О. В. Суворова), игровых структурированных дидактических материалов (Е. А. Носова) в приобретении воспитанниками математических представлений. Л. И. Вахрушева отмечает, что познавательный интерес к математике целесообразно формировать посредством компьютерных игр, обогащения развивающей предметно-пространственной среды и занимательного математического материала [10; 11; 12].

Таким образом, математическое развитие детей старшего дошкольного возраста необходимо осуществлять в условиях регламентированной и нерегламентированной деятельности с использованием различных современных педагогических технологий. В этом случае у воспитанников расширяются возможности дальнейшего усвоения нового, более сложного материала, создаются новые резервы обучения.

Для определения показателя содержательного компонента интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста использовались методики, с помощью которых следовало:

- изучить содержательный компонент интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста в области сформированности элементарных математических представлений;
- определить показатель сформированности изучаемого компонента у детей экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ).

Базами исследования для проведения констатирующего эксперимента по изучению показателя содержательного компонента у воспитанников 5–6 лет выступили государственные учреждения образования «Ясли-сад № 31 г. Новополоцка», «Ясли-сад № 33 г. Новополоцка», «Ясли-сад № 35 г. Новополоцка». Выборка составила 242 ребенка в возрасте 5–6 лет.

Для изучения показателя содержательного компонента интеллектуального развития использовалась модифицированная методика обследования М. П. Злобенко [13].

Цель констатирующего эксперимента – определение показателя сформированности элементарных математических представлений у воспитанников.

В ходе диагностического обследования детей старшего дошкольного возраста оценивался объем представлений по следующим компонентам: «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры и форма предметов», «Пространство», «Время». Выполнение заданий оценивалось в баллах.

По результату выполнения игрового упражнения «Математический домик» оценивались представления детей старшего дошкольного возраста в области количества и счета. Были получены следующие результаты: 142 воспитанника (58,7 %) затруднялись

в выполнении задания, допускали множество ошибок, им постоянно требовалась стимулирующая помощь педагога; 93 обследуемых (38,4 %) при составе числа не использовали все возможные варианты, справлялись с заданием со стимулирующей помощью педагога. Некоторые из детей считали на пальцах, чтобы не обращаться за помощью к взрослому. И только 7 воспитанников (2,9 %) правильно и самостоятельно выполнили предложенное задание.

В процессе выполнения данного задания некоторые воспитанники с уверенностью говорили, что это очень легко выполнить, но в ходе работы наблюдались сомнения и ошибки обследуемых детей в расположении цифр в окошках. Следует отметить и тех воспитанников, которые говорили с неуверенностью, что попробуют выполнить игровое упражнение, но достаточно хорошо справлялись с ним.

Для изучения параметра «Величина» использовалось игровое задание «Деление предметов на части». Более половины детей, т. е. 138 воспитанников (57 %), затруднялись в решении задачи, при словесном объяснении решения им требовалась стимулирующая помощь педагога; 104 воспитанника (43 %) при решении задачи затруднялись в правильной постановке вопроса и словесном объяснении решения, делили предметы на части, но не могли назвать их (половина, четвертина).

Следует отметить старательность и упорство некоторых воспитанников в выполнении данного игрового задания. Методом проб и ошибок они делили предметы, рассуждали вслух.

Представления о геометрических фигурах и форме предметов оценивались через игровое задание «Видоизменение многоугольников». Были получены следующие результаты: 104 воспитанника (43 %) затруднялись в выполнении задания, нуждались в стимулирующей помощи педагога, что соответствует низкому уровню представлений; 138 обследуемых (57 %) называли основные геометрические фигуры, но не могли их смоделировать, что соответствует среднему уровню представлений.

Дети старшего дошкольного возраста выполняли без ошибок самые простые действия, например сложить из частей круга целый круг, но чем сложнее становилось задание, тем больше неуверенности и ошибок наблюдалось у воспитанников.

Выполняя игровое задание «Расставь мебель в комнате», дети данной возрастной группы демонстрировали свое умение ориентироваться на листе бумаги. Допускали множество ошибок, действовали неуверенно, смотрели на реакцию взрослого 145 воспитанников (60 %), им требовалась стимулирующая помощь педагога; 97 обследуемых (40 %) справлялись с заданием с помощью педагога, допущенные ошибки исправляли самостоятельно после вопросов взрослого.

В данном игровом задании некоторые обследуемые вдумчиво раскладывали картинки и в итоге получили положительный результат, некоторые сомневались и смотрели на реакцию взрослого, просили еще раз повторить задание и впоследствии также справлялись.

Для изучения ориентировки во времени воспитанникам были предложены два игровых задания «Месяцы» и «Поставь правильно часы».

Выполняя игровое задание «Месяцы» дети показали следующие результаты: у 227 воспитанников (93,8 %) наблюдались затруднения в выполнении задания, они допускали множество ошибок, постоянно требовалась помощь педагога; 15 испытуемых (6,2 %) называли практически все месяцы года начиная с первого, но затруднялись в названии месяцев с весеннего (осеннего или летнего) месяца.

У многих детей старшего дошкольного возраста наблюдалась тенденция – очень хорошо знали месяцы той поры года, которая была на данный момент, остальные называли в хаотичном порядке. Один воспитанник из числа опрошенных знал все месяцы года, объясняя это тем, что занимается с логопедом.

Выполняя игровое задание «Поставь правильно часы» 68 воспитанников (28 %) допускали множество ошибок, что соответствует низкому уровню представлений; 174 ребенка (72 %) справлялись с заданием с небольшими ошибками, что соответствует среднему уровню.

Было отмечено, что у многих воспитанников наблюдалась эмоциональная оживленность при выполнении данного игрового задания. Они улыбались, услышав, когда речь шла о каком-нибудь персонаже, и с радостью переставляли стрелку.

Также воспитанникам были предложены задачи на выявления развитости логического мышления. Из числа испытуемых 221 (91 %) ребенок затруднился при решении предложенной задачи, выполняли его только с помощью взрослого, с подробным объяснением (рассуждениями) и только с наглядной опорой; 21 (9 %) испытуемый пользовался незначительной помощью взрослого (наводящие, стимулирующие вопросы), сумел справиться с заданием, имея наглядную опору.

Следует отметить, что у большинства воспитанников не развито логическое мышление. Многие, не вникая в содержание задачи и даже опираясь на наглядную опору, отвечали с ошибками.

В процессе обследования наибольший интерес у детей старшего дошкольного возраста вызвали игровые задания компонентов «Количество и счет», «Пространство», «Время». Наблюдалась оживленность и наибольшая активность воспитанников.

Таким образом, данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента, отражены в таблице.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента по выявлению содержательного компонента интеллектуального развития в области сформированности элементарных математических представлений

Изучаемый показатель	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Количество и счет	74 (59 %)	68 (59 %)	50 (40 %)	43 (37 %)	2 (1 %)	5 (4 %)
Величина	81 (64 %)	56 (48 %)	45 (36 %)	60 (52 %)	0	0
Геометрические фигуры	78 (62 %)	30 (26 %)	48 (38 %)	86 (74 %)	0	0
Пространство	78 (62 %)	67 (57 %)	48 (38 %)	59 (43 %)	0	0
Время	Игровое задание «Месяцы» 119 (94 %)	Игровое задание «Месяцы» 108 (93 %)	Игровое задание «Месяцы» 7 (6 %)	Игровое задание «Месяцы» 8 (7 %)	0	0
	Игровое задание «Поставь правильно часы» 33 (26 %)	Игровое задание «Поставь правильно часы» 35 (30 %)	Игровое задание «Поставь правильно часы» 93 (74 %)	Игровое задание «Поставь правильно часы» 81 (70 %)	0	0
Логическое мышление	110 (87 %)	111 (96 %)	16 (13 %)	5 (4 %)	0	0

Результаты диагностики на констатирующем этапе показали, что уровень сформированности содержательного компонента интеллектуального развития у детей в двух группах примерно одинаков с преобладанием низких и средних показателей.

Испытуемые с низким показателем содержательного компонента интеллектуального развития не проявляли инициативы в выполнении заданий, от помощи педагога отказывались. Испытуемые со средним показателем содержательного компонента проявляли больше эмоциональной заинтересованности, не отказывались от помощи педагога.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что у большинства испытуемых низкий и средний показатель содержательного компонента интеллектуального развития в области сформированности элементарных математических представлений, что говорит о необходимости его развития.

В рамках нашего исследования, направленного на повышение у воспитанников уровня сформированности элементарных математических представлений была разработана программа формирующего эксперимента с использованием занимательного математического материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Якупова, Д. Е. Преемственность в образовании / Д. Е. Якупова // Педагогическое обозрение. – 2011. – № 9 (117). – С. 2–3.
2. Подъяков, Н. Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://my-enu-site.narod.ru/files/razv.pdf>. – Дата доступа: 05.09.2018.
3. Логинова, В. И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-sistemnosti-znaniy-u-detej-doshkolnogo-vozrasta.html>. – Дата доступа: 05.09.2018.
4. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО ; Аверсэв, 2016. – 416 с.
5. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников / Е. И. Щербакова. – М., 2005.
6. Белошистая, А. В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – М., 2004.
7. Габова, М. А. Математическое развитие детей дошкольного возраста: теория и технологии : учеб. пособие / М. А. Габова. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 533 с.

8. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. М. Леушина. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/5/0311/5-0311-1.shtml>. – Дата доступа: 05.09.2018.
9. Логика и математика для дошкольников / сост. Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. – СПб., 2002.
10. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 376 с.
11. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1993. – 95 с.
12. Вахрушева, Л. И. Условия формирования познавательного интереса к математике у старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. И. Вахрушева. – М. : МПГУ, 1996.
13. Злобенко, М. П. Диагностика уровня развития детей дошкольного возраста / М. П. Злобенко [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2013.

Материал поступил в редколлегию 31.10.18

O. V. PILIMON,
Postgraduate Student of Pedagogy
and Education Management Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

BASELINE COMPETENCES IN THE FIELD OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN CHILDREN OF LATE PRESCHOOL AGE: RESULTS OF DIAGNOSTICS

Summary

The article considers the substantive component of the intellectual development of late preschool age children regarding the formation of elementary mathematical concepts, and describes the results of the study of this component through game exercises.

УДК 371

В. Г. РЕУТ,

начальник отдела социологии образования
и повышения квалификации, кандидат социологических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

О. В. СЕМАШКО,

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье актуализируются проблемы обоснования, разработки и внедрения инновационной модели в образовательную практику, определения места и роли проектирования в инновационных процессах учреждения образования. На примере организации практики консультационного сопровождения участников республиканского инновационного проекта «Внедрение модели формирования социальной успешности учащихся учреждения общего среднего образования» конструируется содержание управленческой деятельности в соответствии с этапами управления инновационным образовательным проектом: концептуализация идеи, моделирование, программирование и технологизация деятельности участников инновационной деятельности в учреждении общего среднего образования.

Ключевые слова: проектирование, концептуальная идея, концептуализация, моделирование, программирование, технологизация проектной деятельности.

Основой для разработки и внедрения модели формирования социальной успешности выпускника учреждения общего среднего образования стала проблема, неоднократно обсуждаемая директорами и заместителями директоров различного типа учреждений общего среднего образования в процессе повышения квалификации. Педагогическое сообщество обеспокоено тем, что на протяжении всего обучения в учреждении общего среднего образования в развитие выпускников педагогические коллективы вносят весомый вклад, но при этом наблюдается ситуации неполного использования интеллектуального потенциала в дальнейшей профессиональной подготовке и повседневной жизни. В ходе разностороннего обсуждения проблемы родилась идея поиска необходимого

ресурса формирования социальной успешности учащихся в самом учреждении общего среднего образования в рамках реализации проекта «Внедрение модели формирования социальной успешности учащихся учреждения общего среднего образования» [2]. В процессе работы над проектом научными консультантами были определены подходы к категории социального успеха (см. статью О. В. Семашко «Научные подходы к категории социального успеха как ценностно-смысловой основе внедрения модели формирования социальной успешности учащихся учреждения общего среднего образования» в этом же сборнике), которые были приняты инициативной группой разработчиков проекта в качестве общей ценностно-смысловой основы внедрения модели формирования социальной успешности учащихся учреждения общего среднего образования. При этом было решено, что каждое учреждение образования будет разрабатывать проектную идею с учетом целей, задач и ресурсов своего учреждения образования. Однако, как показывает практика управления инновационной деятельностью, руководитель и участники инновационной деятельности чаще всего испытывают трудности в удержании концептуальной идеи проекта на протяжении всех этапов внедрения инновационной модели, отрываясь в реальной жизни от идей разработанного проекта. Одна из задач консультационного сопровождения – помочь это сделать.

В управлении образовательным проектом, как и в управлении развитием образовательной системы в целом, особую роль играет процедура интерпретации конкретной ситуации, поиска «точки отсчета» для определения исходных позиций для работы с управляемым объектом. В данном случае одним из основных инструментов проектирования (управления) выступает феномен концептуализации [1], включающий мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта управления и способе его проектирования.

Концепция (лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки, интерпретации какого-либо явления, предмета, процесса, основная точка зрения, руководящая идея для их систематического освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип для осуществления различных видов деятельности. В проектной культуре 70–80-х годов XX века термины

«концепция», «концепт», «концептуальность» приобрели широкое распространение, вызванное прежде всего необходимостью мировоззренческого и ценностного самоопределения субъекта деятельности в условиях множественности возможных точек зрения и подходов.

Концепция является своего рода информационной системой, содержащей сведения о цели, принципах, методах, условиях деятельности. В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования; выявляется структура проектируемого объекта; определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов; уточняются цели и формулируются задачи проектирования; выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности.

Рассмотрим принципы концептуализации проектной идеи на примере организации процессов управления инновационным проектом «Внедрение модели социальной успешности учащихся учреждений общего среднего образования». Системообразующим концептом (проектной идеей) реализуемого инновационного проекта является предположение о том, что источниками, способами, средствами и инструментами формирования социальной успешности личности являются ресурсы (мыслительные, нормативные, ценностные, кадровые, материально-технические и иные) образовательного пространства конкретного учреждения образования (системы учреждений образования). Концептуализация проекта в данном случае связана с необходимостью формирования системно-целостного представления о природе объекта проектирования (социальной успешности учащегося) и тенденциях его развития. Она обеспечивает смысловое обозначение проектного замысла, поддержание проектной активности за счет разворачивания и коммуникативного опредмечивания этого замысла, подготовки его публичного представления.

Методологи выделяют ряд ключевых понятий, связанных с процедурой концептуализации: проектный дискурс, коммуникативные (знаковые) средства, проектная позиция, проектный замысел и др. [3]. Проектным дискурсом обозначается процесс мыслительного и знакового оформления проекта как текста, выполненного на определенном профессиональном языке проектирования.

Языковые средства, которые для этого используются, могут быть разнообразными: вербальное описание, рисунок, система дифференциальных уравнений, создание компьютерной программы. Если это действительно проектирование, а не какой-то иной вид активности, при построении текста будут учтены: природа среды, образ жизни и деятельности пользователей проектного продукта.

В ходе концептуализации происходит выбор проектной позиции из уже имеющихся вариантов, созданных участниками инициативных групп по разработке инновационного проекта различных учреждений общего среднего образования, которые предварительно подвергаются критическому анализу. Критическое отнесение к проекту формируется на основе альтернативных взглядов и концепций. Это не оценка и не экспертиза проекта в общепринятом смысле, но длительный процесс углубления в его смысл и содержание на основе «ценностного прочувствования» [4]; соотнесения возможных последствий проектирования с ценностями и смыслами ее непосредственных участников, с социокультурной динамикой той области действительности, куда входит проектируемый объект.

Концептуализация проектной идеи «формирования социальной успешности учащегося» – это разновидность своего рода рационализации, алгоритм достижения цели: совершенствования, улучшения, осуществления более целесообразной организации управленческого ресурса в данном направлении деятельности. Концептуализация основывается на совершенствовании управления, обеспечивающего максимально возможный уровень эффективности развития субъектов управляемого процесса в интересах управляющей системы при существующих в данный момент условиях, в рамках объективно действующих законов организационных систем (нормативных правовых документов, подходов, теорий, научных принципов и др.) и с учетом возможностей учреждения образования (материально-технических, программных ресурсов, готовности педагогических работников учреждения образования, учащихся, родителей к осуществлению задач проектной деятельности).

Концептуализация организационной деятельности – это процесс, обеспечивающий улучшенное и более качественное состояние системы за счет четкой организации образовательной деятель-

ности, путем использования новейших достижений науки и технологий по всем направлениям проектной деятельности, включая его управляющую и управляемые части. Техническое и организационное совершенствование в учреждении образования неразрывно связано с улучшениями условий деятельности и творческим подходом к решению поставленных задач. Принципы рационализации эффективны только в том случае, если они опираются на законы организационных систем. Термин «рационализация» произошел от латинского слова *ratio* – «разум», следовательно, под рационализацией следует понимать разумную организацию труда. К принципам «рациональной концептуализации» относят такие процессы, как алгоритмизация, нормализация, систематизация, классификация, концентрация, специализация, стандартизация, унификация, персонификация и регламентация деятельности. В разработке проектной идеи могут быть реализованы следующие принципы концептуализации: алгоритм взаимодействия участников образовательного процесса (алгоритмизация), нормативные правовые документы (инструкции, приказы, распоряжения), регламентирующие деятельность участников образовательного процесса (нормализация), экспертиза программ деятельности по формированию социальной успешности учащегося и план их реализации (систематизация), целенаправленная тематическая деятельность (мероприятия), соответствующие инновационные формы работы и обобщение опыта (стандартизация, унификация). В связи с этим концепция рационализации деятельности учреждения образования в процессе инновационной деятельности (на примере «Внедрения модели социальной успешности учащегося учреждения общего среднего образования») определяет:

основную идею рационализации и отвечает на вопрос, каким образом в существующих условиях и при имеющихся возможностях обеспечить наиболее оперативный, эффективный и надежный переход к проектируемой модели социальной успешности;

характер изменений, происходящих в учреждении образования и влияющих на развитие социальной успешности учащегося;

основное направление внедрения модели социальной успешности личности учащегося с выделением отдельных этапов и постановкой частных этапных задач;

ресурсы, необходимые для осуществления рационализации; критерии рациональности, которые могут свидетельствовать о достижении программируемого уровня социальной успешности.

Таким образом, специфика организации деятельности учреждения образования по внедрению проектной идеи проявляется в ходе реализации всех базовых принципов концептуализации: моделирования (алгоритмизации) социальной успешности учащихся, программирования направлений деятельности по внедрению модели, технологизации образовательного процесса с целью обеспечения условий формирования социальной успешности выпускника [5].

Процесс моделирования может быть представлен в виде цикла, в котором можно выделить этапы:

постановка проблемы и ее анализ – выделяются важные черты и свойства объекта (процесса формирования социальной успешности учащегося), исследуются взаимосвязи элементов в структуре объекта, формулируются гипотезы, обосновывается развитие объекта;

построение модели – выбирается тип модели, оценивается возможность ее применения для решения поставленных задач, уточняется перечень отображаемых параметров моделируемого объекта и связи между ними. Для сложных объектов определяется возможность построения нескольких моделей, отражающих различные аспекты функционирования объекта;

подготовка исходной информации – осуществляется сбор данных об объекте (на основании изучения модели). Затем происходит их обработка с помощью методов теории вероятности, математической статистики и экспертных процедур;

проведение расчетов и анализ результатов исследования – производится оценка достоверности результатов;

применение результатов на практике – описание процесса внедрения модели социальной успешности учащегося в образовательный процесс с учетом возможностей, потребностей, угроз, рисков, альтернатив.

На этапе программирования проект выступает как структурный элемент крупномасштабной программы развития учреждения образования в направлении внедрения модели формирования социальной успешности учащегося. Задачи программы состоят в том, чтобы получить максимальное количество разнообразных

проектов (направлений деятельности по внедрению модели социальной успешности личности учащегося), содержащих различные пути и средства достижения конечной цели, выбрать наиболее эффективные из них, которые в рамках имеющихся ресурсов ведут к цели кратчайшим путем. Существуют технологии отбора эффективных проектов (экспертные, конкурсные и др.). В комплексной программе должны содержаться ответы на вопросы:

какова главная цель программы;

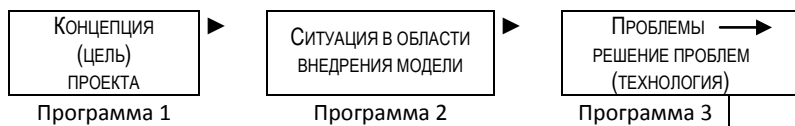
кто, каким путем и в какие сроки будет ее реализовывать;

какие ресурсы требуются для реализации программы и каковы источники их поступлений;

кто, где, когда и как именно будет использовать результаты реализованной программы?

Следовательно, программное управление проектом – это такая система управления, в основе которой лежит целостное восприятие объекта и проблемный подход к регулированию его функционирования и развития. Главное в программе – решение задач, связанных с развитием конкретной системы, преобразованием ее структуры. Программа устроена таким образом, что субъект управления оказывается «чувствительным», восприимчивым к инновациям в объекте управления.

Необходимость технологизации проектной идеи (принятия решений по ее развитию и внедрению в образовательный процесс) обусловлена тем, что учреждения образования под влиянием изменений внешней среды вынуждены адаптироваться к изменяющимся условиям функционирования с помощью обратных связей – информации о состоянии внедряемого объекта, представленной в виде отклонений параметров объекта от целей проекта (информации о возникающих проблемах). Таким образом, на принятие решения по видоизменению образовательного процесса оказывает влияние совокупность целей организации (стратегических, тактических, оперативных) и информации, поступающей в виде обратной связи о состоянии объекта. Место технологизации проектной идеи в процессе управления проектом представлено на рисунке.



Место технологизации (решения проблем)
в проектной деятельности

Основными механизмами процесса технологизации проектной идеи являются целевая функция (цель), отклонения (проблемы) и задачи как инструменты устранения отклонений (решения проблем) через принятие управленческого решения, определяемого как нахождение связей между существующим состоянием объекта управления (ситуацией) и желаемым (целью). Другими словами, целью технологизации (принятия решения) является ликвидация противоречия, возникающего между фактическим и желаемым состоянием объекта управления. Технологические управленческие решения являются важнейшим элементом проекта, своеобразным его центром. Технологию проектирования можно рассматривать как продукт управленческого труда, а ее реализацию – как процесс, ведущий к появлению этого продукта. Во многих случаях от ситуативных решений, принимаемых внутри проекта, зависят реальные возможности достижения целей всего проекта, его эффективное функционирование.

Итак, роль концептуализации проектной идеи заключается, во-первых, в изменении состояния образовательной системы учреждения образования в направлении достижения цели, во-вторых, в изменении самой цели, если она была некорректно поставлена и все действия (альтернативы) не приводят к ее достижению. Концептуализация идеи «пронизывает» весь проект, обеспечивая взаимосвязь проектных этапов его исходными позициями (компонентами проектирования): целями, задачами, ресурсами, позициями участников проекта (ценностями, потребностями, интересами, ожиданиями), реальными условиями проектной деятельности, критериями результативности (см. таблицу).

Концептуальное управление процессом формирования социальной успешности обучающегося

Этапы проектирования	Исходные позиции (нормирование и перенормирование)	Позиции участников проектируемой среды	Условия проектирования	Результативность проекта
Предпроектное	Концептуализация идеи «социальной успешности учащегося»	Моделирование (формирование) позиции «социальной успешности учащегося»	Программирование деятельности учреждения образования по направлению «социальная успешность учащегося»	Технология реализации мероприятий по направлению «социальная успешность учащегося»
«Запуск» проекта (1-й год проектной деятельности)	Технология анализа проблем в области реализации мероприятий по формированию социальной успешности учащегося в учреждении образования	Концептуализация позиции «социальной успешности учащегося» в учреждении образования	Моделирование деятельности учреждения образования по формированию социальной успешности учащегося	Программа реализации мероприятий по формированию социальной успешности учащегося в учреждении образования
Реализация проекта: мониторинг (2-й год)	Программирование процесса реализации социальной	Технологизация позиции области реализации социальной успешности учащегося	Концептуализация деятельности (меропри-	Модель реализации мероприятий в об-

Окончание

проектной деятельности)	успешности учащегося в учреждении образования		ятий) в области реализации социальной успешности учащегося	ласти реализации социальной успешности учащегося
Продвижение проекта (3-й год проектной деятельности)	Моделирование социальной успешности учащегося (выпускника учреждения образования)	Программирование позиции участников проекта в области внедрения модели социальной успешности учащегося (выпускника учреждения образования)	Технологизация деятельности по внедрению модели социальной успешности учащегося (выпускника учреждения образования)	Концепция внедрения модели формирования социальной успешности учащегося (выпускника учреждения образования)

Таким образом, можно сделать вывод, что концептуализация проектной идеи в управлении инновационной деятельностью учреждения образования является одним из важнейших механизмов управления реализации проекта, интегрирующим все остальные компоненты, так как выступает:

на этапе предпроектной деятельности – нормой, образцом, ориентиром, целью, лозунгом и другими направлениями мыслительной деятельности. Например, основная мысль и/или «управленческое кредо» учреждения образования по формированию со-

циальной успешности учащегося могут звучать: «Формируя (внедряя) модель социальной успешности, мы ориентируемся на инициативы педагогов»;

на уровне процесса реализации задач проекта – ценностью, потребностью, смыслом деятельности (например, «Возникающие в нашем учреждении образования инициативы поддерживаются всем коллективом, становясь общим делом»);

на уровне процесса формирования мотивации участников проекта – вовлечением всего коллектива в деятельность по достижению общей цели (например, «Наш коллектив проходит обучение в рамках формирования (внедрения) модели социальной успешности учащегося»);

на этапе продвижения проекта – механизмом определения связей между субъектами управления проектом (внесением дополнений, изменений и/или разработкой новых нормативных документов учреждения образования, таких как устав, положения об отдельных видах деятельности, инструкции, приказы, распоряжения, политика, программа развития и др.).

Консультационная помощь по концептуализации идеи проекта на всех этапах его внедрения в образовательную практику позволяет снять затруднения участников инновационной деятельности для удержания целостности внедряемой в инновационной модели, что в свою очередь обеспечивает эффективность управления инновационными процессами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абушенко, В. Л. Концептуализация / Социология : энцикл. [Электронный ресурс] // сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/568/>. – Дата доступа: 26.10.2018.
2. Перечень учреждений образования, на базе которых осуществляется экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования в 2018/2019 учебном году, утвержденный Приказом Министра образования 26.07.2018 № 615 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.academy.edu.by>. – Дата доступа: 26.10.2018.
3. Ирхин, Ю. В. Дискурс-анализ: сущность, подходы, методология, проектирование [Электронный ресурс] / Ю. В. Ирхин. – Режим доступа:

- <http://www.naukarus.com/diskurs-analiz...podhody...proektirovanie>. – Дата доступа: 24.10.2018.
4. Проектная культура как условие и фактор развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studopedia.ru/10_304616_proektnaya-kultura-kak. – Дата доступа: 24.10.2018.
 5. Бодичева, Л. В. Технологизация образовательного процесса при реализации компетентностного подхода в обучении] // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань : Бук, 2015. – С. 101–103.

Материал поступил в редколлегию 01.12.18.

V. G. REUT,
Head of the Education Sociology and Advanced Training Unit,
Ph.D. in Sociology, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

O.V. SEMASHKO,
Senior Lecturer of Pedagogy and Education Management Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

INNOVATION MANAGEMENT IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Summary

The article actualizes the problems of substantiation, development and implementation of an innovative model in educational practice, and the place and role of projects in innovative processes of an education institution. Using the practice of organizing consulting support for participants of the republican innovation project «Implementing a model for forming social success of students at a secondary school», the content of management activity is constructed in accordance with the stages of managing an innovative education project: conceptualization of ideas, modeling, programming and technologization of the participants' activities in the field of innovation at institutions of general secondary education.

УДК 37.01

А. Э. РУДНЕВА,

старший преподаватель кафедры дошкольного образования
и технологий

Учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи, Беларусь

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье рассматривается проблема формирования технологической культуры как компонента профессиональной педагогической подготовки будущего учителя. Представлен анализ содержания и структуры технологической культуры учителя.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, культура, профессионально-педагогическая культура, технологическая культура.

В настоящее время в условиях множественности и вариативности образовательных программ, развития информационных и педагогических технологий, ориентации образования на принцип гуманизации наблюдается существенное изменение профессиональной роли учителя. Его основной функцией становится не трансляция учебной информации, а создание условий для реализации внутренне мотивированной активной учебно-познавательной деятельности школьников. В этой связи особую актуальность приобретает проблема подготовки педагога, владеющего технологической культурой, способного отбирать и использовать в своей профессиональной деятельности эффективные педагогические технологии, техники и методики.

Профессионально-педагогическая культура, одной из сторон которой выступает технологическая культура учителя, в последние годы интенсивно изучается в системе психолого-педагогических наук (С. И. Архангельский, А. В. Барабанщиков, Е. В. Бондаревская, М. Я. Виленский, Г. В. Звездунова, И. Ф. Исаев, В. А. Комелина, Н. В. Кузьмина, Е. А. Леванова, Л. А. Машина, А. И. Мищенко, В. В. Сериков, Е. Г. Силяева, В. А. Слостенин, Н. Л. Шеховская, С. Н. Щербакова и другие). С началом активной разработки культурологического направления в педагогике и психоло-

гии выполнен ряд исследований, посвященных отдельным сторонам профессионально-педагогической культуры: методологической (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский и другие), историко-педагогической (А. К. Колесова), нравственно-эстетической (Э. А. Гришин, Д. С. Яковлева), коммуникативной (А. В. Мудрик, О. О. Киселева, Т. Н. Левашова), технологической (М. М. Левина, Н. Е. Щуркова).

Для понимания любого научного подхода важно выявить систему исходных параметров, критериев и оценок. Создание данной системы необходимо для раскрытия сущности изучаемых категорий. В этой связи культуру и механизм ее функционирования В. К. Невлев предлагает рассматривать через призму категориального ряда: общее, особенное, единичное; каждый элемент данного ряда соответствует уровню анализа:

- первый уровень – рассмотрение представлено с позиции единства материальной и духовной культуры;
- второй уровень – отмечается проявление профессиональной культуры отдельных групп людей, представителей конкретных профессий;
- третий уровень – выделение педагогической культуры, определяющей особенности деятельности людей педагогической направленности;
- четвертый уровень – профессионально-педагогическая культура, основанная на анализе конкретной педагогической деятельности на педагогическом уровне;
- пятый уровень – «технологическая культура, дающая возможность создавать, оценивать и реализовывать способы и приемы педагогической деятельности» [7].

Выделенные В. К. Невлевым уровни рассмотрения технологической культуры, на наш взгляд, позволяют продемонстрировать взаимосвязь и взаимообусловленность видов культур, их соотношение, что важно для понимания сущности понятия «технологическая культура».

Более детализированно понятие «технологическая культура педагога» характеризует В. А. Сластенин. Технологическая культура – это интегральное личностное образование, соединяющее в себе гуманистические ценности педагогического процесса, опре-

деляющие личностную направленность операционального состава педагогической деятельности и его смыслополагание; инвариантные педагогические умения, отражающие технологию педагогической деятельности и способствующие переводу ее операционального состава на технологический уровень; индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности, раскрывающий индивидуальную концепцию смысла профессионально-педагогической деятельности и ее творческого воплощения [13; 9].

Понимая под технологической культурой педагога овладение логикой профессионального поведения учителя, опытом креативной деятельности, способами организации технологических процессов, адаптацию их к целям гуманизации и гуманитаризации образования, М. М. Левина выделяет функциональные группы технологических умений: операциональные, экспертные и научно-исследовательские [6, с. 93]. Каждая из групп представлена в виде совокупности конкретных профессиональных умений:

- 1) комплекс операционально-методических умений;
- 2) комплекс психолого-педагогических умений;
- 3) комплекс диагностических умений;
- 4) комплекс умений оценивания и контроля;
- 5) комплекс умений, присущих преподавателю в научно-исследовательской работе;
- б) комплекс нормативных умений, основанных на выполнении экспертных функций в области образовательных процессов.

Перечисленные группы технологических умений раскрывают не столько полноту названных профессиональных умений, сколько многоаспектность педагогической деятельности. Выделение отдельных блоков-комплексов в деятельности педагога, а не только функции исполнительской деятельности, подчеркивает интегративность действий, используемых педагогом, а также их адаптивность целям и взаимодополняемость. Особого внимания заслуживают выделенные М. М. Левиной направления стандартизации профессиональных действий педагога: по функциональным признакам, по комплексному составу действий (блокам), а также по критериям успешности решения педагогических задач (выбор и построение способов формирования у обучаемых гностического образа; способы организации информационно-коммуникативных структур

в процессе обучения; способы и средства осуществления стимулирующего влияния на формирование и развитие мотивации; применение технологий обучения, воспитывающих понимание ценности образования; использование технологий, обеспечивающих интеграцию социальных и образовательных стратегий обучения; осуществление преимущественности в организации обучения конкретной учебной группы и другие задачи).

Выделение содержательной структуры технологической культуры учителя обусловлено необходимостью сочетания структур различных уровней и функциональных видов деятельности педагога. Основу содержания технологической культуры учителя составляет владение технологиями педагогической деятельности, инвариантными педагогическими умениями.

Иное понимание содержания технологической культуры педагога обосновывает Е. Т. Рубцова, которая в данное понятие включает не только качества личности, систему технологических знаний, умений и навыков, специфическое мышление и мировоззрение, необходимые современному учителю, но и такой компонент, как «профессионально активная педагогическая позиция» [11]. Автор подчеркивает, что исключительно важно обучить будущих педагогов технологии самопознания, самовоспитания и образования, создать необходимые условия, технологическую среду, содействующую формированию технологической культуры обучающихся, их профессиональному развитию, посредством включения будущих учителей в педагогический процесс, организованный с использованием разнообразных педагогических технологий.

Представленные выше позиции ученых по выявлению сущностного понимания технологической культуры педагога свидетельствуют об отсутствии их согласованности в трактовке данного феномена. Подтверждением данного факта служат таблично представленные результаты осуществленного нами анализа научной литературы в данном направлении.

Трактовки понятия «технологическая культура» в научной литературе

Характеристика понятия	Автор, источник
1	2
Технологическая культура педагога предполагает соединение духовного содержания педагогической деятельности с совершенной формой ее реализации	И. А. Колесникова [4, с. 174]
Технологичность педагогической деятельности соотносима с философией педагогического действия	В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [13, с. 196]
Технологическая культура – важная сфера общей культуры человечества, отражающая на каждом историческом этапе его развития цели, характер и уровень преобразующей творческой деятельности людей, осуществляемой на основе достижений науки и техники, этики производственных отношений	П. Р. Атутов [1, с. 7]
Технологическая культура – это совокупность общих способов научно-производственной деятельности, которая является сегодня основой общей трудовой культуры человека	П. Р. Атутов [2, с. 16]
Технологическая культура – это определенная сфера культуры человека, предполагающая овладение современными производственными и информационными технологиями, достижение высокого уровня функциональной и профессиональной компетентности, что позволяет применять на практике необходимые методы и способы создания материальных и интеллектуальных ценностей	Е. А. Гилева [3, с. 67–103]
Технологическая культура является одной из разновидностей субкультур, она должна базироваться на философских категориях. Технологическая культура включает в себя совокупность целей, традиций, правил, норм, образцов поведения. Традиции по-	А. И. Опарин [10, с. 82–83]

Продолжение

1	2
<p>зволяют решать на основе прошлого опыта новые задачи и в каждой традиции есть разновременные по своему происхождению элементы, в том числе и ценностные ориентации, которые отражают способность традиции к обновлению</p>	
<p>Технологическую культуру можно рассматривать в социальном и личностном плане. В социальном плане – это уровень развития общества на основе целесообразной и эффективной преобразовательной деятельности людей, совокупность достигнутых технологий в материальном производстве и духовной жизни. В личностном плане – это уровень овладения человеком современными способами познания и совершенствования себя и окружающего мира</p>	<p>В. Д. Симоненко [12, с. 49–50]</p>
<p>Под технологической культурой будем понимать уровень развития преобразовательной деятельности человека и общества, выраженный в совокупности достигнутых технологий материального и духовного производства; уровень овладения человеком способами познания себя и окружающего мира, позволяющий ему участвовать в современных технологических процессах и обеспечивающих гармоничное взаимодействие человека, природы и технологической среды, то есть их гуманное партнерство</p>	<p>В. А. Никитин [8]</p>
<p>Технологическая культура – это совокупность материальных и духовных ценностей человека, в совершенстве овладевшего наукой о преобразовании материалов (веществ), энергии и информации по плану и в интересах человека</p>	<p>И. С. Хамитов [14, с.30]</p>

Окончание

1	2
<p>В составе культуры следует выделять технологическую культуру, связанную как с преобразованием человеком окружающего его мира, так и с преобразованием самого человека. Технологическая культура – это видовое понятие по отношению к родовому. Являясь одним из главных факторов интеграции всей системы культуры, обусловленной технологизацией различных сфер деятельности человека, технологическая культура есть часть человеческой культуры в целом, и, следовательно, между ними существует та же диалектическая взаимосвязь, что и между общим и отдельным, целым и частью.</p>	<p>Д. А. Крылов [5, с. 22]</p>

Из содержания представленных в таблице определений явствует взаимосвязь понятия «технологическая культура» с понятием «технология», но не с технократических позиций, а в рамках гармонии технологических преобразований с идеями гуманизации данных процессов. Технология в рамках исследуемого феномена «технологическая культура» предполагает подчинение человеческому императиву через учет своеобразия человека и расширение возможностей для его самореализации. Технологическая культура учителя обеспечивает не только его технологическое, но и профессиональное и личностное развитие. Она способствует нивелированию внутренних противоречий технологического прогресса, обеспечивая гармонию его с внутренним миром педагога.

Технологическая культура учителя, таким образом, реализует основное условие целесообразной направленности технологизации его профессиональной деятельности, что трактуется нами как ценная регулятивная функция исследуемого феномена. Учитель, с одной стороны, выступает как субъект технологического преобразования собственной профессиональной практики. С другой стороны, учитель, принимая на себя ответственность за выбор нравственно оправданных направлений и способов технологизированной деятельности, сам становится объектом культуросообразных

технологических преобразований в профессиональном и личностном плане.

Осуществленный нами теоретический анализ феномена «технологическая культура» выявил неоднозначность подходов ученых к определению его сущности для педагога. Нами установлено, что технологическая культура в педагогических исследованиях представлена на следующих уровнях изучения:

– на научно-педагогическом уровне, который предполагает представление этого феномена совокупностью педагогических ценностей, подлежащих передаче молодому поколению;

– на социально-педагогическом уровне технологическая культура рассматривается как социальная сфера, компонент общечеловеческой и национальной культуры, который определяет содержание и механизмы передачи социального опыта;

– на профессионально-педагогическом уровне феномен технологической культуры предопределяет содержание технологизированной профессиональной практики, способы и методы ее реализации, требования (профессиональные и личностные) к осуществляющим ее субъектам;

– на личностном уровне в рамках феномена «технологическая культура» исследуются механизмы ее интеграции с личностью, пути формирования и диагностики ее компонентов и элементов.

Приведенный выше анализ подходов к трактовке понятия «технологическая культура педагога» позволяет нам представить собственное определение данной дефиниции. Технологическая культура педагога рассматривается нами как компонент профессионально-педагогической культуры; представляет собой целостное личностное образование, основанное на осознании гуманистических ценностей педагогического процесса и формировании на их основе целей и мотивов, определяющих овладение универсальными способами и приемами педагогической деятельности, инвариантными педагогическими умениями, способствующими переводу их операционального состава на технологический уровень в рамках реализации педагогических технологий в конкретных условиях педагогической действительности.

В рамках данного исследования мы трактуем технологическую культуру учителя как совокупность индивидуально-профессио-

нальных особенностей личности педагога, являющихся субъективными условиями успешного осуществления им технологизации преобразовательной деятельности в рамках реализуемой профессиональной практики. Данный феномен мы рассматриваем в аспекте постоянно прогрессирующей рефлексии учителем реализуемой профессиональной деятельности, которая, по нашему мнению, должна стать сущностной характеристикой каждого педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атутов, П. Р. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе / П. Р. Атутов [и др.] // Школа и производство. – 1999. – № 1. – С. 5–12.
2. Атутов, П. Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы / П. Р. Атутов ; под ред. Г. Н. Никольской // Избр. труды : в 2 т. – 2-е изд. – М., 2016. – Т. 2. – 368 с.
3. Гилева, Е. А. Педагогические условия формирования технологической и проектной культуры учащихся / Е. А. Гилева // От образовательно-культурного комплекса к проектной культуре : сб. метод. материалов. – Пермь, 2000. – С. 67–103.
4. Колесникова, И. А. Основы технологической культуры педагога : науч.-педагог. пособие для системы повышения квалификации работников образования / И. А. Колесникова. – СПб. : Дрофа, 2003. – 286 с.
5. Крылов, Д. А. Формирование технологической культуры будущих учителей технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; 13.00.08 / Д. А. Крылов. – Йошкар-Ола, 2002. – 173 с.
6. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
7. Невлев, В. К. Технологическая культура педагога в контексте его профессионально-личностного развития / В. К. Невлев // Вестн. Белгород. ун-та кооперации, экономики и права. – 2005. – № 1. – С. 237–242.
8. Никитин, В. А. Формирование технологической культуры у будущих учителей технологии и предпринимательства в условиях гуманизации образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Никитин. – Чебоксары, 2005. – 233 с.
9. Никишина, И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.

10. Опарин, А. И. Философские категории в технологической культуре / А. И. Опарин // *Технология. Творчество. Личность : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Курск, 10–12 ноября 2003 г.* / Курский гос. университет. – Курск, 2003. – С. 82–83.
11. Рубцова, Е. Т. Технологическая культура как компонент профессиональной педагогической подготовки учителя / Е. Т. Рубцова // *Педагогическое образование и наука.* – 2008. – № 12. – С. 43–49.
12. Симоненко, В. Д. Основы технологической культуры / В. Д. Симоненко. – М. : 2008. – 268 с. – С. 49 – 50.
13. Слостенин, В. А. Педагогический процесс как система и целостное явление / В. А. Слостенин // *Педагогика : учеб. пособие* / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2012. – С. 195–219.
14. Хамитов, И. С. Формирование технологической культуры учащихся старших классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. С. Хамитов. – М., 2007. – 182 с.

Материал поступил в редколлегию 16.11.18.

A. E. RUDNEVA,
Senior Lecturer of the Preschool Education and Technology Department
State Education Institution «Baranovichi State University»,
Baranovichy, Belarus

TECHNOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

Summary

The article deals with the issue of the technological culture formation as a component of the professional pedagogical training of future teachers, and presents the analysis of the content and teacher's technological culture structure.

УДК 378.1

Т. Н. РУСАК,

аспірант кафедры педагогікі і менеджмента адукацыі

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме формирования демократической культуры у студентов. Рассмотрены основные компоненты ценностных ориентаций, определено место ценностных ориентаций в структуре личности. Проведено исследование представлений студентов о системе значимых ценностей в учреждении образования «Полоцкий государственный университет».

Ключевые слова: демократия, демократическая культура, ценности личности, гражданское общество, профессиональная деятельность, правовое государство, развитие личности.

Гражданское общество содействует формированию и развитию демократического государства. Сохранение и дальнейшее развитие демократической культуры предполагает воспитание приверженности к демократическим ценностям во всех сферах жизнедеятельности, необходимости принятия каждым членом общества ответственности за свою судьбу, формирование у членов общества социальной ответственности. Демократическая культура формируется при участии гражданского общества. Она основана на признании приоритета прав и свобод личности, уважении закона. Для данной культуры важными являются отношения между гражданином и государством, индивидуумом и обществом. Общечеловеческие ценности являются тем фундаментом, на который опирается гражданская демократическая культура.

Особое значение для становления демократической культуры в обществе приобретает ценностное самоопределение студентов как передовой части молодежи, становление системы их ценностных ориентаций, которая особенно важна для успешной будущей профессиональной деятельности.

Для системы воспитания в Республике Беларусь, отраженной в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи», приоритетным является формирование разносторонне раз-

витой, нравственно зрелой, творческой личности. Данная система направлена на содействие саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию конкурентоспособной личности, готовой к принятию ответственных решений. Категория «демократическая культура личности» рассматривается в системе воспитания как часть идеологического воспитания и является важнейшей составляющей общей культуры личности, одной из основных форм проявления общественного сознания в виде устойчивой мировоззренческой позиции и практических действий.

Вопросам воспитания демократической культуры были посвящены труды Е. С. Левицкой, К. И. Мая, К. Н. Вентцеля, которые еще в дореволюционной России использовали способы воспитания «деятельных граждан» через школьное самоуправление демократического типа. Проблемы реализации идей коллективной организаторской деятельности рассматривала Л. С. Нагавкина, психологические аспекты понимания личности как субъекта деятельности и общения – Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн [1].

Категория «демократическая культура» используется не только в политической сфере. Привычными для восприятия стали словосочетания «демократические формы общения», «демократические отношения» и т. д., общеупотребимой комплексной характеристикой человека стало понятие «демократ». Часть этих категорий имеют глубокое научное обоснование и точное содержание: демократический стиль управления (К. Левин), демократический стиль учителя (К. Левин, Р. Липпит, Р. Уайт), демократический стиль педагогического руководства (Е. М. Крутова, Н. Ф. Маслова, Л. И. Криволап, Г. Н. Мальковская и др.) [5], демократическое воспитание (О. С. Газман) [4] и т. д.

Демократическая культура – это совокупность демократических ценностей как культурных универсалий, регулирующих жизнедеятельность людей в обществе [6]. Демократические ценности определяются как сущность бытия демократии, проявляются во взаимодействии людей в демократическом обществе.

К ценностям демократической культуры относятся:

- свобода и права личности, равенство, гуманизм;
- уважение позиций, интересов других людей, в том числе оппонентов, терпимость к инакомыслию;

- стремление к согласию, солидарности, консолидации, т. е. согласованности действий на базе общей цели, стремление к самоуправлению;
- конструктивная реакция на критику, умение понять точку зрения, интересы партнера;
- способность пользоваться своими правами и отстаивать их, умение не соглашаться с мнениями и позициями других членов общества;
- способность к прогнозированию, соблюдение законов, правил, конституции и др. [6].

Усвоение ценностей и культуры происходит в процессе социализации. Одним из каналов социализации выступает образование.

Студенты, обучаясь в учреждениях высшего образования, находятся на этапе своего профессионального, социального и личностного становления. Молодые люди представляют собой многочисленную социальную группу, и уровень демократической культуры у каждого из них разный. От сформированности демократических ценностей во многом зависит развитие и поддержка демократии в обществе, государстве.

Становление демократической культуры студентов направлено на развитие их мотивационной сферы, усвоение демократических ценностей, их реализации в будущей профессиональной деятельности [2].

Чтобы выяснить, что студенты понимают под термином «демократия», среди студентов первого и второго курсов гуманитарного факультета учреждения образования «Полоцкий государственный университет» был проведен опрос «Я считаю, что демократия – это...».

Самый популярный ответ и у студентов первого курса (29 %), и у студентов второго курса (25 %) – власть народа; обеспечение реальных прав человека – 1 курс (26 %), 2 курс (23 %); возможность самореализации – 1 курс (11 %), 2 курс (14 %); комплекс норм поведения – 1 курс (10 %), 2 курс (12 %); свобода и ответственность – 1 курс (7 %), 2 курс (8 %); активность личности – 1 курс (5 %), 2 курс (6 %); лучшая форма власти – 1 курс (4 %), 2 курс (4 %); равноправие для всех – 1 курс (3 %), 2 курс (6 %); затрудняюсь ответить – 1 курс (5 %), 2 курс (2 %).

Результаты опроса позволяют утверждать, что студенты в большинстве случаев рассматривают демократию как власть народа и обеспечение реальных прав человека. Данные суждения указывают на то, что молодые люди опираются в основном на знания, полученные ими в школе, по предмету «Обществоведение». С этим понятием у них также ассоциируются некоторые другие суждения (возможность самореализации, комплекс норм поведения, свобода и ответственность, активность личности, лучшая форма власти, равноправие для всех).

Ни одно из этих определений дефиницией демократии не является, но некоторое своеобразие взглядов студентов на нее действительно показывают.

Для выявления структуры ценностей студентов была выбрана методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича [7], направленная на представления студентов о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры их жизнедеятельности. М. Рокич выделяет два класса ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности рассматриваются как убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точки зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. К терминальным ценностям относятся творчество, развитие, общественное признание (уважение окружающих, коллектива), счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей), наличие хороших и верных друзей, свобода и т. д. Инструментальные ценности рассматриваются как убеждение в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точки зрения предпочтительным в любых ситуациях. К инструментальным ценностям относятся независимость, ответственность, смелость и умение отстаивать свое мнение, свои взгляды, широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные обычаи, привычки) и т. д. Ценности, получившие 1–6 баллов – значимые; 7–12 баллов – менее значимые; 13–18 баллов – не имеющие значения.

Данное исследование проводилось среди студентов 1–4 курсов гуманитарного факультета учреждения образования «Полоцкий государственный университет». Ниже представлены результаты проведенной методики М. Рокича.

Список А (терминальные ценности).

Ранг	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	Верные друзья	Здоровье	Здоровье	Интересная, творческая работа
2	Образование	Образование	Образование	Образование
3	Здоровье	Благополучие семьи	Интересная, творческая работа	Благополучие семьи
4	Чистая совесть	Верные друзья	Любовь	Здоровье
5	Благополучие семьи	Чистая совесть	Благополучие семьи	Деньги
6	Деньги	Любовь	Деньги	Любовь
7	Любовь	Деньги	Чистая совесть	Верные друзья
8	Интересная, творческая работа	Интересная, творческая работа	Верные друзья	Чистая совесть

Список Б (инструментальные ценности)

Ранг	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	Воспитанность	Воспитанность	Честность	Честность
2	Аккуратность	Честность	Воспитанность	Терпимость
3	Широта взглядов	Образованность	Образованность	Независимость
4	Самоконтроль	Ответственность	Смелость в отстаивании своего мнения	Аккуратность
5	Терпимость	Самоконтроль	Независимость	Воспитанность
6	Чуткость	Твердая воля	Жизнерадостность	Образованность
7	Исполнительность	Чуткость	Аккуратность	Чуткость
8	Образованность	Жизнерадостность	Самоконтроль	Твердая воля

По полученным данным терминальных ценностей можно говорить о том, что значимыми для студентов выступают следующие ценности: здоровье, образование, наличие хороших и верных друзей, интересная творческая работа, благополучие семьи, материально обеспеченная жизнь, любовь, чистая совесть. Но в зависимости от курса данные ценности имеют различное ранговое значение: например, на первом месте у студентов 1 курса – верные друзья, у 2 и 3 курсов – здоровье, а у 4 курса – интересная работа. Остальные предложенные в списке ценности оказались для испытуемых в равной степени менее значимыми: счастье других, красота природы и искусства, творчество, свобода, общественное признание и др.

Среди инструментальных ценностей наиболее значимыми являются воспитанность, честность, чуткость, аккуратность, независимость, терпимость, самоконтроль, образованность, жизнерадостность, твердая воля, широта взглядов.

Но распределение по курсам данных ценностей различно – студенты 1 и 2 курса на первое место определили воспитанность, а студенты 3 и 4 курса – честность, а такая ценность, как широта взглядов, обозначена только студентами 1 курса (на третьем месте), а студенты 2, 3 и 4 курсов не внесли ее в ранг наиболее значимых.

Такие ценности, как исполнительность, эффективность в делах, нетерпимость к недостаткам своим и других, рационализм и др., оказались в списке менее значимых и не значимых для испытуемых.

Проведенные исследования позволяют утверждать, что для студентов характерны общие ценностные ориентиры как в части выбора жизненных целей, так и средств их достижения. Вместе с тем в разряд доминирующих ценностей студентами всех курсов не были включены те, которые имеют непосредственное значение для профессионального становления и формирования демократической культуры, в частности активная жизнь, познание себя, уверенность в себе, творчество, свобода, общественное признание и др. В качестве значимых средств достижения студентами также не рассматриваются возможности использования самоконтроля, исполнительности, эффективности в делах, нетерпимости к недостаткам своим и других, рационализма и др.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости поиска новых подходов к организации процесса формирования демократической культуры, включая новые методы и формы работы, шире использовать материалы и ресурсы интернета, модели самоуправления, тренинги, коммуникативные и интерактивные методики и др. Это будет способствовать развитию ценностных ориентаций студентов, что повлияет на формирование их демократической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова, Л. В. Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса : учеб. пособие / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. – Ярославль : ЯГПУ, 2013. – 179 с.
2. Богомазов, А. П. Воспитательная работа в учреждении высшего образования: социологический и педагогический анализ / А. П. Богомазов, О. Л. Жук, Ю. Г. Черняк. // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 2. – С. 3–12.
3. Беляев, А. В. Воспитание студентов в вузе / А. В. Беляев // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 54– 62.
4. Газман, О. С. Демократия и воспитание / О. С. Газман. // Педагогика наших дней ; сост. В. П. Бедерханова. – Краснодар : Кн. изд-во, 1989. – С. 170–200.
5. Мальковская, Т. Н. Социальная активность старшеклассников / Т. Н. Мальковская. — М. : Педагогика, 1988. – 144 с.
6. Мельник, О. А. Подготовка педагогов к формированию демократической культуры обучающихся в информационную эпоху : учеб.-метод. пособие / М. Е. Минова, О. А. Мельник. – Минск : АПО, 2018. – 179 с.
7. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н. Ф. Гребень. – Минск : Современ. шк., 2007. – 496 с.
8. Ротман, Д. Г. Тенденции изменения ценностного сознания студенческой молодежи Республики Беларусь / Д. Г. Ротман, А. В. Посталовский, И. Д. Рассолько // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 11. – С. 3–13.
9. Тубельский, А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей : метод. пособие / А. Н. Тубельский. – М., 2001. – 154 с.

Материал поступил в редколлегию 31.10.18.

T. N. RUSAK,
Postgraduate Student of the Pedagogy and Education
Management Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

THE ROLE OF VALUE ORIENTATIONS IN THE FORMATION OF A DEMOCRATIC CULTURE AMONG STUDENTS

Summary

The article is devoted to the problem of forming a democratic culture among students. The author considers the main components of value orientations and determines the place of value orientations for personality. The survey of students' ideas on the system of significant values in the state education institution «Polotsk State University» has been conducted.

УДК 371

О. В. СЕМАШКО,

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К КАТЕГОРИИ СОЦИАЛЬНОГО УСПЕХА КАК ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются теоретические аспекты по проблеме формирования социальной успешности обучающихся в учреждении образования. Автор определяет ценностно-смысловые основы организации процесса формирования социальной успешности обучающихся в рамках реализации инновационного проекта внедрения модели формирования социальной успешности в учреждениях образования. Социальная успешность рассматривается с точки зрения таких наук, как философия, педагогика и психология.

Ключевые слова: успех, успешность, социальная успешность, модель формирования социальной успешности учащихся, социальная позиция.

Идеи социального успеха становятся все более популярными в социальных практиках современного общества во многих странах, при этом Республика Беларусь не является исключением. Сегодня нацеленность на успех, стремление к достижению успеха в различных сферах общественной жизни, попытки следования определенным стандартам успешности свидетельствуют о процессах формирования идеологии успеха в белорусском обществе.

В советском обществе синонимами «успешный человек» часто становились такие понятия, как «карьерист», «выскочка» и т. п., которые носили негативный контекст. В настоящее время активно развивающиеся рыночные отношения диктуют требования к личности, ориентирующие на самостоятельность и предприимчивость в изменении индивидуальной жизненной траектории. В связи с этим такие качества, как стремление к успеху, активность, настойчивость, инициативность, ответственность, карьерный рост и т. п., стали содержанием понятия «успешный человек» в совре-

менной трактовке. При этом чаще всего речь идет о такой модели жизненного успеха, в которой происходит смещение значимых критериев успеха из сферы деятельности в сферу потребления материальных благ: успех материальный, денежный, карьерный.

В процессе разработки инновационного проекта «Внедрение модели формирования социальной успешности учащихся учреждения общего среднего образования» столкнулись с проблемой многообразия подходов к анализу специфики успеха. Социальный успех проявляется на разных уровнях: на уровне личных и социальных свершений и достижений, на уровне организационного и социального лидерства, на уровнях карьеры и гендерных ролей, на уровнях социализации и социальной адаптации, на уровнях социальных качеств, социальных чувств и социальной ответственности, на уровнях различных социальных институтов, структур и процессов. В целях обеспечения процессов управления внедрением инновационной модели в образовательную практику возникла необходимость рассмотреть научные подходы к категории социального успеха, чтобы сформировать ценностно-смысловую основу содержания инновационной деятельности, определить критерии оценки ее эффективности.

Истоки возникновения идеи успеха имеют свое начало в философских теориях Ф. Бекона, Р. Декарта, И. Канта, Ф. Ницше, Ж.-Ж. Руссо, А. Шопенгауэра, Г. Фихте и др., раскрывающих суть бытия через сознательную рефлексию о смысле жизни. Бытие человека есть решение проблемы смысла жизни, выражающееся в представлении об успехе. Убирая природные рамки бытия, рефлексивное сознание подвигает человека к осмыслению и определению своего места в существующем мире. Не удовлетворяясь законами эволюции природы, человек отвоевывает свое право на самоопределение, поиск себя и пределов своих возможностей.

Человек, обладающий знанием, есть человек свободный, совершенный, а значит, и успешный. Он является воплощением «Я», по Фихте, «Я есмь Я» как «высшее понятие». Осознание и создание «собственного Я» актом своего сознания приводит человека к свободе, творчеству, самореализации, успеху.

В образовательной практике учебная успешность (успеваемость) учащегося часто смешивается педагогами и родителями

с успешностью личности ребенка в целом, ведь жизнь гораздо шире, чем школа, и нельзя забывать о том, что ребенок является в ней не только учеником. С одной стороны, «успеваемость» и «успешность» – слова по значению близкие. В словаре «успешность» – свойство, заключающее в себе «успех», а «успеваемость» трактуется как «степень успешности обучения, усвоения знаний». Таким образом, успешность – это свойство, а успеваемость – степень успешности, ее внешний показатель. Далеко не каждый «отличник» – успевающий ученик, одновременно успешный человек и наоборот. Успешность включает в себя определенный уровень успеваемости, но не только ее, и стоит эта успеваемость не на первом месте. В трактовке успешности ребенка следует выделить два аспекта – объективный, в рамках которого успех рассматривается не столько как удача, сколько высокая результативность в достижении намеченных целей и задач; и субъективный, основанный на ощущении положительных эмоций учащимся.

Создание ситуаций успеха в образовательном процессе рассматривается как одно из наиболее перспективных направлений инновационных процессов, происходящих в современной системе образования. Основная идея педагогических концепций, связанных формированием социальной успешности школьников (В. М. Лизинский, Н. В. Немова, Г. К. Селевко, С. А. Смирнов, В. П. Созонов, Н. Б. Крылова, А. Н. Тубельский), – это развитие таких качеств, как высокая самооценка, уверенность в себе, адаптированность к жизни. Успех осознается человеком в процессе приобретения социального опыта и достигается им благодаря приложенным усилиям и старанию.

Как отмечает Н. Б. Крылова [9, с. 41], успех определяется пятью факторами: верой в собственные потенциальные способности, количеством усилий, сотрудничеством, сложностью задачи, удачей в достижении результата. Автор пишет, что подростки могут в большей степени концентрироваться только на двух первых факторах, а педагоги могут обеспечивать наличие других.

Ведущая роль в организации жизнедеятельности учреждения общего среднего образования принадлежит педагогу. От его мировоззрения во многом зависит, будут ли гуманными взаимоотношения учителя и ученика, будут ли они способствовать формирова-

нию у учащихся таких качеств, как высокая самооценка, уверенность в себе, оптимизм, успешность.

Значительную роль в создании благоприятных условий для формирования социальной успешности принадлежит классному руководителю, так как во многом от него зависит развитие ученического коллектива как фактора, влияющего на формирование социальной успешности (неуспешности) школьника. Так, Е. Н. Степанов отмечает, что жизнедеятельность школьного класса должна быть наполнена активностью и творчеством, и считает, что именно классный руководитель способствует формированию в классе широкого спектра деятельности, позволяющей каждому ребенку найти себе то дело, которое ему нравится, выполняя которое он добьется успеха и внесет свой собственный вклад в коллективное жизнетворчество [10].

По мнению В. Р. Ясницкой, классный руководитель должен учитывать в своей деятельности потребности подростков (потребность в безопасности, принадлежности и признании классом) и создавать необходимые для их удовлетворения условия [15]. С классным руководителем подросток взаимодействует практически каждый день, поэтому классный руководитель является ключевой фигурой в воспитательной деятельности образовательной организации, организующей и координирующей воспитательный процесс. Взаимодействие классного руководителя и подростка заключается в их совместной деятельности и общении с учетом воспитательной направленности деятельности классного руководителя.

С точки зрения академика Р. Х. Шакурова, можно выделить три уровня функциональных обязанностей классного руководителя:

социально-гуманитарный (целевой): воспитание, социальная защита;

социально-психологический: сплочение коллектива, развитие ученического самоуправления, оказание помощи в разрешении конфликтных ситуаций;

организационно-педагогический: диагностика, целеполагание, планирование, контроль, коррекция [14].

Для формирования социальной успешности подростков классному руководителю, по мнению С. О. Кожачиной [7], необходимо выполнять функции, которые она разделила на вариативные (диа-

гностико-анализирующая, организационно-информирующая, поддерживающая, консультирующая, проектировочно-консультирующая, сопровождающая, корректирующая), которые могут выполняться на одном этапе и не выполняться на другом; и инвариантные функции (социо-рефлексивная и социо-мотивационная функции), которые классный руководитель выполняет на протяжении всего процесса формирования социальной успешности подростков. Как считает С. О. Кожакина, формирование компонентов социальной успешности происходит не столько на уроке, сколько во внеурочной классной работе.

Модель формирования социальной успешности учащихся (С. О. Кожакина) [7, с. 93–95] связана с этапами деятельности классного руководителя (рефлексивно-оценочный, рефлексивно-информационный, проектирующий, деятельностный, рефлексивно-коррекционный). Процесс формирования социальной успешности – циклический. После завершения пяти этапов, результатом которых является анализ и коррекция проделанной работы, может начинаться при необходимости новый цикл.

Авторская модель формирования социальной успешности учащихся содержит критерии и показатели сформированности социальной успешности учащихся (см. таблицу).

Авторская модель формирования социальной успешности учащихся

Критерий		Показатель
Социальная активность (стремление к общению, установление контактов с незнакомыми людьми)	Объективные	<ul style="list-style-type: none"> – стремление к общению, количество друзей; – установление контактов с незнакомыми людьми; – выступление в аудитории слушателей; – находчивость и инициативность; – отношение к общественной работе
Социальная адаптивность (признание обществом: взрослыми, сверстниками)		<ul style="list-style-type: none"> – общительность; – уверенность в незнакомой обстановке и с малознакомыми людьми

Высокая степень самоуважения	Субъективные	<ul style="list-style-type: none"> – вера в свои силы; – самостоятельность; – положительное отношение к себе и ожидание положительного отношения других;
Адекватная самооценка		<ul style="list-style-type: none"> – реакция на замечания других; – сомнение в своих действиях
Уверенность в себе		<ul style="list-style-type: none"> – отношение к чужому мнению; – знание своих возможностей, своих сильных и слабых сторон; – уважение к окружающим
Мотивированность к достижению успеха		<ul style="list-style-type: none"> – готовность к риску; – стремление к поиску более эффективных, новых способов решения задач; – потребность в достижении, росте и самосовершенствовании

В соответствии с данными критериями С. О. Кожакиной предлагаются следующие уровни социальной успешности подростков: поисковый (подросток замкнут в себе, болезненно переносит критику в свой адрес, зависит от мнения других, чувствует неуверенность в себе, не может самостоятельно принимать решения и т. п.); инициативный (подросток довольно уверен в себе, но иногда испытывает сомнения в своих силах, пытается принимать самостоятельные решения, но делает это неуверенно, имеет друзей, но небольшой круг и не всегда проявляет стремление к общению и т. п.); целенаправленный (подросток адекватно реагирует на замечания других, испытывает кратковременные сомнения, сменяющиеся четким ощущением правильности выбора и его адекватности социальным ожиданиям, стремится к общению, ребенок имеет большой круг друзей и любит находиться в кругу друзей, уверенно выступает в аудитории слушателей, уверенно ведет себя в незнакомой обстановке и т. п.) [7, с. 95–97].

По мнению Е. Ю. Варламовой [5], социальная успешность, являясь предпосылкой и следствием социального взаимодействия, свидетельствует о способности человека осознавать себя в обще-

стве социально полноценным субъектом, самостоятельно определяющим свои цели и достигающим их, о развитости осознанного чувства собственного достоинства, уверенности в своем положении в обществе. Авторская позиция более близка к понятию социальной успешности в контексте непосредственного взаимодействия с людьми, чем оценки результатов какой-либо индивидуальной деятельности.

По мнению А. Ф. Валентьева [11], социальная позиция успешности выпускника школы включает внутреннюю и внешнюю составляющие.

Критериями оценки внутренней составляющей социальной позиции успешности выпускника школы являются: интеллектуально-деятельностный (сформированность познавательных и практических умений, опыт результативной учебной и внеурочной деятельности); мотивационно-личностный (степень готовности к активной успешной деятельности и конкуренции в сфере образования, мотивация социально значимой деятельности); эмоционально-оценочный (способность отстаивать свои достижения, эмоциональная удовлетворенность личной успешностью в деятельности, адаптивность в среде и ситуации деятельности, устойчивая система отношений к определенным сторонам деятельности).

Критериями оценки внешней составляющей социальной позиции успешности выпускника школы являются: активность в различных видах деятельности (интенсивность участия в различных мероприятиях); социально значимые достижения в деятельности (грамоты, награды, благодарности и др.), отстаивание своих достижений (умение аргументировать, адекватная самооценка, рефлексия своей деятельности).

С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась, либо совпал с ожиданиями, либо превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения [5, с. 30].

В исследовании Н. А. Батурина [4] выявлено, что в современных научных работах понятие «успех» трактуется неоднозначно и чаще всего используется в следующих трех основных значениях:

1) как интегральная оценка достигнутого результата, который равен или выше нормативного уровня или социального стандарта; 2) как интегральная оценка собственного результата, который соотносится с уровнем личной цели субъекта деятельности; 3) как особое нервнo-психическое состояние, возникающее у человека вследствие достижения высокого и значимого для него результата.

Снятие стрессообразующих факторов и создание атмосферы успешности в школе способствуют не только росту эффективности образовательной деятельности учащихся, но и, прежде всего, их личностному развитию, а также сохранению психологического здоровья.

Х. Хекхаузен, один из основателей теории мотивации достижения успеха, отмечает, что у человека существуют по отношению к деятельности два разнонаправленных мотива: мотив достижения успеха и мотив избегания неудач [48, с. 18]. В большинстве современных исследований мотив достижения успеха рассматривается как устойчивая потребность достижения высокого результата и успеха в деятельности.

Эмоции успеха-неуспеха, по мнению В. К. Вилюнаса [13], могут быть кратковременными – длительными, устойчивыми – непостоянными, значительными – незначительными. Применительно к педагогике классификацию В. К. Вилюнаса рассматривает А. С. Белкин [5], выделяя те же подгруппы успеха в зависимости от ожиданий личности, располагая их согласно логике их возникновения в деятельности:

Предвосхищаемый успех – успех ожидаемый. В основе такого ожидания могут быть как обоснованные, так и необоснованные надежды. Во втором случае существует опасность неудачи и связанные с этим негативные последствия (разочарование, обида, взрывы непослушания, замкнутость и пр.). *Констатируемый* успех – успех состоявшийся, фиксируемый школьником. Такой успех может быть ожидаемым, неожиданным, подготовленным, неподготовленным. Самое главное, по мнению А. С. Белкина, чтобы он состоялся, дал возможность пережить радость признания, ощущение своих возможностей. *Обобщающий* успех, в результате которого ожидание успеха постепенно становится устойчивой потребностью [12, с. 162].

Учреждение образования как часть социального пространства, в котором ребенок проводит значительную часть своей жизни, проявляющее заботу об успешной социализации растущей личности, создает условия для реализации личностного потенциала учащихся. Реализуя себя в разнообразной деятельности, учащийся получает возможность вызвать уважение окружающих и тем самым повысить свое самоуважение и свой социальный статус (авторитет) в коллективе.

Идея социальной успешности может быть присвоена обучающимися в качестве жизненной ценности, но только при условии, что в своем социальном окружении, в учреждении образования, они смогут видеть достойные для подражания примеры педагогов, директора школы, родителей, своих сверстников и др. Идеи формирования социальной успешности могут стать философией организационной культуры учреждения образования, способствовать проявлению инициативности, активности, трудолюбия, предприимчивости, способности к кооперации, взаимодействию, сотрудничеству других значимых качеств у всех субъектов образовательного процесса. При этом не стоит создавать искусственно в учреждении образования «тепличные условия», где все будут согреваемы только лучами успеха. Необходимо научить «проживать», наряду с ситуациями успеха, неудачи и неуспех, рефлексировать эти ситуации, искать из них выход, решать проблемы, расценивать их как полезный жизненный опыт, способствующий адаптации и социализации в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батулин, Н. А. Психология успеха и неудачи : учеб. пособие / Н. А. Батулин. – Челябинск : ЮУрГУ, 1999. – 99 с.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Валентьев, А. Ф. Формирование позиции личностного успеха учащегося в образовательном учреждении / А. Ф. Валентьев // Известия ТулГУ. – Тула : ТулГУ, 2007.
4. Валентьев, А. Ф. Формирование социальной позиции успешности выпускников образовательного учреждения провинциального города : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Ф. Валентьев ; Рос. гос. социал. ун-т. – М., 2007. – 25 с.

5. Варламова, Е. Ю. Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Ю. Варламова : Кострома, 2002, – 235 с.
6. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М. : МГУ, 1976. – 183 с.
7. Кожакина, С. О. Формирование социальной успешности подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. О. Кожакина ; Фед. гос. бюджет. обр. учр. высш. проф. обр. «Саратовский гос. ун-т. им. Н. Г. Чернышевского». – Саратов, 2014. – 155 с.
8. Кожакина, С. О., Принципы и подходы формирования социальной успешности подростков / С. О. Кожакина, Е. А. Александрова // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 3. – С. 331–333.
9. Крылова, Н. Б. Конструирование ситуаций успеха для участников педагогического процесса как условие их самореализации / Н. Б. Крылова / Актуальные проблемы психолого-педагогического обеспечения процесса самореализации учащихся в образовательных учреждениях российской провинции : сб. науч. ст. – Кострома, 2002. – С. 41–45.
10. Степанов, Е. Н. Классный руководитель: современная модель воспитательной деятельности : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Степанов. – М. : Педагог. поиск, 2007. – 160 с.
11. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. — 860 с.
12. Холт, Дж. Причины детских неудач / Дж. Холт. – СПб. : Кристалл, 1996. – 448 с.
13. Щуркова, Н. Е. Классное руководство (теория, методика, технология) / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагог. о-во России, 2003. – 19 с.
14. Шакурова, М. В. Социальное воспитание в школе / М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
15. Ясницкая, В. Р. Прорыв или тупик? Критический анализ функционала классного руководителя / В. Р. Ясницкая // Классное руководство и воспитание школьников. – 2009. – № 2. – С. 10–12.

Материал поступил в редколлегию 31.10.18.

O. V. SEMASHKO,
Senior Lecturer of Pedagogy and Education Management Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE CATEGORY OF SOCIAL
SUCCESS AS AN AXIOLOGICAL BASIS FOR IMPLEMENTATION
OF THE FORMATION OF SOCIAL SUCCESS MODELS AMONG
STUDENTS OF MAINSTREAM EDUCATION

Summary

The article discusses the theoretical aspects on the problem of social success formation among students in an education institution. The author determines the axiological basis for the organization of social success formation among students in the framework of the implementation of an innovative project on the introduction of a social success formation model in education institutions. Social success is regarded in terms of such sciences as philosophy, pedagogy and psychology.

УДК 811.1/.8'243(072)

Л. А. СИЛКОВИЧ,

кандидат педагогических наук, доцент, докторант

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь,
г. Минск, Беларусь

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ СПЕЦКУРСА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье раскрываются концептуальные основы разработанного автором нового спецкурса, направленного на развитие профессиональной коммуникативной культуры будущего лингвиста-преподавателя в аспекте межкультурной коммуникации: описываются подходы, положенные в основу спецкурса, принципы его разработки, раскрывается роль преподавателя в ходе проведения спецкурса.

Ключевые слова: межкультурное языковое образование, коммуникативная культура, проблемные культуроведческие задания, поликультурная и многоязычная интернет-среда, междисциплинарные связи, преподаватель-наставник.

Особенности глобализованного, но вместе с тем поликультурного и многоязычного мира существенно изменяют современные ориентиры вузовского языкового образования. В нынешнем тысячелетии особую важность приобретает подготовка обучающихся к позитивной, бесконфликтной межкультурной коммуникации в современном достаточно противоречивом, динамично меняющемся, полном непредсказуемости и неопределенности мире. При этом главной целью и смыслом подготовки будущего лингвиста-преподавателя становится формирование профессиональной, свободной, духовной личности, владеющей языками, обладающей многомерным межкультурным сознанием, способной рассматривать глобальные проблемы современной цивилизации полиморфно с учетом окружающей среды, стремящейся к познанию, сохранению и передаче общеевропейских и общемировых культурных ценностей, осознающей значимость труда педагога и себя как субъекта образовательно-просветительской деятельности.

Обучение иностранным языкам в вузе должно быть направлено не только на качественную языковую подготовку студентов, но в целом способствовать развитию профессиональной коммуникативной культуры, которая показана в нашем исследовании как системное многокомпонентное образование в структуре общей культуры личности будущего лингвиста-преподавателя, в состав которого включена языковая культура как составляющая речевого поведения, представленная в языковом опыте индивида системой фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли на иностранном языке, умением оперировать языковыми и речевыми средствами, выражающими систему понятий, относящихся к профессиональной деятельности; культура порождения и восприятия речи в условиях межкультурной коммуникации; культура речевого этикета и других форм речевой стереотипии с акцентом на поликультурную вежливость; культура невербального общения в межкультурной среде; интеллектуальная, информационно-коммуникационная, эмоциональная культура. Данные составляющие коммуникативной культуры, перенесенные в плоскость профессиональной межкультурной коммуникации будущего лингвиста-преподавателя, способствуют успешности ее осуществления как в содержательном, так и в поведенческом аспектах.

В настоящее время необходимость включения межкультурных аспектов языкового образования в учебные курсы по иностранному языку ни у кого не вызывает сомнения. Однако пока это далеко от реального воплощения в практике обучения на разных ступенях и уровнях языкового образования.

Результатом сложившейся вузовской практики обучения иностранным языкам является тот факт, что современные специалисты, достаточно хорошо владеющие иностранным языком, порой испытывают большие затруднения в осуществлении эффективной межкультурной коммуникации на иностранном языке с представителями разных лингвокультурных сообществ. Правильные с лексической, грамматической и семантической точки зрения высказывания иностранцев воспринимаются как необычные, неожиданные, неуместные, странные и неадекватные, что приводит к коммуникативным помехам, создает кросс-культурные барьеры, а порой вызывает культурный шок в ходе межкультурных контактов.

Причины подобного явления кроются в незнании норм и ценностей, свойственных культуре другой страны, отсутствии поликультурного мировоззрения, личностных поведенческих качеств, необходимых для эффективной коммуникации в межкультурной среде.

Коммуникативно-релевантные знания, необходимые для успешной межкультурной коммуникации, разнородны по характеру. Помимо собственно языковых знаний они включают общие и конкретные знания о ситуации межкультурного общения, знание социальных конвенций, принципов речевого общения, различных типов и форматов дискурса и условий их функционирования. При этом важным представляется приобщение к инофонной ментальности, сравнение ее с ментальностью родной культуры, что предполагает овладение механизмами межкультурного взаимодействия, включающего в себя внешний, наблюдаемый (эксплицитный) уровень культуры – язык, артефакты (предметы культуры), мифы, символы, ритуалы, традиции и скрытый, ненаблюдаемый (имплицитный) уровень, который составляет суть, сердцевину национальной специфики, ее культурное значение – нормы, ценности, нормативные поведенческие действия, аттитюды (базовые представления, жизненные установки и опыт) [1].

Освоение культуры начинается с осознания ценностей и норм, их интериоризации и проявления в культурно-специфических особенностях поведения. Проявления культуры видны в поведении, действиях, суждениях, реакциях, речевом стиле. Однако именно способность использовать в процессе восприятия иноязычной речи и создания собственных речевых произведений в межкультурной среде культурные особенности имплицитного слоя культуры, знание механизмов действия которого является определяющим для эффективной межкультурной коммуникации, оказывается наиболее уязвимым местом в системе подготовки будущего лингвиста-преподавателя.

В работах зарубежных исследователей-межкультурологов личность, свободно ориентирующуюся в различных культурах, называют посредником, связующим звеном, универсальной личностью [2]. Именно таким, по нашему мнению, является лингвист-преподаватель, уникальным предназначением которого является не только обучение языку, а способность выступать культурным ме-

диатором, адекватно передавать смысл в кросс-культурных контекстах на основе использования как языковых знаков, так и межкультурных ценностей, учитывать общие и специфические признаки взаимодействующих культур, а в педагогической деятельности превратить языковое и культурное многообразие современного мира из фактора, препятствующего диалогу культур, в средство обогащения и поликультурного развития обучающихся.

В настоящее время большинство учебных курсов по практике английского языка, на каком бы подходе они ни строились, в практическом и культурном плане ориентировано на Великобританию и США и практически не учитывает языковое и культурное разнообразие, наблюдаемое в среде англоговорящих стран. Вместе с тем наблюдаемая в последние годы диверсификация английского языка, представленность его множеством равноправных локализованных вариантов, опирающихся не на одну культуру исконных носителей языка, а на культуру его пользователей, меняет взгляд на функциональные возможности английского языка и, следовательно, приводит к пересмотру основ обучения английскому языку в современных условиях. Сегодня уже нет универсального единого английского языка [3, с.175]. Плюрицентричность (pluricentricity) английского языка, получившая общее признание в социолингвистике, предполагает сосуществование нескольких стандартов и норм, группируемых вокруг трех основных его вариантов в соответствии с теорией «трех концентрических кругов», описанных американским лингвистом индийского происхождения Брэджем Качру: 1) варианты английского языка как *родного* в так называемом внутреннем круге (*Inner Circle*), к которому относятся Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия; 2) варианты английского языка как *второго официального* языка наряду с государственным во внешнем или среднем круге (*Outer Circle / Extended Circle*), куда входят Сингапур, Индия, Пакистан, Филиппины, Кения, Нигерия, Гана и др.; 3) варианты английского как *иностранного* в расширяющемся круге (*Expanding Circle*), который соотносится со странами, никогда не входившими в число колоний стран внутреннего круга, где английский был выбран обществом как средство межкультурной, межнациональной коммуникации, но не внутриэтнического общения, а образовательные

учреждения уделяют его изучению особое внимание: Китай, Япония, Греция, Польша, Казахстан, Россия и др. [4]. Поэтому соблюдение грамматических правил, определяемых нормами внутреннего круга, является лишь частью эффективного использования английского языка в ходе межкультурной коммуникации.

В сложившихся условиях целью профессиональной межкультурной подготовки будущего лингвиста-преподавателя является не овладение иностранными языками с ориентацией на идеального носителя языка, а поликультурное развитие, формирование способности адаптироваться к многокультурной и мультилингвальной среде, следование канонам поликультурной вежливости, проявление уважения к традициям, образу и стилю жизни других культурно-языковых сообществ, а также умение выразить собственные взгляды и ценности, которые являются неотъемлемой частью родной культуры. Студенты должны иметь представление о многообразии форм и функций английского языка в современном мире и понимать, что английский язык может и объединить, и разъединить мировое сообщество. Особую важность в этом контексте представляет владение коммуникативными стратегиями и тактиками устранения коммуникативных сбоев, неизбежно возникающих в ходе межкультурного взаимодействия на английском языке.

Имеющиеся культуроведчески ориентированные подходы поликультурной направленности (межкультурный [5], коммуникативно-этнографический [6], культурно-сенситивный [7], социокультурный [8]) раскрыли общие принципы и методическую стратегию подготовки студентов к межкультурной коммуникации на иностранном языке, но пока эти подходы не находят своей реализации в практике вузовского языкового образования. В большинстве учебных курсов фактически отсутствует какая-либо ориентация на обучение нормам именно межкультурного общения на иностранном языке в инокультурной среде. В фокусе внимания находятся общекультурные, а не специфические особенности межкультурной коммуникации на иностранном языке. Учебные курсы в подавляющем большинстве разработаны в русле достижений коммуникативной методики с учетом требований к коммуникативно-речевому развитию студентов на каждом конкретном уровне. Авторы моделируют различные ситуации общения и предлагают необхо-

димые для их реализации языковые и речевые средства, не учитывая в полной мере, с какими ситуациями может столкнуться будущий лингвист-преподаватель в ходе реального речевого и неречевого взаимодействия в межкультурной среде. Между тем важным аспектом является не усвоение определенных знаний о другой культуре, которых постоянно будет не хватать, а представления, умения, стратегии, необходимые для раскрытия чего-то «чужого», способность справиться с неопределенностью, коммуникативными барьерами и социокультурными помехами в ходе межкультурной коммуникации.

Для углубления профессиональной межкультурной подготовки лингвиста-преподавателя в процессе изучения английского языка нами был разработан новый спецкурс *Intercultural Communication in the Modern Globalised World*, позволяющий сформировать интегративную способность к эффективной деятельности в профессионально ориентированных ситуациях межкультурного взаимодействия.

Концептуально данный спецкурс строится с учетом таких позитивных мировых тенденций в развитии современного вузовского языкового образования, как поликультурность с реализацией культуроведческой, культуротворческой и миротворческой функций образования; общеевропейская стратегия межкультурного диалога в высшей школе; интернетизация языкового образования; усиление самообразовательной функции с адекватным учебно-методическим обеспечением, особенно в виртуальном пространстве [9; 10; 11].

В основу создания нового спецкурса положен комплексный, системный подход, который аккумулирует личностно ориентированный, коммуникативно-когнитивный и социокультурный подходы в их единстве.

Личностно ориентированный подход предусматривает формирование и развитие у студентов способности участвовать в межкультурном общении на уровне личностных смыслов, раскрывая и реализуя себя как личность в процессе языкового образования. При этом создаются необходимые условия для всестороннего развития личности студента, формирования у них социально и профессионально значимых качеств, востребованных современным поликультурным миром.

Коммуникативно-когнитивный подход ориентирует на использование английского языка как средства межкультурного общения и формирования у студентов умений соотносить языковые и речевые средства с определенной ситуацией, задачами и условиями общения с опорой на страноведческие, лингвострановедческие, лингвокультурологические и социокультурные знания о своей культуре и культуре собеседника. В этом случае язык представляет собой средство получения информации о других странах и народах, их культуре, а также способ более глубокого осмысления родного языка и культуры. Данный подход реализуется посредством создания условий, при которых студенты усваивают элементы культуры в процессе специально смоделированной коммуникации с учетом особенностей их функционирования в реальном общении.

Социокультурный подход предполагает соизучение языка и культур и предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой изучение иностранного языка направлено на овладение не только языковым кодом, но и социокультурными знаниями о странах изучаемого языка, духовных ценностях, культурных традициях, особенностях национального характера и менталитета, нормах межкультурного коммуникативного поведения, а также речевыми навыками и умениями представлять свою страну в межкультурной среде и в случае необходимости разрешать культурные конфликты, адекватно понимать и интерпретировать социокультурные факты, относящиеся как к родной стране, так и к странам изучаемого языка.

Основная цель спецкурса заключается в развитии профессиональной коммуникативной компетенции студентов, обеспечивающей способность и готовность к бесконфликтному, позитивному межкультурному взаимодействию на английском языке в профессиональном общении.

Задачи спецкурса:

- обогатить представления студентов об их будущей деятельности в сфере профессиональной и социально значимой межкультурной коммуникации, о профессиональной карьере лингвиста-преподавателя;
- углубить знания об английском языке как культурном феномене, о культурном и языковом многообразии англоговоря-

щих стран, факторах глобального распространения английского языка, мировых вариантах английского языка (World Englishes), социальной роли английского языка как современной лингва франка;

- обогатить знания об особенностях общения в англоязычной среде с носителями и неносителями языка, о коммуникативных барьерах в межкультурной коммуникации и способах их преодоления или устранения, особенностях межкультурного общения в академической среде;
- сформировать умения гибкого варьирования и корректирования речевого и неречевого поведения в ходе межкультурного англоязычного общения;
- сформировать умения прогнозировать и минимизировать вероятность коммуникативных сбоев, социокультурных помех, ведущих к недопониманию, созданию ложных стереотипов и обобщений, неверной интерпретации фактов культуры, кросс-культурным конфликтам;
- сформировать умения посреднической деятельности между собеседниками – представителями разных культур;
- сформировать потребность в профессиональной самореализации и саморазвитии в области обучения английскому языку как средству межкультурной коммуникации.

Рассматриваемый спецкурс включает в себя восемь тематических разделов/модулей: What it Means to be a Linguist in the Modern World? (Что означает быть лингвистом в современном мире?); Intercultural Communication: Can You Cope with It? (Межкультурная коммуникация: сможешь ли ты участвовать в ней?); How Culture Controls Communication? (Какое влияние оказывает культура на коммуникацию?); English as a Lingua Franca (Английский язык как лингва франка); National Stereotypes and How to Destroy Them? (Национальные стереотипы и как их преодолевать); Intercultural Non-Verbal Communication: Speaking Without Words (Межкультурная невербальная коммуникация: общение без слов); Intercultural Verbal Communication: The Way People Speak (Межкультурная вербальная коммуникация: как люди говорят); Developing Our Cultural Awareness (Развиваем свою культурную осведомленность).

Каждый из разделов готовит студентов к восприятию сложных и многогранных проблем межкультурного общения в современном глобализованном мире, учит ориентироваться в современном поликультурном и мультилингвальном общеевропейском и общемировом коммуникативном пространстве. Студенты получают представления о роли лингвиста в современной межкультурной коммуникации, роли английского языка как современной лингва франка, межкультурных барьерах и способах их преодоления, влиянии культуры на поведение человека, углубляют знания об особенностях межкультурной коммуникации, английском языке как культурном феномене, изменившихся социальных функциях английского языка в мире, осознают важность владения системой вербальных и невербальных средств межкультурного взаимодействия, овладевают стратегиями предотвращения коммуникативных неудач в ходе межкультурного взаимодействия.

Основными принципами организации образовательного процесса в рамках спецкурса являются: принцип поликультурного и профессионального развития студентов; проблемности; активизации междисциплинарных связей; адекватной опоры на поликультурную и многоязычную интернет-среду. Все эти принципы взаимосвязаны друг с другом и в своем единстве создают благоприятные условия для погружения будущего лингвиста-преподавателя в различные ситуации межкультурного взаимодействия на английском языке, осознания трудностей такого рода взаимодействия и способов их преодоления.

Реализация обозначенных принципов позволяет говорить о преимуществах спецкурса перед существующими традиционными курсами в отношении межкультурного коммуникативного образования будущих лингвистов-преподавателей средствами иностранного языка.

Принцип поликультурного и профессионального развития студентов предполагает знакомство с концепцией мировых вариантов английского языка (World Englishes) [12] для осознания культурного и языкового многообразия, характерного для среды англоговорящих стран сегодня. Зачастую при изучении американского или британского варианта английского языка, которые выбираются в качестве эталонных, у студентов складывается ложное впе-

чатление об их исключительности и уникальности, что негативно сказывается на восприятии и отношении к другим вариантам английского языка в ходе межкультурной коммуникации и, следовательно, ограничивает возможность поликультурного развития личности студентов.

В рамках предлагаемого спецкурса студенты обогащают свои представления о многообразии вариантов английского языка с их культурным основанием и риторическими стратегиями, расширяют знания о разнообразии функций английского языка в современном мире, социокультурных свойствах английского языка как лингва франка, углубляют представления об особенностях межкультурной коммуникации на английском языке в современном глобализованном мире. В перспективе это позволит подготовить студентов к встрече «инаковости», будет способствовать формированию непредвзятости, языковой и культурной толерантности, принятию диалога культур в качестве философии сосуществования в современном поликультурном мире.

Принцип проблемности находит свое выражение в такой организации образовательного процесса, который представляет собой активное взаимодействие студентов с проблемно представленным содержанием обучения. Студенты выполняют различные виды проблемных культуроведческих заданий [13]: *познавательно-поисковые* – на поиск, сбор, систематизацию, интерпретацию, оценивание и перекодирование лингвокультурной, культурной и культуроведческой информации; *поисково-исследовательские* – на поиск, классификацию, анализ, сравнение культуроведческой информации о лингвокультурных сообществах изучаемых языков и решение на этой основе учебно-исследовательских задач; *коммуникативно-поведенческие* – на варьирование стратегий и тактик коммуникативного поведения в зависимости от социокультурного контекста межкультурного общения, варианта английского языка, используемого собеседником, уровня владения языком; *коммуникативно-рефлексивные* – на оценивание успешности межкультурного общения в заданных коммуникативных обстоятельствах, идентификацию коммуникативных барьеров и социокультурных помех в межкультурной коммуникации; *ситуативно-тематические* проблемные задания (case studies); *ролевые проигрывания*

профессиональных коммуникативно-поведенческих сценариев; *по-ликультурный анализ* эмпирического материала, нашедшего отражение в интернет-блогах, форумах по вопросам коммуникативных барьеров, помех, культурного шока. Виды проблемных заданий отражают характер будущей профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя и включают в себя в том числе академические формы межкультурной коммуникации: слушание и конспектирование лекций (академических и популярных), подготовку и проведение докладов, академических презентаций, слайд-презентации, написание резюме, академического эссе, участие в групповой дискуссии. Это обеспечивает увеличение мотивации студентов, их когнитивной, деятельностной, эмоциональной сфер, профессионально значимого поведения.

Согласно принципу активизации междисциплинарных связей между обучением английскому языку и другими дисциплинами, как профессионального, так и лингвистического циклов, происходит внедрение в содержание обучения английскому языку информации о природе языка как общественном и социальном явлении, природе общения, особенностях межкультурного общения. Поощряется использование своего жизненного (витагенного) и собственного лингвистического опыта, полученного в рамках лингвистических дисциплин (языкознание, лексикология, стилистика, методика обучения иностранным языкам). Язык перестает быть самоцелью, а превращается в средство достижения познавательных и профессионально ориентированных целей.

Принцип адекватной опоры на поликультурную и многоязычную интернет-среду предусматривает комплексное использование аутентичных англоязычных ресурсов Всемирной сети в ходе выполнения студентами проблемных культуроведческих заданий. Студенты обращаются к англоязычным информационным интернет-ресурсам, включая электронные словари и справочники (Merriam-Webster On-line <http://www.m-w.com/textonly/home.html>; The Online Slang Dictionary <http://www.manythings.org/slang/>; Synonym Dictionary <http://vancouver-webpages.com/synonyms.html>), электронные библиотеки, интернет-энциклопедии (Wikipedia <http://www.wikipedia.com/>; Britannica Online <http://www.britannica.com/>; The Library of Congress <http://www.loc.gov/>), интернет-портал BBC,

интернет-сайты конкретных университетов, лингвистических сообществ (LSA – Linguistic Society of America <https://www.linguisticsociety.org>). Аутентичные интернет-ресурсы обладают рядом неоспоримых преимуществ: актуальность информации, жанровое и стилистическое многообразие материалов (текстовые, звуковые, видеоматериалы), наличие нескольких каналов получения информации (слухового, зрительного), что способствуют более эффективному усвоению учебного материала, активизации умственной деятельности студентов.

Для воссоздания подлинной профессиональной межкультурной среды используются информационные ресурсы видеохостинга YouTube. Студенты просматривают лекции известных лингвистов, методистов в YouTube и составляют опорные конспекты, готовят предполагаемые вопросы лектору, проводят в аудитории собственные мини-лекции. Анализируют эмпирический материал, нашедший отражение в интернет-блогах, форумах, по вопросам коммуникативных барьеров, помех, культурного шока.

Средства контроля, используемые в спецкурсе, отличаются комплексным подходом к оцениванию профессиональной коммуникативной компетенции студентов, имеют интегрирующую межпредметную природу и призваны выявлять способность студента решать профессиональные задачи средствами иностранного языка на целостной основе, оценивать общий уровень их профессионального развития как субъекта профессиональной межкультурной коммуникации. В качестве контрольно-оценочных средств студентам предлагаются следующие задания: кросс/поликультурный анализ текстовых и видеоматериалов на предмет обнаружения и определения причин коммуникативных сбоев в ходе межкультурной коммуникации, просмотр лекции в YouTube и составление ее опорного конспекта, подготовку и проведение мини-лекции или краткого информационного сообщения по культуроведческой проблеме, составление словарной статьи для двуязычного лингвокультурологического словаря, написание резюме и сопроводительного письма на английском языке, академического эссе, осуществление информационного поиска, участие в академической дискуссии, подготовку слайд-презентаций.

По окончании спецкурса студенты должны продемонстрировать **знания:**

- об особенностях межкультурной коммуникации в современном глобализованном мире;
- коммуникативных барьерах и помехах в ходе межкультурной коммуникации и способах их преодоления и устранения;
- влиянии культуры на восприятие и поведение человека;
- международных функциях английского языка как инструмента общения в современном мире; вариантах английского языка, на которых говорят в англоязычных странах; социальной роли английского языка как современной лингва франка;
- этике общения в англоязычной среде с теми, для кого английский язык является родным и теми, для кого родным он не является;
- особенностях невербальной коммуникации, а также разнице в кинесике, гаптике, проксемике, окулистике, наблюдаемых в разных лингвокультурах;
- национальных стереотипах, предрассудках и обобщениях, способах их преодоления; факторах, влияющих на их формирование;

умения:

- определять культурное содержание моделей речевого и неречевого поведения коренных носителей английского языка, а также функциональных его пользователей;
- проявлять культурную чувствительность, подбирать и использовать адекватные стратегии для контакта с представителями других культур;
- выступать в роли культурного посредника (устранять возможное кросс-культурное непонимание: объяснять участникам коммуникации реалии родной культуры, также расспрашивать собеседника о значении определенных фактов и реалий его культуры);
- прогнозировать и минимизировать вероятность коммуникативных сбоев, ведущих к непониманию, созданию ложных

стереотипов и обобщений, неверной интерпретации фактов культуры, кросс-культурным конфликтам;

- преодолевать зависимость от стереотипов;

владение:

- стратегиями гибкого варьирования и корректирования речевого и неречевого поведения в ходе межкультурной коммуникации на английском языке;
- технологией преодоления и устранения коммуникативных сбоев, социокультурных помех и барьеров, погашения конфликтов в процессе межкультурной коммуникации на английском языке;
- технологией поиска информации в различных источниках, в том числе в интернете.

В ходе проведения спецкурса изменяется характер отношений между преподавателем и студентом в направлении от субъектно-объектных к субъектно-субъектным, от авторитарного к партнерскому. Деятельность преподавателя все больше приобретает черты проектной. Он не столько транслирует знания, сколько организует и направляет деятельность студентов. Преподаватель выступает в роли проектировщика, конструктора новых образовательных ситуаций, заданий, нацеленных на создание студентами собственных продуктов в процессе освоения знаний, приобретения навыков и умений. Позиция преподавателя – поддерживающая, стимулирующая коммуникация со студентами, гуманистического, а не манипулятивного стиля общения, обеспечивающая условия для их самореализации и устойчивого личностного развития. Все это способствует формированию новой роли преподавателя, которую можно охарактеризовать как наставничество. Задачи преподавателя-наставника – не только поддержка педагогического общения, координация процесса обучения, но и развитие востребованных современным поликультурным мировым сообществом навыков глобального мышления, интеллектуальных навыков для осуществления поиска и систематизации полученных результатов, умения работать в проектной группе, повышение партнерской культуры.

Резюмируя изложенное, следует отметить, что новый спецкурс *Intercultural Communication in the Modern Globalised World*, разра-

ботанный на основе лично-ориентированного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов, отличительной особенностью которого является смещение акцента с овладения английским языком как средством общения в бикультурной среде на обучение глобальному межкультурному общению, призван обеспечивать более высокое качество профессиональной межкультурной подготовки будущего лингвиста-преподавателя в современных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прошина, З. Г. EIL или EFL? Изменение буквы или новая концепция языкового образования? / З. Г. Прошина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 4. – С. 171–182.
2. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к коммуникативному образованию средствами соизучаемых языков / В. В. Сафонова. – Замежные мовы. – № 4 (62). – С. 3–15.
3. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2001. – 271 с.
4. Hofstede, G. Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – L. : McGraw Hill, 1991. – 440 p.
5. Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. Communicating with Strangers / W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim. – Boston, 1997. – 444 p.
6. Kachru, Braj B., Smith, Larry E. Editorial / B. Braj Kachru, E. Larry Smith // World Englishes. – 1985. – № 4. – P. 209–212.
7. Corbett, J. An Intercultural Approach to English Language Teaching (Languages for Intercultural Communication and Education) / J. Corbett. – Clevedon ; Philadelphia ; Adelaide : Multilingual Matters Ltd, 2003.
8. Language Learning in Intercultural Perspectives: Approaches through drama and ethnography / edited by Michael Byram and Michael Fleming. – Cambridge : CUP, 1998.
9. Holliday, A. Appropriate Methodology and Social Context / A. Holliday. – Cambridge : CUP, 1994.
10. Byram, M., Beacco, J.-C. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe / Executive version / M. Byram, J.-C. Beacco. – Strasbourg : Language Policy Division ; DGIV ; Council of Europe, 2007. – 51 p.
11. Higher education for modern society: competences and values (Council of Europe higher education series № 15). – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2010.

-
12. White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), Council of Europe, F-67075 Strasbourg Cedex June 2008 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.coe.int/dialogue>.

Материал поступил в редколлегию 29.11.18.

L. A. SILKOVICH,
Associate Professor, Ph.D. in Pedagogy, Doctoral Candidate,
Scientific and Methodological Institution
«National Institute of Education» at the Ministry of Education
of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

CONCEPTUAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF A SPECIAL
COURSE AIMED AT DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE
CULTURE OF FUTURE LINGUIST TEACHER IN THE ASPECT
OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Summary

The article highlights the conceptual bases for the new special course worked out by the author, aimed at developing the professional communicative culture of the future linguist-teacher in the aspect of cross-cultural communication. The author describes the approaches that form the basis of the special course, the principles of its development, and reveals the role of the teacher of the special course.

УДК 378.2

А. П. СМАНЦЕР,

профессор кафедры педагогики и менеджмента образования,
доктор педагогических наук

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье раскрываются методологические основания подготовки учителей к проектированию гетерогенной инклюзивной образовательной среды, характеризуются основные понятия проблемы: инклюзия, гетерогенность, психологически безопасная образовательная среда, определяются ее компоненты: материально-технический, личностно-субъектный, процессуально-технологический, коммуникативно-интерактивный, оценочно-рефлексивный.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, гетерогенность, гетерогенные группы и классы, дети с особыми образовательными потребностями, психологически безопасная образовательная среда, методологические подходы к проектированию инклюзивной образовательной гетерогенной среды, компоненты безопасной гетерогенной образовательной среды.

В мировом образовательном пространстве формируется принципиально новая философия общества по отношению к людям с особыми образовательными потребностями. В белорусском государстве и обществе также происходят кардинальные изменения в отношении детей с особыми образовательными потребностями. Приоритетным в развитии системы школьного образования в Республике Беларусь выступает инклюзивный подход к обучению детей. Инклюзия становится политикой государства, обеспечивающего всеобъемлющее участие всем членам общества во всех областях жизнедеятельности, что способствует реализации тенденции включения в единую образовательную среду всех детей, независимо от нарушений, которые у них имеются, пола, национальности, принадлежности к этнической группе, религии и т. д.

Инклюзивное образование направлено на включение в общую систему образования всех детей независимо от их физических,

психических, интеллектуальных и иных особенностей, на развитие творческих способностей, а также их социализации. Совместное обучение учащихся с особыми образовательными потребностями и развивающихся по норме для белорусских школ является в настоящее время реальной образовательной практикой.

Современная тенденция в социализации детей с особыми образовательными потребностями находит отражение в Саламанкской декларации, направленной на развитие инклюзивного образования. В декларации подчеркивается, что «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах» [8]. Это закреплено в государственных нормативно-правовых документах, научных исследованиях, экспериментальной и инновационной практике учреждений образования страны. Так, в Кодексе Республики Беларусь об образовании, в частности, указывается право на «создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития» [5, с. 135]. В 2015 г. утверждена Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития и другие нормативные документы. В ряде школ республики открыты инклюзивные классы, целью которых является обучение, развитие и социализация обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями. То есть учащиеся с различным уровнем образовательных потребностей обучаются вместе: обычные дети и дети с особыми образовательными потребностями в широком смысле этого слова.

Тем самым можно констатировать, что происходит создание гетерогенных групп и классов, отличающихся неоднородностью позиций учащихся. При учете особенностей гетерогенных групп и классов учителя могут обеспечивать более устойчивое развитие всех детей, организовывать оказание помощи наиболее подготовленными учащимися детям с образовательными проблемами.

В исследованиях белорусских (Ю. Л. Загумённый, А. М. Змушко, А. Н. Коноплева, В. В. Хитрюк, А. П. Сманцер и др.), российских (М. И. Башмаков, М. В. Кларин, Е. С. Полат, В. И. Слободчиков, И. Л. Федотенко, В. А. Ясвин и др.), польских (А. Клим-Климашевска, Т. Захарук, С. Собчак и др.), болгарских (Э. Рангелова, Д. Левтерова и др.) ученых подчеркивается, что все компо-

ненты образовательной системы выполняют свои функции в специально организованном и технически оснащенном пространстве, которое приобретает статус среды.

Наше исследование нацелено на выявление сущности и проектирование инклюзивной образовательной гетерогенной безопасной среды. В психолого-педагогической науке проблема безопасности образовательной среды рассматривается традиционно. Психолого-педагогическая безопасность гетерогенной образовательной среды, а также подготовка педагогов к проектированию подобной среды становится предметом специального научного исследования.

В связи с этим важно уточнить основные понятия, присущие нашему исследованию. Во-первых, под гетерогенностью понимаются различия людей по полу, возрасту, этнической принадлежности, религии, здоровью или инвалидности, специфическим признакам личности и т. д. В педагогических словарях отмечается, что гетерогенный – это разнородный, разноуровневый [6, с. 51]; принадлежащий одному роду, неоднородный, состоящий из неоднородных элементов [4, с. 52]. Во-вторых, безопасность в образовании. Безопасность с древнейших времен рассматривается как нейтральная аксиологическая позиция, отражающая возможность избегания людьми всевозможных опасностей и угроз, бед и несчастий. По определению С. И. Ожегова, термины «безопасность», «безопасный» означают явления, не несущие в себе какой-либо опасности или защищающие от опасности, и состояние людей, при котором ничто не угрожает или есть защита от конкретной и определенной опасности. Термины «опасность», «опасный», по мнению указанного автора, означают возможность или способность вызвать и причинить людям какой-либо вред или несчастье [7, с. 52]. И. А. Баева отмечает, что психологически безопасная образовательная среда – это совокупность взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия, предупреждения проявления угроз, агрессии, жесткого столкновения сторон, физического и психологического насилия над субъектами образовательного процесса [3]. Данную систему взглядов мы формулируем, исходя из предшествующего теоретического анали-

за, в результате которого создание инклюзивной образовательной гетерогенной безопасной среды понимается и реализуется как *благо для всех*, «шанс для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека» [5], возможность ликвидации социальной изоляции детей с особыми образовательными потребностями, а успешное проектирование безопасной гетерогенной образовательной среды связывается с наличием методологического, теоретического психолого-педагогического, методического, информационного обеспечения образовательного процесса.

Для определения понятия «безопасная гетерогенная образовательная среда» необходимо рассмотреть синонимические термины, отражающие схожие процессы и явления в педагогике и других науках в этимологическом, философском и психолого-педагогическом смыслах.

В общенаучном плане образовательная среда рассматривается как окружающий мир, состоящий из веществ или тел, заполняющих пространство, физическое окружение, предметная среда; совокупность природных, социально-бытовых условий, в которых протекает деятельность человеческого общества (совокупность людей, их личностные особенности, успеваемость обучающихся, распределение статусов и ролей и т. п.), отдельных организмов, связанных общностью этих условий, от которых зависит их существование и продолжение рода. Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности (Г. А. Ковалев, Е. А. Климов, В. А. Ясвин и др.).

В рамках нашего исследования представим краткий анализ состояния и возможных перспектив изучения теоретико-методологических оснований проектирования инклюзивной образовательной гетерогенной среды, имея в виду философское его осмысление, а также общенаучный и частнонаучный уровни теоретических и методологических основ проектирования вышеназванной среды.

Для философии как одной из форм общественного сознания значима разработка мировоззренческого фундамента инклюзивной образовательной гетерогенной безопасной среды как новой социокультурной реальности и выработка методологических основ познания закономерностей ее развития и проектирования. Это возможно в таких философско-методологических аспектах, как историко-философский, онтологический, гносеологический, аксиологический, философско-антропологический, социально-философский.

Философский методологический уровень формирования, функционирования и проектирования инклюзивной образовательной гетерогенной среды базируется на понимании сущности образовательной интеграции, состоящей во взаимопроникновении, взаимообогащении научно-образовательной деятельности, процессов и взаиморасширении сферы действий различных структурных элементов и функций образовательной системы в целях наиболее полного удовлетворения общества и личности [12].

Философия рассматривает социальную гетерогенную инклюзию как форму совместного бытия обычных людей, людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности (особыми образовательными потребностями) и людей с повышенным уровнем интеллектуального развития. Инклюзия как форма социального бытия обеспечивает людям с особыми образовательными потребностями неограниченное участие и свободу выбора его меры, форм и способов во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в Кодексе Республики Беларусь об образовании [5]. Следовательно, фундаментальным социально-философским принципом интеграции и инклюзии выступает категория свободы выбора. Она опирается на современные подходы в инклюзивном образовании: системный (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Б. Н. Кедров, Э. Г. Юдин и др.), средовой (С. В. Алексеев, Ю. С. Мануйлов, Ю. В. Громько, В. А. Ясвин, Ю. С. Песоцкий и др.), аксиологический (Н. С. Розов, В. С. Степин, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова и др.), гуманистический (К. С. Гавриловец, М. Н. Берулава, В. Т. Кабуш, А. П. Сманцер и др.), компетентност-

ный (В. И. Байденко, В. А. Болотов, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) подходы.

Одним из важных методологических аспектов профессиональной подготовки учителя к работе в инклюзивной образовательной среде является системный подход, который позволяет проводить всесторонний мониторинг современного состояния любого социального явления и определение основных направлений его развития и совершенствования. Только системный подход ориентирует на целостное представление об объекте, т. е. рассматривает его как систему с многообразными внутренними и внешними связями, которые сводятся в единую теоретическую картину.

Любую область деятельности, по утверждению А. А. Аверьянова, можно рассматривать как систему и анализировать ее системными методами [1, с. 39]. Ученый констатирует, что «система есть ограниченное множество взаимодействующих элементов» [1, с. 43]. И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин отмечают, что специфика системы состоит не только в составе ее элементов, но прежде всего в характере связей и отношений между определенными элементами [2].

Системный подход позволяет моделировать инклюзивный педагогический процесс с учетом таких свойств, как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды. «Система, – отмечает А. П. Сманцер, – это определенным образом упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство. Это значит, что каждая система имеет компонентный состав и соответствующую структуру связей между этими компонентами» [10, с. 74].

Опираясь на методологию системного подхода и учитывая специфику педагогической деятельности, будем рассматривать системный подход в инклюзивной педагогике как средство описания компонентов системы и их взаимодействия, определения способов функционирования, проектирования инклюзивного образовательного процесса и прогнозирования результатов взаимодействия субъектов образования.

В современной методологии средовой подход в образовании занимает особое место. Он позволяет выявить влияние среды на субъектов (учащихся, педагогов) образовательного процесса,

их взаимодействие, направленное на обучение, воспитание и развитие учащихся. В нашем исследовании средовой подход базируется на понимании феномена безопасной гетерогенной образовательной среды – особенностей ее содержания, структуры, закономерностей формирования и развития. Понятие «безопасная гетерогенная образовательная среда» в настоящее время становится ключевым как в педагогических исследованиях, так и в образовательной практике. Сущность этого понятия применительно к общеобразовательной школе состоит в изменении качественной характеристики внутренней жизни школы, представляющей собой совокупность возможностей для обучения, воспитания и развития всех учащихся (с нормой в развитии, с особыми образовательными потребностями в широком смысле этого слова).

Аксиологический подход рассматривается в качестве одного из ведущих подходов в контексте инклюзивной педагогики и психологии, так как он признает каждого участника образовательного процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения и создать благоприятный психологический климат, включить детей в совместную деятельность в гетерогенных классах.

Опираясь на аксиологический подход, проектирование инклюзивной образовательной безопасной гетерогенной среды связывается с раскрытием личностных качеств детей с особыми образовательными потребностями, их интеллектуального, нравственного, творческого потенциала. Овладев основами инклюзии, учителя смогут свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных ситуациях, выбирать, применять инновационные наработки в ценностном отношении к самому феномену инклюзивного образования и человеку с ограниченными возможностями в условиях этого образования.

В центре аксиологического мышления педагога, работающего в инклюзивной образовательной среде, должна находиться концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть не только то общее, что характерно для всех учащихся, но и главное, то, что характеризует каждого из участников инклюзивного образовательного процесса. В. А. Сластенин

и Г. И. Чижакова подчеркивают, что ценности и ценностные отношения являются одним из структурных образований профессионального и личностного самосознания учителя [9, с. 70]. Это особенно важно для учителя, работающего в инклюзивной среде.

Гуманистический подход (К. С. Гавриловец, М. Н. Берулава, В. Т. Кабуш, А. П. Сманцер и др.) в инклюзивном образовании призван устанавливать гуманные отношения между субъектами образовательного процесса. Роль гуманизации в развитии системы образования заключается в переоценке ценностей, критике и преодолении того, что мешает дальнейшему развитию инклюзивного образования. Высшим гуманистическим смыслом развития обучающихся в инклюзивной среде является утверждение отношения к ним как к высшей ценности бытия, создание условий для свободного развития каждого учащегося. «Гуманизация, – подчеркивает А. П. Сманцер, – это поворот системы образования к обучаемому, создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, самоопределения. Успех очеловечивания ребенка, становление его индивидуальности определяется тем, насколько очеловечена жизнь в обществе и сам педагогический процесс с его составляющими: учителями, родителями, программами и учебниками, методами и формами, коридорами и классами. Сегодня перед человечеством и перед каждым человеком в отдельности стоит проблема активного сопротивления антигуманистическим системам» [11, с. 19].

В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать философско-антропологический подход. Антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук с целью получить целостное системное знание о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем.

Философско-антропологический подход в современной методологии инклюзии позволяет педагогической теории обрести собственное представление о гетерогенном развитии детей и обосновать свою форму антропологии инклюзии. Антропологическая интерпретация компонентов структуры инклюзивного процесса придает ему онтологический характер, а философское понимание че-

ловека – направленность всех воспитательных усилий на реализацию природных сил и возможностей, заложенных в сущностных характеристиках.

Рассмотрение инклюзии как способа бытия создает предпосылки для перехода от педагогики мероприятий к педагогике бытия, позволяет обогатить понятийный аппарат путем включения в него антропологических понятий – «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия», «антропологическое время», «антропологическая среда» и др. Осмысление данных понятий позволит существенно дополнить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности.

Проектирование инклюзивной образовательной безопасной гетерогенной среды опирается на личностный подход, который направлен на отношение педагогов к учащимся с особыми образовательными потребностями как к самостоятельной ценности, а не как к средству для достижения своих целей. Это связано с их готовностью воспринимать каждого учащегося как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других. Личностный подход требует включения в педагогический процесс личного опыта – чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков.

Проектирование инклюзивной образовательной безопасной гетерогенной среды на принципе диалога между субъектами образовательного процесса предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании. Компетентностный подход – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно-образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением системы образования в Болонский процесс.

Компетентностный подход рассматривается как фундамент происходящих изменений в образовательной системе, ресурс качественного развития профессионализма, качества образования

в целом. Осуществление инклюзивной практики связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. Современной инклюзивной школе нужен учитель – профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового.

Применительно к нашему исследованию на основе теоретического обоснования и анализа педагогической практики мы выделяем специфические компоненты безопасной гетерогенной образовательной среды.

Существенным компонентом безопасной гетерогенной образовательной среды является *материально-технический*, предполагающий соответствующим образом оборудованные подъезды и входы в здание школы, пандусы, специальные лифты, наличие специально оснащенных классных комнат для занятий, площадок, необходимых для физического доступа; эстетически оформленных интерьеров классов, мастерских, зоны рекреации, одежды, питания, т. е. создание доступных безбарьерных условий для жизни и деятельности всех детей. Совокупность материальных объектов зависит от состава гетерогенной группы класса (разновозрастная, аналогичные или различные виды проблем, контингент взрослых, контактирующих с детьми, и т. д.).

В проектировании безопасной гетерогенной образовательной среды значимым компонентом выступает *лично-субъектный*: педагоги, дети с нормой в развитии, дети с особыми образовательными потребностями, их родители, психологи, воспитатели, социальные работники, логопеды, медицинские работники, администрация школы. Мы обращаем внимание на то, что каждый из вышеназванных субъектов имеет свои личностные особенности, которые необходимо учитывать в образовательном процессе.

Для полноценного функционирования безопасной гетерогенной образовательной среды большое значение имеет *содержа-*

тельно-методический компонент, включающий: программы обучения, программы индивидуальной работы учащихся, учебники, рабочие тетради и дидактические материалы, отвечающие особым образовательным потребностям детей на всех уровнях образования; технологии и средства обучения для каждой категории детей; наглядные пособия; специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей; компьютерные и технические средства обеспечения комфортного доступа детей с особыми образовательными потребностями к образованию, учебные и развивающие задания; методические разработки по учебным дисциплинам с учетом особенностей работы в безопасной гетерогенной образовательной среде.

Систему регламентов функционирования безопасной гетерогенной образовательной среды содержит *процессуально-технологический* компонент. Он направлен на организацию образовательного процесса с учетом инклюзии, использование специальных технологий обучения и воспитания, разработку модели деятельности детей в условиях гетерогенности, организацию взаимопомощи детям с различным уровнем обученности, применение комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, выявление проблем и поиск их решения.

Коммуникативно-интерактивный компонент безопасной гетерогенной образовательной среды создает единую стратегию взаимодействия в процессе межличностных отношений в гетерогенной группе, позволяет осуществлять вербальную и невербальную коммуникацию, создавать благоприятный психологический климат в классе, устанавливать взаимодействие обучающихся, учителей, родителей, налаживать полноценное общение как обмен значимой информацией. Реализация этого компонента содействует внедрению в педагогическую практику коммуникативных, интерактивных, групповых технологий, организации работы детей в парах сменного состава, в разновозрастных группах. Использование на уроках активных методов обучения способствует развитию коммуникативной культуры детей, коллективного сотрудничества, создает условия для непринужденного, доброжелательного общения, развивает опыт социального взаимодействия.

Оценочно-рефлексивный компонент безопасной гетерогенной образовательной среды предусматривает овладение учащимися умениями оценки и самооценки результатов образования, рефлексии познавательных действий обучающихся, мыслительных процессов, своих потенциальных возможностей. Овладение детьми умениями оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, самоанализа и самопознания способствует продуктивности протекания образовательного процесса, слаженности личных отношений между детьми с различным уровнем обученности, результативности учебных действий. Выделенные в исследовании компоненты безопасной гетерогенной образовательной среды находятся в тесной взаимосвязи и направлены на удовлетворение потребностей всех субъектов образовательного процесса.

Теоретическими основаниями проектирования инклюзивной образовательной гетерогенной среды являются: общие закономерности развития инклюзивного образования, позволяющие создавать оптимальные условия для людей с особыми образовательными потребностями; осмысление теории педагогической деятельности (В. В. Краевский, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина и др.) в свете идей инклюзивного образования; теоретические основы профессиональной подготовки учителя к инклюзивной деятельности (С. В. Алехина, Д. З. Ахмедова, Н. А. Асташова, Т. В. Варёнова, А. В. Сунцова, В. В. Хитрюк и др.), включающие инклюзии; основные положения технологизации инклюзивного образовательного гетерогенного безопасного процесса (С. В. Алехина, В. П. Беспалько, М. М. Левина, Г. К. Селевко, В. В. Хитрюк и др.). К технологиям, используемым в инклюзивном образовании, можно отнести: здоровьесберегающие технологии, которые рассматриваются как совокупность принципов, приемов, методов педагогической работы, направленных на сохранение здоровья детей; дальтон-технология, направленную на индивидуализацию учебного процесса посредством развития социального опыта обучающегося через овладение навыками сотрудничества, ответственности и самостоятельности; технологии проблемного обучения, направленные на творческое развитие обучающихся: воспитание навыков творческого усвоения и творческого применения знаний и умений при решении учебных проблем, формирование и накопление опыта

творческой деятельности, формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей; технологии развивающего обучения, которые в инклюзивной практике могут быть использованы для формирования научной концепции усвоения опыта в предметных областях деятельности при особом внимании к личности обучающегося с особыми образовательными потребностями. Таким образом, применение технологий в психолого-педагогической практике позволит при осуществлении инклюзивного подхода организовать не только образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, но и определить будущее развитие инклюзивного образования.

Философский методологический уровень формирования, функционирования и проектирования инклюзивной образовательной гетерогенной среды базируется на понимании сущности образовательной интеграции, социальной гетерогенной инклюзии как формы совместного бытия обычных людей, людей с особыми образовательными потребностями и людей с повышенным уровнем интеллектуального развития. Ориентация на методологические подходы в проектировании образовательной инклюзивной гетерогенной безопасной среды позволит реализовать право на образование лиц с особыми образовательными потребностями, создать новый механизм взаимодействия специального и массового образования, адаптировать образовательные программы для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, снизить степень их изолированности.

Проектирование безопасной гетерогенной образовательной среды основывается на современных методологических подходах: системном, средовом, аксиологическом, гуманистическом, антропологическом, компетентностном.

Проектируемая инклюзивная образовательная гетерогенная безопасная среда представляет собой совокупность материально-технического, личностно-субъектного, содержательно-методического, процессуально-технологического, коммуникативно-интерактивного, оценочно-рефлексивного компонентов, направленных на планирование образовательного процесса на диагностической основе, позитивное отношение к инклюзивной образовательной среде, гуманистическую концентрацию на всех детях, на обеспе-

чение удовлетворенности образовательным процессом. Исследование показало, что гетерогенная образовательная среда отличается многокомпонентностью, интегральностью, адаптивностью и позволяет учитывать потребности и возможности каждого ученика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
3. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : моногр. / И. А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 271 с.
4. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс : Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
8. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс] : 7–10 июня 1994 г. / Саламанка, Испания. – Режим доступа: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>. – Дата доступа: 09.10.2018
9. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
10. Сманцер, А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А. П. Сманцер. – Минск : БГУ, 2013. – 271 с.
11. Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе : учеб. пособие / А. П. Сманцер. – Минск : БГУ, 2010. – 335 с.
12. Федотенко, И. Л. Проектирование психологически безопасной образовательной среды как педагогическая проблема / И. Л. Федотенко,

И. А. Югфельд // Гуманитар. ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – № 3. – 2015. – С. 94–99.

Материал поступил в редколлегию 27.11.18.

A. P. SMANTZER,
Full Professor of the Pedagogy and Education Management Department,
Doctor of Education
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS
OF PREPARING TEACHERS FOR THE PEDAGOGICAL
DESIGN OF PSYCHOLOGICALLY SAFE HETEROGENEOUS
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Summary

The article reveals the methodological basis for training teachers to create a heterogeneous inclusive educational environment, and describes the basic concepts of the problem: inclusion, heterogeneity, a psychologically safe educational environment, as well as identifies its components, such as material and technical, personal, procedural and technological, communicative-interactive, evaluative and reflexive.

УДК 374

О. В. СУРИКОВА,

старший преподаватель кафедры педагогики
и менеджмента образования

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАК СТРАТЕГИЯ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ-МЕТОДИСТА

В статье рассматриваются факторы и принципы индивидуализации процесса профессионального совершенствования учителя-методиста, раскрывается сущность понятия индивидуальной профессиональной траектории развития.

Ключевые слова: индивидуализация непрерывного педагогического образования, траектория профессионального развития.

Профессиональное развитие педагогов, имеющих квалификационную категорию «учитель-методист», является актуальной проблемой совершенствования дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО). Квалификационная категория «учитель-методист» введена в соответствии с Инструкцией о порядке проведения аттестации педагогических работников системы образования (кроме педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава), утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 22.08.2012 № 101, и включена в Единый квалификационный справочник должностей служащих в 2012 году постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь. Данная квалификационная категория присваивается педагогам, разработавшим авторскую методику преподавания учебного предмета или имеющим собственный опыт, который обобщен, принят другими учителями как продуктивная модель педагогической практики и активно ими используется.

Учителя-методисты представляют собой сообщество профессионалов, ориентированных на непрерывное последипломное педагогическое образование, самосовершенствование, саморазвитие, самореализацию. В этой связи перед системой ДППО стоит важ-

ная задача обеспечения сопровождения процесса профессионального развития учителей-методистов, основанного на принципах индивидуализации и персонификации.

Индивидуализация профессионального развития учителей-методистов детерминирована многообразием форм непрерывного образования в современном информационном обществе и многомерностью индивидуального движения личности в профессионально-образовательном пространстве.

Процесс индивидуализации профессионального развития учителей-методистов объективирован как внешними факторами (социально-профессиональная детерминация) – спецификой, системной сложностью непрерывного педагогического образования, диверсификацией образовательных услуг и ресурсов, так и внутренними (личностная детерминация) – потребностью педагога в самореализации, самосовершенствовании и самой логикой профессионализации.

Непрерывное образование приобретает вариативный характер, предоставляя личности веер возможностей выбора своей траектории развития. Система ДППО призвана обеспечивать разрешение противоречия между постоянно обновляющимся содержанием образования, изменяющимися социальными требованиями к профессии и индивидуальными возможностями, способностями, потребностями и запросами учителей-методистов.

Массивы новой информации [см. например 9, с. 4–5] вызывают дезориентацию специалиста, требуя отказа от сложившихся профессиональных стереотипов, не удовлетворяющих современным подходам к педагогической деятельности. Именно система ДППО задает содержательную и организационную систему координат, позволяющих учителю-методисту ориентироваться в изменяющемся профессионально-образовательном пространстве, определять индивидуальную траекторию движения в нем. Ориентация на индивидуальные запросы и персональные потребности является основой для постоянного совершенствования профессиональной деятельности, стимулом для выхода учителей-методистов на новые, более высокие, уровни творчества, позволяющие обогащать образовательную практику. Система ДППО, основанная на реализации принципов индивидуализации и персонификации, является ориентированной

на «парадигму самоуправления, саморегуляции для достижения соразмерности личности сверхсложному социуму» [3, с. 55].

Индивидуализация предусматривает организацию образовательного процесса, при котором учитываются личностные особенности обучаемых, их социальный, профессиональный и академический опыт, а также уровень интеллектуального развития, познавательные интересы, социальный статуси другие факторы, оказывающие влияние на успешность. Персонификация предполагает обращенность системы ДППО к личности обучающегося, его интересам и потребностям, постулирует понимание субъекта обучения «как сложной, многоуровневой, открытой, самоорганизующейся системы» [2]. Самоопределение обучающихся в образовательной деятельности предполагает индивидуальный выбор средств в наполнении собственного профессионального совершенствования, постановку стратегической задачи развития и способов ее решения, «т. е. позволяет перевести проблему образования из общечеловеческого в конкретно-человеческий план, а значит, делает обучение персонифицированным» [7, с. 41].

Основное требование вышеназванных принципов – осуществление обучения по индивидуальным траекториям в соответствии с возможностями и изменяющимися потребностями личности. При этом траекторию рассматривают как главное условие и средство индивидуализации профессионального становления и развития личности в пространстве непрерывного образования.

В настоящее время в контексте проблематики персонификации ДППО разрабатываются и используются понятия «индивидуальная образовательная траектория» (ИОТ) и «индивидуальная траектория профессионального развития» (ИТПР), которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Образовательные траектории формируются в системе непрерывного образования в процессе освоения образовательных стандартов, обучающих модулей и учебных программ. ИОТ представляет собой «определенную последовательность элементов деятельности каждого обучающегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, мотивации, интересам, которая осуществляется при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога» [4]. Ре-

ализация индивидуальных траекторий в системе ДППО осуществляется на основе индивидуальных учебных планов и образовательных программ, выбора обучающих модулей, набора обучающимися профессионально-психологических показателей и оценок в портфолио. Подчеркивается важная роль лично значимой рефлексии как формы коррекции ИОТ [10, с. 9].

ИОТ усиливает адресность профессионального обучения, позволяет обеспечить максимальную ориентацию на образовательные запросы и потребности каждого педагога. Смыслообразующим фактором формирования траектории является самостоятельный и осознанный выбор вектора направления развития из возможных альтернативных вариантов. Построение траекторий предполагает необходимость самоопределения педагога – нахождение им личного смысла в осваиваемых образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности.

Таким образом, эффективность разработки и реализации педагогом образовательной траектории определяется направлением и содержанием в целом его профессионального развития. Осознанное самоопределение на образовательную деятельность обусловлено видением и прогнозированием педагогом своего будущего в профессии. Особое внимание при разработке ИОТ уделяется необходимости сообразовать цели, задачи, содержание, формы и методы непрерывного образования «с потребностью осознанного самоосуществления личности в проектировании и реализации собственной траектории в динамичных, асимметричных, открытых, неопределенных условиях социально-профессиональной жизни» [4]. Следовательно, ИОТ выступает содержательной платформой генеральной схемы самосовершенствования и самореализации, она как образовательный ресурс органично встраивается в ИТПР, в более широкий контекст общего продвижения педагога в профессии.

Если ИОТ – это осознанный выбор педагогом предлагаемых образовательных программ и модулей в системе повышения квалификации, то ИТПР – это построение педагогом индивидуальной модели профессионального самосовершенствования на принципах системности, вертикальной и горизонтальной целостности непрерывного образовательного процесса в системе ДППО; интеграция формального, неформального и информального образования, учеб-

ной, практической и самообразовательной деятельности; учет содержания образовательных потребностей педагога на различных стадиях профессиональной жизни; единство профессионального, общего и гуманитарного образования (Поперечная Л. Ю.).

Как отмечалось выше, индивидуализация профессионального развития учителя-методиста детерминирована внутренними факторами – потребностью в самореализации и логикой профессионального становления личности. Ключевое значение в данном процессе приобретает способность личности выступать субъектом проектирования своей профессиональной биографии, «формирования новых сценариев профессионального развития и адекватных им репертуаров профессионального поведения» [4].

Понятие индивидуальной траектории развития в контексте построения ее субъектом включает в себя два компонента: *технологический* – персональный путь реализации личностного потенциала каждого субъекта образовательной или профессиональной деятельности [11], *содержательный* – определяется индивидуальностью человека, «представлением о личностном потенциале субъекта деятельности, включающем в себя совокупность его субъектно-деятельностных, познавательных, творческих и иных способностей» [6].

С позиции технологического компонента исследователи рассматривают ИТПР следующим образом: линия движения чего-либо (С. И. Ожегов); движение в развитии человека – это есть его становление, формирование личностных качеств, обозначение его настоящего и ориентация на дальнейшую цель (И. А. Юрловская); индивидуальное профессиональное продвижение личности в соответствии с существующими стадиями профессионализации (Э. Ф. Зеер).

Более глубокое раскрытие сущности ИТПР основано на понимании того, что персональный путь личности в образовательно-профессиональном пространстве опосредован сопряжением представлений человека о профессиональном прошлом, настоящем и будущем. Педагог в процессе построения ИТПР формирует желаемый образ собственного профессионального будущего, достижение которого возможно в процессе изменения настоящего (инноваций), базирующегося на прошлом как на индивидуальном ресурсе.

По словам В. И. Слободчикова, культурной формой управления развитием в универсуме образования выступает проектирова-

ние, которое понимается как сложно организованная деятельность, «мысленное конструирование и практическая реализация того, что возможно, или того, что должно быть» [8].

В психолого-педагогических исследованиях проектность рассматривают как качество педагогического сознания, которое является имманентным свойством человеческого сознания вообще – человек как проект (Ш. Бюлер) – и педагогического сознания в частности (С. В. Пазухина). Развитие личности как открытой системы, по мнению Э. Ф. Зеера, определяется ее прошлым, настоящим и будущим. Возможные для открытой системы варианты будущего называются в синергетике аттракторами. Аттракторы возникают в критических точках открытой системы и порождают совокупность большого числа нелинейных откликов (траекторий). Наличие аттракторов делает развитие системы предсказуемым [5]. Следовательно, несмотря на нелинейность и неравномерность открытого профессионального пространства, возможен прогноз профессионального развития человека.

Проектирование траекторий «субъективно значимо для личности и следует индивидуальной логике развития человека – его психологике. Ее предметом является субъективные переживания своего бытия, прогнозирование своего будущего на основе рефлексии прошлого и настоящего, проектирование желаемого будущего» [4]. Проектирование индивидуальных траекторий, по мнению ученых, представляет собой смыслопорождающую деятельность прогнозирования личностью своего будущего на основе рефлексии. Изменение, динамика профессионального сознания сопровождаются формированием индивидуальных траекторий и построением временной транспективы – созданием желаемого образа профессионального будущего. Индивидуальные траектории развития объединяют прошлое, настоящее и будущее личности. Варианты, сценарии профессионального будущего обуславливают вектор и содержание траектории профессионального развития личности.

Таким образом, технологически ИТПР рассматривают не только как направление и схему эволюционного движения, но и как проект профессионального будущего, выстроенный на основе рефлексивного отношения к собственным наличным качествам

и ресурсам, соединяющий в себе представление о возможном и должном, связывая норму деятельности и идеал.

Данный тезис концептуализируется на основе следующих определений ИТПР: цикл продуктивной педагогической деятельности по саморазвитию [12]; самопроектирование, индивидуализированная модель профессионального развития педагога, создание опережающего образа педагогической деятельности [1]; проект своего профессионального будущего как совокупность программ будущих, потенциально возможных видов и форм профессиональной деятельности [3, с. 57].

По мнению Э. Ф. Зеера, критерием эффективности ИТПР должна стать «способность формировать индивидуальность и готовность к самореализации в сложном, динамичном мире профессий» [4]. Таким образом, если проектность – технологический компонент ИТПР, то индивидуальность – ее содержательный компонент.

Индивидуальность учителя-методиста как уникальность, своеобразие личностных свойств, способностей выступает интегрирующей характеристикой мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и операций профессиональной деятельности при разработке ИТПР.

В контексте акмеологической проблемы становления профессионала конечным продуктом профессионального развития является обретение индивидуальности как полисистемного образования, интегрирующего в себе важнейшие свойства индивида, личности, субъекта (Б. Г. Ананьев), позволяющего человеку осознанно и самостоятельно выстраивать свою жизнь и деятельность на основе творчества.

Индивидуальность в процессе профессионального развития понимают как осознание своего индивидуального профиля профессионализма (А. А. Деркач), становление авторства в профессии (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), которое проявляется как в неординарности, инновационности решения педагогических задач, так и в развитии ответственности, субъектной позиции, в целом содействует выработке сотворчества.

Согласно А. А. Деркачу, эффективность процесса самосовершенствования личности определяется в целом стратегичностью жизни и деятельности человека. В понятии стратегии, связанном с

представлением о ее субъекте как направляющем и регулирующем ход своей жизни и профессиональной деятельности, максимально воплотился принцип индивидуализации: стратегия – это выбор личностью способа жизни и деятельности, соответствующего и развивающего ее индивидуальность [3, с. 7].

Детерминантой формирования и сущностью индивидуальности выступает «неповторимый профессиональный опыт каждого отдельного человека», который «создает индивидуально своеобразное сочетание освоенных профессиональных задач, накопленных профессиональных знаний и умений, сформировавшихся качеств личности», на основе которых «складываются индивидуальные профессиональные оценки и нормы, индивидуальное профессиональное мировоззрение и мировосприятие (кредо), индивидуальный стиль деятельности и образ жизни» [3, с. 181].

Таким образом, ИТПР содержательно трактуется как формирование качественно нового опыта педагогической деятельности: процесс и результат развития опыта и личностных качеств обучающегося (А. М. Маскаева); выбор и самостоятельное осуществление возрастсоответственных и вневозрастных видов деятельности, требующих осмысленного освоения и применения социального, культурного опыта (Г. П. Щедровицкий); субъект профессионального развития создает свою лично пережитую стратегию решения профессиональных задач и свой индивидуальный стиль деятельности, тем самым строит свой собственный опыт (Ф. Д. Рассказов).

Индивидуальные образовательные потребности, интересы, запросы учителя-методиста формируются на основе рефлексии персональной профессиональной деятельности, в результате признания профессиональных дефицитов и несоответствия собственного педагогического опыта требованиям времени, осознания необходимости устранить существующие несогласования с помощью построения и реализации индивидуальной траектории профессионального развития.

Таким образом, *индивидуальная траектория профессионального развития* представляет собой персональную стратегию профессионального самосовершенствования учителя-методиста, основанную на проектировании качественного преобразования опыта собственной педагогической деятельности и перевода его на более

высокие уровни – сформированной индивидуальности и авторства в профессии, акмеопрофессионализма.

Проблема разработки стратегии самосовершенствования на сегодняшний день все больше проявляется в области главных профессиональных приоритетов, прежде всего, самого учителя-методиста, что предполагает проектирование им индивидуальных направлений, способов и средств профессионального развития, построение персонифицированной образовательной программы обучения, представляющей собой результат целенаправленного осознанного выбора модели и содержания процесса непрерывного преобразования собственной деятельности и опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова, О. В. Индивидуальная образовательная траектория как инновационная модель профессионального развития учителя начальных классов [Электронный ресурс] / О. В. Волкова. – Режим доступа: <http://academy.edu.by/files/do%20ikspres/Volkova.pdf>. – Дата доступа: 20.10.2018.
2. Галкина, Т. Э., Никитина, Н. И. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации / Т. Э. Галкина, Н. И. Никитина // Науч.-теорет. журн. – 2011. – Выпуск 2(7). – С. 40–45.
3. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач ; глав. ред. Д. И. Фельдштейн, зам. глав. ред. С. К. Бондырева, чл. ред. коллегии: А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев и др. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с. – С. 7 (Серия «Психологи Отечества»).
4. Зеер, Э. Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Е. В. Лебедева // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266–279.
5. Зеер, Э. Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.
6. Мухаметзянова, Ф. Г. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. В. Забиров, В. Р. Вафина // Модернизация образования : проблемы и перспективы : материалы XXII Рязанских педагогических чтений. – Рязань : Рязан. гос. ун-т, 2015. – С. 81–85.

7. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях [Электронный ресурс]: колл. моногр. / под ред. Н. К. Зотовой. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 344 с.
8. Слободчиков, В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования / В. И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 4–28.
9. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 376 с.
10. Проектирование педагогической деятельности / И. В. Таяновская. – Минск, 2016. – 16 с.
11. Тужба, Т. Е. Индивидуальные образовательные траектории как средство обеспечения личностно-ориентированного обучения в вузе / Т. Е. Тужба // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сб. науч. тр. I Междунар. науч.-практ. конф., 24–26 апр. 2013 г. / под ред. Н. Б. Карабущенко. – М. : РУДН, 2013. – С. 350–355.
12. Юрловская, И. А. Индивидуальная траектория профессионального развития студентов как педагогическая проблема / И. А. Юрловская // Сибир. пед. журн. – 2014. – № 3. – С. 126–129.

Материал поступил в редколлегию 20.12.18.

O. V. SURIKOVA,
Senior Lecturer of the Pedagogy and Education Management Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

INDIVIDUAL TRAJECTORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A STRATEGY OF SELF-ENHANCEMENT FOR A SPECIALIST IN TEACHING METHODS

Summary

The article deals with the factors and principles of individualization of the process of professional development of a specialist in teaching methods, and reveals the essence of the concept of an individual professional development trajectory.

УДК 371

Л. Г. ТАРУСОВА,

первый проректор, кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА СИСТЕМНОМ УРОВНЕ

В статье представлены научные основания и описание критериев и показателей оценки эффективности дополнительного образования педагогических работников на системном (республиканском) уровне в рамках проводимых научных исследований по разработке национальной системы оценки качества образования.

Ключевые слова: эффективность дополнительного образования педагогических работников, критерии и показатели экономической, социальной, организационно-управленческой эффективности.

Одной из важных задач обеспечения и развития качества дополнительного педагогического образования (ДПО) является возможность оценить рассматриваемую систему по научно обоснованным критериям и показателям с целью выявить ее основные (существенные) свойства, характеристики и состояния. Существенные свойства в соответствии с представлением системы как семантической модели можно условно классифицировать не только по уровню сложности, но и по принадлежности к системообразующим (общесистемным), структурным или функциональным группам. И. Б. Родионов привел характерные показатели существенных свойств систем:

- общесистемные свойства (целостность, устойчивость, наблюдаемость, управляемость, детерминированность, открытость, динамичность и др.);
- структурные свойства (состав, связность, организация, сложность, масштабность, пространственный размах, централизованность, объем и др.);
- функциональные (поведенческие) свойства (результативность, ресурсоемкость, оперативность, активность, мощность, мо-

бильность, производительность, быстроедействие, готовность, работоспособность, точность, экономичность и др.) [1].

В нашем исследовании критерии оценки системы дополнительного педагогического образования будут рассматриваться как требования или нормы, позволяющие оценить ее эффективность. На системном уровне осуществляется стратегическое планирование деятельности по обеспечению и развитию качества образования, определяются приоритеты и перспективные направления инновационных преобразований, обеспечивается внутренняя устойчивость системы дополнительного образования взрослых; разрабатываются нормативные правовые документы, обеспечивающие устойчивость функционирования и развития системы ДПО, проводятся международные сравнительные исследования.

Эффективность системы – это свойство системы выполнять поставленную цель в заданных условиях использования и с определенным качеством [2]. Показатели эффективности характеризуют степень приспособленности системы к выполнению поставленных перед ней задач и являются обобщающими показателями оптимальности функционирования системы. Показатели эффективности используются как для сравнения процессов самой системы, в целях выбора оптимальных параметров управления, так и для сравнительной оценки с другими системами одного с ней назначения.

Эффективность системы дополнительного педагогического образования – это свойство системы, связанное с ее способностью формулировать стратегические и тактические цели с учетом внешних и внутренних условий функционирования и развития образования, общества и государства; достигать поставленных целей на основе обеспечения оптимального соотношения ресурсов, затрат и полученных результатов.

Эффективность дополнительного педагогического образования как критерий, на основании которого оценивается его качество, отражает, какие затраты ресурсов (материальных, финансовых, человеческих, временных) были произведены (или необходимо произвести) для того, чтобы получить необходимый результат в виде профессиональной компетентности педагогических кадров или других составляющих качества образования. Эффективность показывает, какой ценой, какими усилиями достигнут тот или

иной уровень качества образования, насколько оправданны те или иные затраты с точки зрения возможности их покрытия, насколько они разумны и приемлемы с точки зрения сложившихся в образовательной сфере норм расходования ресурсов [3].

В зависимости от видов получаемых результатов эффектов эффективность системы ДПО можно классифицировать:

– на *экономическую* эффективность (ЭЭф) – отражает соотношение приложенных материально-финансовых ресурсов и полученных результатов, ресурсоемкость функционирования системы дополнительного педагогического образования, затратность мероприятий по ее развитию;

– *организационно-управленческую* эффективность (ОУЭф) – демонстрирует достижение целей управления, выполнение плановых мероприятий;

– *педагогическую* эффективность – показывает степень достижения целей реализации образовательных программ в образовательном процессе, результативность применения тех или иных форм, средств, технологий;

– *социальную* эффективность (СЭф) – показывает степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг [4].

А. И. Субетто проблему качества и эффективности образовательных систем предлагает анализировать, рассматривая развивающиеся, самоорганизующиеся, эволюционирующие, проходящие определенные стадии (этапы) своего качественного развития системы [5; 6; 7; 8]. В зависимости от режима деятельности системы дополнительного педагогического образования можно выделить *эффективность ее текущего функционирования (тактическая эффективность)* и *эффективность процессов ее инновационного развития (стратегическая эффективность)* [7; 8].

В условиях становления рынка образовательных услуг можно также выделить *рыночную эффективность (РЭф)*, которая демонстрирует, насколько полно удовлетворяются запросы потребителя по сравнению с альтернативными способами их возмещения, конкурентоспособны и востребованы системы формального и неформального дополнительного педагогического образования [10].

Эффективность ДПО на системном уровне во всех измерениях и аспектах определяется множеством факторов и условий, дей-

ствующих непосредственно и опосредованно, поддающихся или не поддающихся регулированию. Сложное сочетание данных факторов и условий задает определенные границы текущего функционирования и развития системы ДПО, ее отдельных составляющих.

В зависимости от типа систем и внешних воздействий операции могут быть детерминированными, вероятностными или неопределенными. В соответствии с этим выделяют три группы показателей и критериев эффективности:

- показатели и критерии эффективности функционирования систем в условиях определенности;
- показатели и критерии эффективности функционирования систем в условиях риска;
- показатели и критерии эффективности функционирования систем в условиях неопределенности [11; 12].

Выбор критерия эффективности – центральный, самый ответственный момент исследования системы. Процесс выбора критерия эффективности, как и процесс определения цели, является в значительной мере субъективным, творческим, требующим в каждом отдельном случае индивидуального подхода. Наибольшей сложностью отличается выбор критерия эффективности решений в операциях, реализуемых иерархическими системами.

Выбор показателей для конкретной системы связан с анализом большого объема плохо структурированной информации и поэтому в системном анализе сформулированы требования, следование которым позволяет обосновать применимость показателей к оценке систем.

Набор показателей оценки эффективности функционирования системы может быть определен различными способами. К настоящему времени еще не существует формальной теории, обеспечивающей объективное решение этой задачи. Выбор критериев оценки зависит от методов моделирования систем. Приведем некоторые **требования к отбору критериев и показателей оценки:**

- критерии и показатели оценки эффективности должны быть разработаны на основе имеющихся теоретических положений, раскрывающих сущность измеряемого объекта или явления;
- объективность, которая достигается на основе использования различных источников информации;

– конкретность, что означает соответствие критериев и показателей природе исследуемого явления, отражение в них специфических свойств и характеристик;

– замеряемость, т. е. возможность под нужные показатели выбрать соответствующие методики, позволяющие фиксировать уровни развития исследуемого явления, результаты исследования [13].

Критерий должен просто и быстро вычисляться, обладать свойством насыщения и быть понятным. В обобщенном критерии недопустимо дублирование одного и того же показателя, так как это ведет к завышению его роли по сравнению с другими. Критерий должен иметь минимальную размерность.

Эффективность – понятие относительное и характеризующее две группы отношений: «результат – затраты» и «результат – цели». Принцип свободы выбора решений предусматривает возможность изменения критериев на любом этапе принятия решений в соответствии со складывающейся обстановкой.

Экономическая эффективность отражает соотношение приложенных материально-финансовых ресурсов и полученных результатов, ресурсоемкость функционирования системы дополнительного педагогического образования, затратность мероприятий по ее развитию.

Для государственных учреждений образования источником ресурсов выступает государственный бюджет, а цели деятельности, ключевые ориентиры развития формируются в рамках государственной политики в области образования. Соответственно, общие подходы к оценке эффективности закладываются там же.

Вопрос об экономической эффективности образования в целом и ДПО в частности как социальной сферы всегда представляло собой достаточно сложную теоретическую и прикладную проблему. Нами были выделены группы показателей, которые отражают характеристики ресурсоемкости системы ДПО и ее результативности в области ресурсного обеспечения функционирования и развития.

В первую группу вошли следующие показатели:

- ЭЭф1 – затраты на реализацию образовательных программ ДПО в расчете на одного слушателя;

- ЭЭф2 – затраты на реализацию образовательных программ ДПО в общем объеме финансирования системы дополнительного педагогического образования;
- ЭЭф3 – удельный вес финансовых средств, выделенных на научную деятельность, в общем объеме финансирования системы дополнительного педагогического образования;
- ЭЭф4 – затраты на профессиональную подготовку и повышение квалификации руководителей и специалистов системы ДПО;
- ЭЭф5 – затраты на информационное обеспечение ДПО;
- ЭЭф6 – снижение затрат на реализацию образовательных программ ДПО за счет внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);
- ЭЭф7 – затраты на инфраструктурное обеспечение функционирования и развития ДПО, в том числе обеспечение условий для охраны труда и безопасного обучения и проживания слушателей;
- ЭЭф8 – удельный вес численности лиц, имеющих ученую степень, в общей численности профессорско-преподавательского состава (без внешних совместителей и работающих по договорам гражданско-правового характера) учреждений дополнительного педагогического образования;
- ЭЭф9 – средняя заработная плата в системе ДПО по сравнению со средней заработной платой в отрасли/в стране.

Во вторую группу вошли показатели, отражающие результативность ресурсного обеспечения системы ДПО:

- ЭЭф10 – выполнение планов по освоению бюджетных финансовых средств;
- ЭЭф11 – выполнение планов по экономии тепло- и энергоресурсов;
- ЭЭф12 – выполнение планов по экспорту образовательных услуг;
- ЭЭф13 – выполнение планов по внебюджетной деятельности.

Социально-экономические эффекты отражают общее развитие ДПО и его влияние на развитие образования в целом в широком социальном контексте, воздействие ДПО на развитие личностного и профессионального потенциала педагогов, улучшение качества жизни и социального статуса педагогических работников, сниже-

ние социальных диспропорций и социальной напряженности. Социально-педагогические или социально-гуманитарные эффекты – эффекты развития самой системы ДПО, которые намечаются в проектах и программах его развития и дают ту или иную социальную пользу для конкретных групп педагогических работников, отражают переход системы ДПО на новый качественный уровень.

Социальный эффект понимается и как результат, «который получает общество как в процессе производства того или иного продукта (услуги) или выполнения определенного рода работы, так и при потреблении соответствующих материальных, социальных и духовных ценностей» [14].

Социальная эффективность дополнительного педагогического образования будет состоять:

- в удовлетворении потребностей государства, общества и педагогических работников в их личностно-профессиональном развитии в целях повышения качества образования в целом и его признании на государственном и международном уровнях;
- обеспечении развития профессиональной и академической мобильности педагогических работников;
- обеспечении функции «социального лифта» и повышении социального статуса педагога;
- создании условий для социального развития и компенсации пробелов предыдущих этапов социализации;
- развитии ценностной и профессионально-смысловой сферы педагогических работников, их способности к смысловторчеству и др. [15].

В качестве компонентов оценки социальной эффективности ДПО могут выступать: уровень взаимодействия учреждений дополнительного образования взрослых и органов управления с общественными институтами, социальными партнерами; наличие в системе управления качеством ДПО специальных процедур по изучению образовательных потребностей слушателей; открытость системы ДПО, ее имидж; степень участия общественности в управлении образовательной деятельностью и др. Характеризуется следующими показателями:

СЭф1 – совершенствование содержания дополнительного образования взрослых в соответствии с потребностями системы образования;

СЭф2 – повышение квалификационного уровня педагогических работников;

СЭф3 – повышение социального статуса педагогических работников;

СЭф4 – повышение качества образования в учреждениях образования;

СЭф5 – инновационная направленность системы образования;

СЭф6 – удовлетворенность потребителей качеством ДПО.

Организационно-управленческая эффективность (ОУЭф) демонстрирует достижение целей управления, выполнение плановых мероприятий.

По мнению В. А. Созинова, С. Г. Масленниковой, эффективность управления является совокупностью результатов следующих переменных: стратегических целей управления, рациональности процесса и структуры, потенциала системы, организационного поведения [16].

Анализ факторов эффективности управления, выделенных В. А. Созиновым, С. Г. Масленниковой, дает возможность построить систему показателей оценки организационно-управленческой эффективности системы ДПО.

Одним из важнейших качеств системы, определяющим ее возможности, ориентированные на достижение требуемого результата, на основе имеющихся ресурсов за определенное время является **способность**. Данное качество определяется такими свойствами, как результативность, ресурсоемкость и оперативность. Именно это качество определяется как потенциальная эффективность функционирования системы – способность получить требуемый результат при идеальном способе использования ресурсов и в отсутствие воздействий внешней среды [11; 16].

Выявление меры соответствия полученных результатов функционирования и развития системы ДПО ее стратегическим целям и задачам отражено в следующих показателях:

- ОУЭф1 – выполнение запланированных мероприятий по реализации образовательных программ ДПО;

- ОУЭф2 – достижение ключевых целевых показателей программы развития ДПО;
- ОУЭф3 – выполнение планов научной и инновационной деятельности.

Рациональность процесса и структуры управления системой ДПО будет оцениваться по показателям ОУЭф4 – сбалансированность целей, функций и организационных структур управления; ОУЭф5 – синтез интегрированных систем управления ДПО (общественно-государственный характер управления, интеграция в международное образовательное пространство дополнительного образования взрослых).

Потенциал системы ДПО может оцениваться по таким характеристикам, как устойчивость, управляемость, адаптивность и инновационность.

Важным качеством любой системы является ее *устойчивость* – ОУЭф6. Устойчивость – способность системы сохранять текущее состояние при влиянии внешних воздействий. Если текущее состояние при этом не сохраняется, то такое состояние называется неустойчивым [17]. Для системы ДПО устойчивость объединяет такие свойства, как надежность, прочность, стойкость к внешним воздействиям, сбалансированность, стабильность, гомеостазис (способность системы возвращаться в равновесное состояние при выводе из него внешними воздействиями) и т. д. [11; 16].

Следующим качеством системы является *управляемость* – способность системы переходить за конечное (заданное) время в требуемое состояние под влиянием управляющих воздействий – ОУЭф7 [18]. Управляемость обеспечивается прежде всего наличием прямой и обратной связи, объединяет гибкость управления, оперативность, точность, быстродействие, инерционность, связность, наблюдаемость объекта управления и др. На этом уровне качества для сложных систем управляемость включает способность принятия решений по формированию управляющих воздействий [11; 16].

Адаптивность структуры управления (ОУЭф8) определяется ее способностью эффективно выполнять заданные функции в определенном диапазоне изменяющихся условий. Чем шире этот диапазон, тем более адаптивной считается структура. Данный показа-

тель можно представить как меру реагирования системы на изменения ее внутренней и внешней среды [19].

Наиболее сложным качеством системы является *самоорганизация*. Самоорганизующаяся система способна изменять свою структуру, параметры, алгоритмы функционирования, поведение для повышения эффективности. Такие изменения характеризуют инновационный потенциал системы ДПО (ОУЭф9). Важным свойством этого показателя является способность принимать управленческие решения, направленные на постоянное совершенствование качества дополнительного педагогического образования за счет разработки и внедрения инноваций [11; 16].

Повышение качества функционирования и развития системы ДПО будет возможно, если управленческие решения будут основываться на фактах. В этой связи важным показателем организационно-управленческой эффективности становится информационное обеспечение системы ДПО, оценка которого будет рассматриваться нами как мера обеспечения достоверной и структурированной информацией для принятия обоснованных управленческих решений (ОУЭф10) [11; 16].

Таким образом, на основе анализа существенные свойства и характеристик как объекта оценки на учрежденческом уровне нами была выявлена и теоретически обоснована типологизация критериев и показателей оценки качества поддерживающих процессов и представлено их описание. Выполненная операционализация разработанных критериев и показателей для поддерживающих процессов системы менеджмента качества учреждения дополнительного образования взрослых может служить в дальнейшем содержательной основой для разработки научно-методического обеспечения оценки качества ДПО на учрежденческом уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Родионов, И. Б. Теория систем и системный анализ. Лекция 10: Показатели и критерии эффективности функционирования систем [Электронный ресурс] / И. Б. Родионов. – Режим доступа: <http://victor-safronov.ru/systems-analysis/lectures/rodionov/09.html>. – Дата доступа: 05.02.2018.

2. Эффективность системы [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1214746>. – Дата доступа: 25.01.2018.
3. Ковальчук, О. В. Методические положения оценки эффективности образовательной деятельности в муниципальных образовательных системах [Электронный ресурс] / О. В. Ковальчук // *Соврем. проблемы науки и образования*. – 2011. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5089>. – Дата обращения: 29.01.2018.
4. Панасюк, В. П. Методология оценки эффективности систем образования взрослых [Электронный ресурс] / В. П. Панасюк // *Человек и образование*. – 2008. – № 1. – С. 29–32.
5. Субетто, А. И. Введение в нормологию и стандартологию образования. / А. И. Субетто. – СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 216 с.
6. Субетто, А. И. Квалитология образования / А. И. Субетто. – СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
7. Субетто, А. И. Основы системологии образования : моногр. в 2 частях. / А. И. Субетто. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – Ч. II. – 251 с.
8. Субетто, А. И. Системологические основы образовательных систем / А. И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 641 с.
9. Субетто, А. И., Чернова, Ю. К., Горшенина, М. В. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов / А. И. Субетто, Ю. К. Чернова, М. В. Горшенина. – СПб.: Астерион, 2004. – 276 с.
10. Анализ и оценка эффективности управления в организации : учеб.-метод. комплекс для дистанционного обучения. – Новосибирск : СибАГС, 2003. – 119 с.
11. Чернова, Ю. К., Антипова, О. И. Основы квалиметрии : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Ю. К. Чернова, О. И. Антипова / Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/2866174>. – Дата доступа: 29.01.2018.
12. Агиевич, Т. Г., Даева, Т. А. Особенности выбора критериев оценки эффективности системы управления [Электронный ресурс] / Т. Г. Агиевич, Т. А. Даева // *Дискуссия*. – 2014. – Вып. 45, № 4. – Режим доступа: <https://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1077>. – Дата доступа: 29.01.2018.
13. Байбородова, Л. В., Чернявская, А. П. Методология и методы научного исследования : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 221 с.

14. Атаманчук, Г. В. Теория государственного управления (курс лекций) / Г. В. Атаманчук. – М. : Омега-Л, 2010. – 525 с.
15. Прикот, О. Г. Методология выявления социальных эффектов модернизации системы образования [Электронный ресурс] / О. Г. Прикот // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 20–24.
16. Созинов, В. А., Масленникова, С. Г. Исследование систем управления [Электронный ресурс] / В. А. Созинов, С. Г. Масленникова. – Режим доступа: http://abc.vvsu.ru/Books/issled_sist_upr/page0044.asp. – Дата доступа: 06.03.2018.
17. Устойчивость системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sernam.ru/tau_21.php. Дата доступа: 06.03.2018.
18. Управляемость системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. Дата доступа: 06.03.2018.
19. Адаптивность структуры управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.upravlenie24.ru/adaptivnost.htm>. Дата доступа: 06.03.2018.

Материал поступил в редколлегию 12.11.18.

L. G. TARUSOVA,

First Vice Rector, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

**CRITERIA AND INDICATORS FOR EVALUATING EFFICIENCY
OF CONTINUING EDUCATION OF PEDAGOGICAL STAFF
AT THE SYSTEM LEVEL**

Summary

The article presents the scientific basis and description of the criteria and indicators for evaluating the effectiveness of continuing education of pedagogical staff at the system (republican) level as part of the research on the development of a national quality evaluation system of education.

УДК 811.161.3

І. У. ТАЯНОЎСКАЯ,

загадчык кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры,
кандыдат педагагічных навук, дацэнт

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, г. Мінск, Беларусь

Г. І. НІКАЛАЕНКА,

прарэктар, доктар педагагічных навук, дацэнт

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

**РЭСУРСЫ ЎДАСКАНАЛЕННЯ МАЎЛЕНЧАЙ І ЭТЫКЕТНАЙ
КУЛЬТУРЫ ВУЧНЯЎ З АПОРАЙ НА ВЫКАРЫСТАННЕ
ЭЎРЫСТЫЧНЫХ ЗАДАННЯЎ**

(на прыкладзе комплекснага аналізу віншавальных тэкстаў)

У артыкуле даецца комплексная характарыстыка магчымых хібаў у беларуска-моўных віншавальна-этыкетных тэкстах, паводле вынікаў канстатавальнага зрэзу. Абгрунтоўваецца плённасць выкарыстання дадатковых заданняў эўрыстычнай накіраванасці падчас працы над уласнымі адукацыйнымі прадуктамі-выказваннямі і міні-эцюдамі да віншавальнага тэксту, у тым ліку ў форме разважанняў паводле афарызма, варыятыўных па змесце структурна-тэкставых частак. Прыводзяцца асобныя прыклады адпаведных камунікацыйна-маўленчых заданняў, акрэсліваецца характар дынамікі прагназаваных дзейнасных змяненняў.

Праблемы навучання маўленчаму этыкету на ўроках беларускай мовы паспяхова і плённа разглядаліся М. І. Навумчыкам, Т. А. Піваварчык, І. Э. Саўко і У. П. Саўко, А. В. Солахавым, Т. В. Шапялёвіч і Л. А. Худзенка, С. А. Язерскай і некаторымі іншымі даследчыкамі. Аднак разам з тым могуць быць дадаткова, больш падрабязна прааналізаваны магчымасці ўдасканалення этыкетнай культуры віншаванняў і іх выкарыстання ў якасці маўленчага матэрыялу, з перспектывай далейшага ўліку педагогамі ў сістэме дадатковай адукацыі. З гэтай мэтай у папярэдні перыяд намі быў праведзены разгляд віншавальных тэкстаў, напісаных удзельнікамі канстатуючага зрэзу (164 школьнікі 7–9 класаў).

Аналіз зместу створаных падчас канстатуючага зрэзу віншаванняў паказвае, што значная частка з іх без спецыяльна сфакусаваных навучальных намаганняў бывае пазбаўленая якіх-

небудзь асобных момантаў у плане перадачы асаблівасцяў адрасата маўлення або аўтарскага ўспрымання падставы для віншавання, спраектаванасці пажаданняў на канкрэтную жыццёвую сітуацыю. З пункту гледжання прадстаўленасці абстрактнага і канкрэтнага інфармацыйных слаёў правамерна казаць пра згорнутасць апошняга. Многія тэксты носяць абсалютна ўніфікаваны, дэіндывідуалізаваны і трафарэтны характар (параўн. прыклады накшталт: *Валя! Віншую са святам! Шчасця і здароўя; Слава, віншую, жадаю поспехаў у вучэнні!*, якія могуць быць памножаны шматразова. Гэтыя і далейшыя прыклады прыводзяцца намі ў тое ж выгледзе, з выпраўленнем толькі правапісных хібаў). Мабыць, адзіным параметрам, нярэдка варыянтным у залежнасці ад узросту адрасата віншавання, з'яўляецца пажаданне поспехаў у працы для дарослых альбо ў вучобе – для школьнікаў.

У некаторых віншаваннях (7,3 % тэкстаў) назіраецца не зусім правамернае завастрэнне ўвагі на негатыўных баках рэчаіснасці, непажаданае для маўленчых твораў дадзенага жанру з іх тэндэнцыяй да ідэалізацыі характарыстык і стварэння станоўчага эмацыянальнага фону [5; 6, с. 155]. Падобныя прыклады выяўляюцца ў розных кампазіцыйных частках віншавальных выказванняў: у характарыстыцы падставы для віншавання; у характарыстыцы таго, хто віншуецца; пры выказванні пажаданняў. Часам такія моманты могуць выглядаць нават як дастаткова адкрытая бестактоўнасць і маральная глухата: *Мы цябе паздравляем ужо шмат разоў, таму што цябе, канешне, ужо няма лет. Але бывае вядзь і болей.*

У частцы работ сустракаюцца выказванні, якія міжволі маніфестуюць эгацэнтрычную пазіцыю пішучых: *Жадаем здароўя, каб ты магла б памагаць нам і радаваць нас ва ўсім.* У асобных пажаданнях, з прычыны этычнай дэзарыентацыі часткі падлеткаў і пэўнага дэфіцыту сапраўдных маральна-каштоўнасных арыенціраў, аддаецца відавочная перавага часавым матэрыяльным каштоўнасцям перад духоўнымі. Так, школьнікі маглі абмяжоўвацца пажаданнямі накшталт: *Галоўнае, былі б у цябе добрыя грошы. Астатняе, як кажучь у народзе, прыкладзецца.*

У цэлым жа сэнсава склад тэкставага блока, які ўключае пажаданні, дастаткова аднастайны: каля дзвюх трацін (64,6 %) з усіх удзельнікаў эксперыменту звычайна не выходзяць за межы звыклага кола пажаданняў шчасця, поспехаў, здароўя і радасці. Названымі паняццямі сапраўды прадстаўлены выключна значныя, фундаментальныя каштоўнасці быцця, аднак можа насцярожваць толькі вузкасць дыяпазону актуалізаваных семантычных кампанентаў. Сэнсава недахоп пажаданняў часам цягне за сабой такую логіка-змястоўную хібу, пры якой асобныя выказаныя пажаданні часткова або цалкам дублююць адзін аднаго, іншымі словамі, узнікаюць не ў поўнай меры апраўданыя функцыянальна-семантычныя перасячэнні і паўторы: *Мы тебе жадаем добрых поспехаў, каб ты не сумавала, мела пабольш поспехаў у вучэнні; Жадаем шчасця, вяселля, многа-прымнога шчаслівага, радасцей!*

У некаторых кантэкстах прасочваецца адсутнасць адэкватных сітуацыі пажаданняў, якая тлумачыцца невыпрацаванасцю накіраванай увагі ў адносінах да дадзенага аспекту, неразвітасцю складнікаў сацыякультурнай кампетэнцыі, недахопам жыццёвага вопыту, разумення ўзроставай псіхалогіі і г. д.: *Мілая сястрычка, я цябе паздраўляю цяпер з наваселлем і хай у цябе будуць поспехі і паказчыкі ў тваёй нялёгкай працы!*

Нескладана выявіць прыклады пажаданняў, якія грашаць залішняй павучальнасцю і маралізаваннем. Такія выпадкі не вельмі рэдкія (6,7 % выказванняў), але непажаданыя, у прыватнасці, у сітуацыі гарызантальнай мадэлі сацыяльных адносін адрасанта і адрасата – напрыклад, віншаванняў не малодшаму брату або сястры, а аднагодку, паколькі ўспрымаюцца як сведчанне адчування моўцам сваёй перавагі (як вядома, няпрошаныя пароды наогул з'яўляюцца выяўленым канфліктагенам: *Старайся як мага болей і часцей думаць над сваімі словамі*). Падобныя пажаданні могуць адначасова выступаць як форма крытыкі, што, аналагічна разгледжанай ілюстрацыі, парушае святочную танальнасць і станоўчасць (так званую панегірычнасць) у адлюстраванні вобраза адрасата: *Ну што цябе яшчэ пажадаць? Мы болей усяго жадаем цябе паменьш памылак рабіць на досцы і на мацешцы*.

У структурным дачыненні як распаўсюджаная рыса адзначаецца невыяўленасць або неразгорнутасць кампазіцыйных элементаў,

характэрных для віншавальных выказванняў. Так, некаторыя школьнікі забываюцца адрасаваць свой тэкст з дапамогай звароту. Разам з тым прысутныя ў тэксце звароты нярэдка пазбаўленыя эпітэтаў, якія сведчаць аб адносінах пішучага да адрасата (*Мама! Бабуля і дзядуля! Сяргей!*). Характарыстыка адрасата звычайна бывае рэдукаванай і абмяжоўваецца атрыбуцыйным кампанентам звароту (*дарагі / дарагая, мілая*), які таксама, як згадвалася вышэй, існуе далёка не заўсёды. У сваю чаргу, характарыстыка падставы для віншавання – нават гэткая лаканічная, што зводзілася б да аднаго эпітэта, – як правіла, не ажыццяўляецца; у пераважнай большасці выяўляецца толькі простае, нейтральнае ўказанне нагоды. Больш за тое, школьнікі могуць у шэрагу сітуацый абмяжоўвацца самім фактам віншавання, прапускаючы базавую кампазіцыйную частку – пажаданні. Нават пры наяўнасці ўнутры тэкставага подпісу не сустракаецца выпадкаў яго распаўсюджвання. Адсутнічаюць і такія факультатыўныя, але патэнцыйна магчымыя кампаненты віншавальных тэкстаў, як прамое, акцэнтаванае называнне пачуццяў аўтара да таго, хто віншуецца (любаві, падзякі, гонару за адрасата і інш.) альбо пэўныя абнадзейлівыя аб'яцанні.

У асобных віншавальных тэкстах, прычым часам тых, якія належаць падлеткам з добрай паспяховасцю, можа адзначацца пэўная расцягненасць разваг, якія належаць да класу «агульных месцаў» і за кошт сваёй аб'ёмнасці адхіляюцца ад магістральнай жанравай лініі.

У аспекце лінгвастылістычнай рэалізацыі звяртае на сябе ўвагу тое, што з частай змястоўнай беднасцю створаных віншавальных тэкстаў з'яўляецца супастаўленай іх маўленчая аднастайнасць. У якасці кантрольна-аналітычных «элементарна-індыкатараў» выступаюць клішэ ўласна віншаванняў і пажаданняў. У вывучаных выказваннях сустракаюцца толькі эпізадычныя спробы вар'іраваць такія апорныя стэрэатыпы віншаванняў і пажаданняў, як *Вінішую (цябе, Вас ...)* і *Жадаю (табе, Вам ...)*. Перавага названых ядзерных маўленчых формул з'яўляецца натуральнай і заканамернай, аднак дэманструецца інертнасць у іх нюансіроўцы і дапаўненні, што абмяжоўвае рэзервы сэнсавай і эмацыйнай ёмістасці, шматграннасці зносін. У прыватнасці, практычна не прадстаўлены аналагіч-

няы складаныя звароты, якія могуць паказваць інтэнсіўнасць аўтарскай маўленчай інтэнцыі і валодаць падкрэслена ветлівым характарам – накшталт *Хачу / прашу дазволу / дазвольце павіншаваць (пажадаць) ...; спяшаюся павіншаваць ...; шлю віншаванні ...; прыміце віншаванні (пажаданні) ...*. Школьнікі пазбягаюць ужытых у падобных ўстойлівых структурах распаўсюджвальнікаў, якія маглі б выражацца прыметнікамі: *шчырыя, цёплыя, гарачыя, сардэчныя (віншаванні / пажаданні)*, прыслоўямі (магчымыя аднакарэнныя названым прыметнікам прыклады), фразеалагізаванымі спалучэннямі: *ад усяго сэрца, ад усёй душы*.

Вынікі канстатавальнага зрэзу ў поўнай меры карэлююць з высновамі замежных спецыялістаў, якія адзначаюць цяжкасць для навучэнцаў ужывання маўленчых інтэнсіфікатараў і матывіровак у этыкетных кантэкстах [9].

Адзінкавымі бываюць маўленчыя стэрэатыпы, якія дазваляюць сумясціць пажаданні з кампліментамі адрасату: *Будзь заўсёды такім(-ой) жа ...; Заставайся ж такім(-ой)...* Апроч інертнасці аўтаматычнага аднаўлення функцыянальна апраўданых клішэ, школьнікі ў заўважнай частцы тэкстаў звяртаюцца да штампаваных выразаў, якія адлюстроўваюць фармальны падыход аўтара да сваёй маўленчай задачы і не спрыяюць дасягненню дадатковай эмацыйнай рэакцыі адрасата. Нават самым блізкім людзям вучні часта не імкнуцца пажадаць штосьці больш арыгінальнага па сваёй моўнай абалонцы, чым простага чалавечага шчасця, далейшых поспехаў у працы і шчасця ў асабістым жыцці і пад. Раней неаднаразова адзначалася цяжкасць засваення навучэнцамі паняцця стылістычнага штампу і маўленчай прафілактыкі шаблонных стылістычных выразаў [гл., напрыклад, 3, с. 69].

Як бачна, ствараючы выказванне ў жанры віншавання, навучэнцы не заўсёды праяўляюць стылістычную інтуіцыю, тонкасць унутранага «стылістычнага слыху». Так, імкненне да «дарослай» манеры маўленчых паводзін часам прыводзіць да залішняй афіцыяльнасці, сухасці выкладу: *Паважаная мамачка, віншую цябе ад шчырага сэрца! У адзначаным дачыненні можа назірацца відавочная «стылёвая арытмія»: Дарагая цёця, ты ва ўсім перадавы чалавек і заўсёды на пярэднім краі ў нашай сям'і*.

Палітра падуладных навучэнцам «фарбаў маўлення» без накіраванай навучальнай увагі часта не характарызуецца значнай рознабаковасцю і багаццем. Часам адсутнасць імкнення да падбору яркіх, запамінальных азначэнняў ў структурна-сэнсавым плане ўзаемазвязана з невыяўленасцю ў вучняў адчувальнага імкнення да пазітыўнай характарыстыкі адрасата і падставы для віншавання. Сярод фігур маўлення сустракаецца ў асноўным ампліфікацыя пажаданняў, якая ў той жа час нярэдка не дасягае той усвядомленай ступені развітасці, якая б працавала на асэнсаваны мастацкі эфект. Фіксаваныя паўторы ў пераважнай большасці выпадкаў свайго выяўлення не пераследуюць асаблівай стылістычнай мэты, узнікаючы ў выніку аўтарскага недагляду (гл. адзначаныя вышэй выпадкі ўзнаўлення ўжо выказаных пажаданняў), і таму не могуць быць прылічанымі да асаблівых сінтаксічных фігур.

Здараецца, што ў складзе прапанаваных імі тэкстаў навучэнцы паўтараюць стылістычна вычварныя і настальгічныя фармулёўкі, не зусім натуральныя ў іх вуснах: *Жыццё і час праходзіць хутка, нібы аблокаў вечаровых набягае цень.*

Характэрная для дадзенага жанру камунікатыўная патрэба ў выкарыстанні лічэбнікаў пры ўказанні падставы да віншавання стварае «спажыўнае асяроддзе» для граматычна інтэрферэнтных формаў тыпу *Жадаю, каб восьмае сакавіка прайшло ў цябе добра* (нягледзячы на тое, што датаванне класных работ з аналагічнымі формамі з пачатковай школы рэгулярна ажыццяўляецца на дошцы). Асобныя школьнікі праяўляюць тэндэнцыю да граматычна неправамернага скланення назоўніка пры парадкавых лічэбніках у пазначэнні свята. Назву свята *дзень нараджэння* нярэдка пад уплывам прастамоўя адносяць да сярэдняга роду; пры гэтым яна ўспрымаецца як яшчэ больш адзіная – скланяецца за кошт змянення сваёй другой часткі і можа пісацца злучна: *Вінішую з Днём нараджэннем!* Фіксуецца (7,9% прааналізаваных тэкстаў) і адсутнасць прадуманай марфалагічнай спалучальнасці аднародных элементаў пры выказванні пажаданняў: *Зычу ўсяго найлепшага для вас, радасці і не грусціць.*

Прывядзем прыклады заданняў эўрыстычнай накіраванасці на матэрыяле, звязаным з віншавальнымі выказваннямі. Падобныя

заданні могуць адрасавацца выбіральна (індывідуальна) школьнікам на II ступені навучання і калектыўна – навучэнцам на III ступені.

● **«Віншаванні ад майстроў-сафістаў (дуэль меркаванняў)».**

Абгрунтуйце альбо аспрэчце тэзіс «Шчасце ў дробязях». На гэтым міні-разважанні пабудуйце часткі двух адваротных ці ўзаемадапаўняльных па сэнсе віншавальных тэкстаў.

● **«Спыніся ты, чароўнае імгненне!»**

Так гавораць: шчасце — у галоўным. Альбо: шчасце – у дробязях. Няхай у Вашым жыцці будзе мноства чароўных імгненняў...

1. Стварыце свой уласны пералік тых дробязей, што незаўважна робяць вас шчаслівымі. Выкарыстайце частку з гэтага пераліку ў віншаванні лепшаму сябру ці сяброўцы (2–3 сказы).

2. Вызначце 1–3 рэчы, якія можна аднесці да самых галоўных для вас пажаданняў. Патлумачце: чаму?

Вы можаце звярнуць увагу на тое, да якой групы каштоўнасцяў належаць вылучаныя пажаданні, напрыклад: жыццёвых, альбо вітальных (здароўя, даўгалецця); духоўных (веры, унутранага росту, самаўдасканалення); сацыяльных (сяброўства, кахання, суразмоўніцтва, разумення, мірных стасункаў); пазнавальных (добрай адукацыі, глыбокіх і цікавых ведаў, выдатных адзнак); матэрыяльных (дабрабыту, прыемных падарункаў); эстэтычных (прыгажосці, гармоніі) і інш. Як вы лічыце, ці можна назваць пэўныя вылучаныя вамі пажаданні ўсеагульнымі, універсальнымі? Растворыце свой адказ.

● **«Увага... Старт... Афарызм!»**

Пабудуйце пачаткі 2–3-х розных варыянтаў віншавальных выказванняў, грунтоуючыся на афарызме: «Што такое шчасце – гэта кожны разумеў па-свойму» і прапануючы розныя версіі раскрыцця ключавага паняцця.

З якім святам звязваецца твор, ад якога бярэ пачатак дадзенае выслоўе?

Ці згодны вы з тым, што гэты твор працягвае традыцыю так званых калядных гісторый і калядных казак? Чаму?

● **«Свята, якое заўжды побач».**

Ці ведаеце вы, адкуль вядзе свой шлях гэты прыгожы перыфраз? Так выказаўся знакаміты пісьменнік – Эрнэст Хэмінгуэй – пра атмосферу непаўторнага Парыжа.

Згадайце чалавека ці з'яву ў вашым жыцці, пра якіх можна было б выказацца такім чынам.

Чалавек-свята, чалавек-аркестр, чалавек-таямніца, чалавек-легенда – пагадзіцеся, іншым разам мы таксама чуем падобныя азначэнні.

Стварыце:

а) апісанне гэтага чалавека альбо з'явы, якія перадавалі б такое непаўторнае, яскравае, незабыўнае эмацыйнае ўражанне;

б) віншаванне самому сабе, з гэтай нагоды (па 3–5 сказаў).

● **«Карціна натхнёнага майстра».**

Працягніце віншаванне як адну вялікую, маляўнічую метафару:

«Іншым ранкам і разам увесь наш свет падаеца падобным да вялікай карціны натхнёнага мастака...»

Наступны прыклад задання мае метапрадметную накіраванасць, аб'ядноўваючы ў цэласнае адзінства дзейснае звяртанне да катэгорый асобы, вобразу і тэксту:

● **«Фізікі і лірыкі».**

«Фізікі і лірыкі» – так называўся той верш Барыса Слуцкага, які зрабіўся вельмі папулярным у 60-я гады ХХ ст. Менавіта «з лёгкай рукі» паэта замацаваліся такія найменні за спецыялістамі ў галіне дакладных ведаў, з аднаго боку, і гуманітарных навук – з другога.

Стварыце 2 віншаванні-кампліменты:

1) вучонаму-«фізіку»;

2) вучонаму-«лірыку».

Чым адрозніваюцца вашы віншаванні? У чым яны падобныя?

Пры выкананні падобнага задання развіваецца валоданне ўніверсальнымі камунікацыйнымі спосабамі дзеянняў:

- праектаваць асобасна значныя якасці адрасата маўлення;

• ужываць маўленчыя вобразы з улікам спецыфікі адрасата і прадмета маўлення, спалучаць элементарныя маўленчыя вобразы ў кантэксте разгорнутых.

Апісаная эўрыстычныя заданні, што маюць унутрана дыялягічную прыроду і могуць адлюстроўвацца ў працэсе выкладання камунікацыйных дысцыплін пры павышэнні кваліфікацыі настаўнікаў, будуць спрыяць развіццю ў кожнага з навучэнцаў уманняў ствараць выразны, эмацыйны маўленчы прадукт-тэкст, абапіраючыся на канкрэтызавальнае, зместава-дыялектычнае выкарыстанне афарызмаў; на абыгрыванне ключавых паняццяў, у тым ліку на іх рознае па змесце разгортванне; на падбор і дапаўненне вобразных кантэкстаў, адпаведных маўленчай сітуацыі, і г. д.

Станаўленне і ўдасканаленне этыкетнай маўленчай культуры істотна спрыяе гарманізацыі міжасобасных дачыненняў, якія ў значнай ступені ўплываюць на эмацыйна-псіхалагічную камфортнасць быцця, бягучай і будучай сацыяльнай адаптацыі, інтэграцыі вучняў у сацыяльнае асяроддзе і рэалізацыі іх асобнага патэнцыялу.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Король, А. Д. Как разработать открытое (эвристическое) задание. Разработки участников оргдеятельностного семинара, анализ, рефлексии : практикум / А. Д. Король. – Гродно : ГрГУ, 2017. – 83 с.
2. Навумчык, М. І. Вучымся вітацца: урок развіцця мовы ў VII класе / М. І. Навумчык // Роднае слова. – 2002. – № 1. – С. 75–77.
3. Николаенко, Г. И. Перспективные тенденции в современном обучении функциональной стилистике русского языка белорусских школьников / Г. И. Николаенко, И. В. Таяновская // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5. – С. 67–70.
4. Піваварчык, Т. А. «Братка беларус...»: Роднай мовы чулыя і ветлівыя словы / Т. І. Піваварчык // Роднае слова. – 2002. – № 9. – С. 39–42.
5. Практикум по теории риторики / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, И. В. Таяновская. – Минск : БГУ, 2003. – 88 с.
6. Риторика : курс лекций / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Т. В. Мальцевич, И. В. Таяновская [и др.]. – Минск : БГУ, 2002. – 175 с.
7. Саўко, І. Э. Калі ласка! Дзякуй! Добры дзень!: Да вывучэння тэмы «Маўленчы этыкет» / Іна Саўко, Уладзімір Саўко // Роднае слова. – 1998. – № 7. – С. 83–89.

8. Солахаў, А. В. Навучанне маўленчаму этыкету : Даведачныя матэрыялы / А. В. Солахаў. – Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2014. – 75 с.
9. Толкач, С. В. Технология развития навыков речевого этикета у учащихся 5–6 классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Толкач // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 238 с.
10. Шапялёвіч, Т. В. Прыміце найлепшыя пажаданні / Т. В. Шапялёвіч, Л. А. Худзенка // Пачатковая школа. – 1996. – № 5–6.
11. Язерская, С. А. Культура маўленчых паводзін : праграма факультатывных заняткаў для VII класа / С. А. Язерская // Беларус. мова і літ. – 2007. – № 11. – С. 32–35.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 22.11.18.

I. V. TAYANOVSKAYA,
Head of the Rhetoric and Methods of Teaching Language
and Literature Department, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
State Education Institution «Belarusian State University»,
Minsk, Belarus

G. I. NIKOLAENKO,
Vice-Rector, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH
AND ETHICAL CULTURE OF STUDENTS BY MEANS OF DOING
HEURISTIC TASKS

(on the example of a comprehensive analysis of greeting texts)

Summary

The article provides a comprehensive description of possible linguistic challenges in the Belarusian-language congratulatory-etiquette texts, according to the results of the stated text fragment. The authors substantiate effectiveness of additional heuristic tasks while working on individual educational speech utterances and mini essays of congratulatory texts, as well as inclusion of reflections upon aphorisms, varying in content of structural and text parts. Apart from that, scattered examples of the corresponding tasks on speech development are given and the nature of the dynamics concerning the predicted activity changes is outlined.

УДК 378.046.4

Н. Н. ТУРЛЮК,

старший преподаватель кафедры содержания и методов воспитания
Государственное учреждение образования
«Академия последидипломного образования», г. Минск, Беларусь

Н. А. УЛЬЯНЧЕНКО,

старший преподаватель кафедры содержания и методов воспитания
Государственное учреждение образования
«Академия последидипломного образования», г. Минск, Беларусь

КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье описываются компетенции специалистов образования, включенных в организацию и проведение комплексной реабилитации несовершеннолетних. Анализируются результаты опроса готовности педагогов к участию в комплексной реабилитации. Описываются факторы, влияющие на успешное педагогическое взаимодействие в процессе комплексной реабилитации несовершеннолетних.

Ключевые слова: комплексная реабилитация несовершеннолетних, компетенция, компетентность.

Одной из важнейших составляющих безопасности нации является противодействие распространению наркомании в обществе. В последние десять лет в Беларуси прослеживается увеличение числа наркозависимых граждан [3]. Особое беспокойство вызывает рост числа несовершеннолетних, употребляющих синтетические каннабиноиды (спайсы).

Государственные институты, которые обеспечивают профилактическую и реабилитационную работу, связанную с противодействием наркомании, – Министерство образования Республики Беларусь, Министерство внутренних дел Республики Беларусь, Министерство здравоохранения Республики Беларусь – предприняли ряд мер по предотвращению употребления наркотических веществ разными группами населения, в том числе несовершеннолетними. Для повышения эффективности межведомственного взаимодействия в рамках этой деятельности, улучшения работы учреждений каждого ведомства по профилактике зависимостей от психоактивных веществ у несовершеннолетних, их коррекции и реабилитации было разрабо-

тано и утверждено правительством республики «Положение о порядке комплексной реабилитации несовершеннолетних, потребление которыми наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов, токсических или других одурманивающих веществ, употребление алкогольных, слабоалкогольных напитков или пива установлены в соответствии с законодательством» (далее – Положение) [1].

Согласно Положению, в разработке и реализации мероприятий программ комплексной реабилитации несовершеннолетних участвуют специалисты образования в соответствии с их функционалом. Это прежде всего педагоги-психологи и педагоги социальных учреждений образования и социально-педагогических учреждений. Большинство из них недостаточно компетентны в данной специфической для педагогов деятельности и испытывают потребность в совершенствовании знаний и умений в указанном направлении.

Авторами статьи была разработана и внедрена в Государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» (далее – академия) программа обучающего семинара «Комплексная реабилитация несовершеннолетних: психологический, педагогический, медицинский аспекты». Эта учебная программа ориентирована на развитие компетентности прежде всего специалистов образования. Стоит отметить, что специалисты учреждений здравоохранения также проявили заинтересованность в ее освоении и приняли участие в обучающем семинаре по программе.

В основе методологии учебной программы и содержания семинара использован компетентностный подход, в соответствии с которым компетенция – это круг обязательных знаний и умений, предписанных специалисту, объединенных в группы по содержанию, каждая из которых определена и имеет название. В свою очередь, под компетентностью мы подразумеваем принятие специалистом профессиональных решений с опорой на усвоенные знания, умения и навыки. Ориентируясь на определение необходимых компетенций и формирование компетентности у специалиста, авторы программы придали технологичность процессу профессионального роста специалиста в решении проблем комплексной реабилитации несовершеннолетних.

Определение и описание содержания компетенций специалистов позволило нам оценить уровень компетентности педагогов социальных и педагогов-психологов учреждений образования в вопросах комплексной реабилитации несовершеннолетних.

Компетенции, необходимые специалисту образования, участвующему в комплексной реабилитации несовершеннолетних:

- коммуникационно-педагогическая;
- валеологическая;
- организационно-методическая;
- психолого-диагностическая;
- метакогнитивная.

Коммуникационно-педагогическая компетенция предполагает:

знание условий применения и содержания основных современных педагогических методов: активное слушание, естественные логические последствия, объяснительная похвала;

умение применить методы согласно условиям, возникающим при педагогическом взаимодействии.

Валеологическая компетенция включает следующие компоненты:

знание основ валеологии в области наркологии, основ психологии аддикций и аддиктивного поведения;

знание валеологических методов коррекции зависимого поведения;

умение применять валеологические методы в соответствии с содержанием выявленной проблемы.

Организационно-методическая компетенция включает компоненты:

знание структуры разработки индивидуальной реабилитационной программы (первичной, основной, завершающей);

умение разрабатывать индивидуальную реабилитационную программу в соответствии с задачами комплексной реабилитации несовершеннолетних;

знание принципов планирования социально-педагогической и психологической помощи;

умение планировать коррекционную и реабилитационную работу;

знание принципов и способов организации межведомственного взаимодействия в процессе разработки и реализации индивидуальной реабилитационной программы;

умение наладить межведомственное взаимодействие при реализации индивидуальной программы комплексной реабилитации несовершеннолетних;

знание нормативных правовых основ организации такой работы;

знание принципов организации, различий и особенностей форм работы с несовершеннолетними и их родителями: беседа, тренинговое занятие, круглый стол, интерактивная лекция, презентация и т. д.;

умение провести с несовершеннолетними и их родителями мероприятие, соблюдая требования конкретной формы работы.

Организационно-методическая компетенция включает компоненты:

знание основ теории мотивации личности А. Маслоу, основ теории привязанности Дж. Боулби, типов привязанности к значимому взрослому;

понимание закономерности формирования привязанностей разных типов;

умение определить нарушение привязанности;

понимание иерархии потребностей несовершеннолетних, причин формирования дефицитов удовлетворения потребностей;

умение определить дефициты удовлетворения потребностей.

Метакогнитивная компетенция.

Специалисты в области когнитивной психологии Н. В. Моршкина и И. И. Иванчей обосновали, что люди обрабатывают не только информацию, получаемую извне, но также информацию внутреннего мира. В частности, объектом некоторых познавательных процессов могут служить другие познавательные процессы. Они называются метакогнитивными [2].

Это имеет непосредственное отношение к оценке компетентности специалиста в описываемой нами системе «компетенция / компетентность».

Метакогнитивная компетенция включает:

знание о рефлексивных процессах психики человека, роли рефлексии опыта, в данном случае профессионального, ключевом влиянии такого осмысления опыта на формирование профессиональной компетентности;

умение осуществить групповую и индивидуальную рефлексю профессионального опыта, оценить изменения своей компетентности в результате обучения и рефлексии профессионального опыта;

знание рефлексивных методик – супервизии, интервизии;

умение формировать запрос на супервизию, использовать интервизию в рамках работы на методических мероприятиях.

В целях определения компетентности педагогов в проведении комплексной реабилитации несовершеннолетних был проведен опрос специалистов. В ходе опроса были выявлены интерес специалистов образования к проблеме, их профессиональные потребности в области организации такой работы и сопровождения несовершеннолетних.

В опросе принял участие 21 человек. Это была группа специалистов, которые впервые включались в процесс реализации индивидуальных программ комплексной реабилитации и нуждались в специфических для педагогов знаниях и навыках. Респонденты оценивали каждую из вышеописанных компетенций по шкале от 0 до 10 баллов по двум параметрам: важность формирования компетенции у специалиста, оценка сформированности компетентности у каждого респондента.

Двадцать участников опроса оценили важность освоения специалистами организационно-методической компетенции на 10 баллов, 16 респондентов оценили на 10 баллов важность освоения коммуникационно-педагогической и психолого-диагностической компетенций, 13 участников семинара на 10 баллов оценили важность освоения валеологической компетенции, важность освоения метакогнитивной компетенции была оценена на 10 баллов 12 участниками опроса.

Сравнение среднего значения (см. табл.) оценки важности сформированности компетенций и компетентности специалистов отражает эту же тенденцию: низкая оценка была дана как важности формирования валеологической и метакогнитивной компетенций, так и их сформированности у специалистов (9,1 и 9,2 балла; 5,9 и 5,8 баллов соответственно).

Это дает основание полагать, что педагоги, участвующие в разработке и реализации индивидуальных программ комплексной реабилитации несовершеннолетних, недооценивают значимость метакогнитивной и валеологической компетенций. Проведенное нами исследование выявляет необходимость дополнительного разъяснения их содержания.

В результате опроса было выявлено: 18 из 21 участников опроса оценили свою компетентность (уровень владения компетенциями) в разработке и реализации индивидуальных программ комплексной реабилитации ниже значимости данных компетенций для специалиста (см. табл.). Тем самым они констатировали, что недостаточно

компетентны в данной области и нуждаются в формировании, поддержке и развитии обоснованных нами компетенций.

**Сравнительная оценка специалистами значимости
компетенции и собственной компетентности
(в баллах от 0 до 10)**

Компетенция	Значимость компетенции	Владение специалистом данной компетенцией
Коммуникационно-педагогическая	9,5	6,8
Организационно-методическая	9,9	7,4
Валеологическая	9,1	5,9
Психолого-диагностическая	9,7	6,3
Метакогнитивная	9,2	5,8

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- специалисты образования понимают необходимость и важность освоения обоснованных нами компетенций;
- особое внимание при повышении квалификации педагогов, участвующих в разработке и реализации индивидуальных программ комплексной реабилитации несовершеннолетних, необходимо уделить освоению метакогнитивной и валеологической компетенций;
- повышению эффективности работы по комплексной реабилитации несовершеннолетних будет способствовать включение в учебные программы повышения квалификации и переподготовки, обучающих семинаров активных и интерактивных форм занятий по формированию необходимых компетенций: мастер-классов, круглых столов, проективных методов работы с ситуациями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Положение о порядке комплексной реабилитации несовершеннолетних, потребление которыми наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов, токсических или других одурманивающих веществ, употребление алкогольных, слабоалкогольных напитков или пива установлены в соответствии с законодательством : утверждено

-
- постановлением Совета Министров Республики Беларусь 27 июня 2017 г. № 487 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 05.09.2018.
2. Морошкина, Н. В., Иванчей, И. И. ИмPLICITное научение: исследование соотношения осознаваемых и неосознаваемых процессов в когнитивной психологии / Н. В. Морошкина, И. И. Иванчей // Методология и история психологии. – 2012. – Т. 6. – № 4. – С. 109–131.
 3. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2017. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/index_8024/ – Дата доступа: 05.09.2018.

Материал поступил в редколлегию 06.11.18.

N. N. TURLYUK,
Senior Lecturer of the Content and Methods of Education Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

N. A. ULYANCHENKO,
Senior Lecturer of the Content and Methods of Education Department
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

COMPETENCE OF TEACHERS WHO PARTICIPATE
IN THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION
OF INDIVIDUAL PROGRAMS ON COMPLEX REHABILITATION
OF MINORS

Summary

The article describes the competencies of education specialists engaged in the organization and conduct of comprehensive rehabilitation of minors. The authors analyze the results of the survey on teachers' readiness to participate in comprehensive rehabilitation and describe the factors that affect the successful pedagogical interaction in the process of comprehensive rehabilitation of minors.

УДК 159.9

Е. И. ЦЮХАЙ,

аспирант кафедры психологии

Государственное учреждение образования

«Белорусский государственный университет», г. Минск, Беларусь

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

В статье освещаются методологические вопросы, встающие перед исследователем эмоционального выгорания. Отмечается несоответствие теоретических и практических результатов при решении проблемы. Приводятся плюсы качественного исследования, направленного на характеристику феномена на основании субъективного опыта. Предлагается использовать интегрированный с идеями экзистенциального подхода феноменологический анализ для выявления индивидуального понимания своего состояния каждым педагогом.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги, переживание, качественное исследование.

Педагоги общеобразовательных учреждений нередко отмечают у себя состояния истощения, апатии и опустошения, что свидетельствует о переживании ими эмоционального выгорания. При этом у них утрачивается ощущение осмысленности деятельности, которую они выполняют. Этот факт способен сказываться не только на психофизиологическом состоянии отдельных специалистов, но и на качестве образовательного процесса в целом.

Надо сказать, что развитие эмоционального выгорания в определенной степени неизбежно в работе педагога. Это особым образом связано со спецификой труда. Труд педагога подразумевает работу в постоянно меняющейся и напряженной обстановке, что влечет непропорционально высокие психические и физические затраты на выполнение профессиональной деятельности [1]. Все это вполне способно помешать педагогу в полной мере реализовать себя в профессии, подорвать ощущение ее осмысленности, оставив на повестке лишь «текущие» дела и задачи. Педагогу необходимы высокий уровень самообладания и саморегуляции для постоянной рефлексии условий и содержания деятельности; интенсивного общения с различными социальными группами (учащимися, родителями и администрацией учреждения образования);

одновременной концентрации внимания на плане занятия, поведении учащихся и собственном поведении и т. д.

Профессии педагога свойственны сильное чувство долга и ответственности, ведущие к чувству «несвободы», склонности отставлять свои интересы ради общественных. Но исполнение долга без ощущения осмысленности деятельности опасно [5]. Направляемые страхом последствий и/или выученной дисциплинированностью, педагоги искаженно воспринимают происходящую ситуацию, в результате чего повышается расход эмоциональной энергии, ощущается истощение, желание снизить интенсивность общения и т. д. Специалист не чувствует полной личной включенности в жизнь; она идет по большей части сама собой и мало зависит от собственных решений. Это действует как дополнительная нагрузка. Усложнение функционирования педагогов в современной школе приводит к эмоциональному выгоранию педагогов.

А ведь смысл деятельности педагога нельзя редуцировать до простого предоставления образовательных услуг. Педагог не просто участник образовательного процесса, от него может зависеть многое. Способность педагога найти в профессиональной деятельности нечто близкое своей индивидуальности и есть обретение им смысла [6].

При этом не вызывает сомнений утверждение В. Франкла, что человек способен осмыслить свою жизнь [9]. Что и будет являться своеобразной профилактикой эмоционального выгорания. В середине прошлого века В. Франкл предсказывал будущим поколениям чувство внутренней опустошенности из-за сомнений в осмысленности деятельности, так называемый «экзистенциальный вакуум» [8]. В теории А. Лэнгле, ученика В. Франкла, выгорание представляется как «особая форма экзистенциального вакуума, в которой превалирует картина истощения» [4].

В реальной педагогической практике, отдалившейся от советских традиций, педагогу порой не просто соотносить то, что ждут от него, и то, что он хочет сам. Поэтому в последнее время у исследователей наблюдается рост внимания ко внутреннему миру человека, к его бытию и содержанию сознания, при этом недостаток ощущения осмысленности все более ярко манифестирует себя.

В аспекте переживания деятельность, протекающая без смысла или с кажущимся смыслом (например, сосредоточенностью

на карьере, ожиданием социального признания и т. п.), лишает сил и уводит в пустоту [4]. Даже отдых не избавляет от ощущения потери духовных ориентиров. При таком подходе получается, что *эмоциональное выгорание – это усталость души*, переживающей деятельность как бессмысленную.

Решение проблемы выгорания должно основываться на реальном опыте «выгорающих» педагогов. На сегодняшний день существует не так много исследований того, как именно педагоги переживают эмоциональное выгорание. При внушительном объеме работ, посвященных проблематике эмоционального выгорания (только с 2000 года в Республике Беларусь и соседних Российской Федерации и Украине защищено более 150 диссертаций)¹, в борьбе с негативными последствиями достигнуты довольно скромные результаты. Перед исследователями проблемы эмоционального выгорания педагогов сегодня остро встают 2 основных методологических вопроса, взаимосвязанных между собой:

1. Возможно ли постигнуть сущность феномена выгорания естественнонаучными методами?
2. Каким образом получить достоверную информацию о переживаниях «выгорающих» специалистов?

В свое время А. Шопенгауэр отмечал: «Если бы попытки ответить на вопросы о сущности внутреннего мира посредством естественнонаучных методов действительно приводили бы к успеху, то все, в конце концов, решала бы математическая статистика» [11].

До сих пор потенциал качественных методов не используется до конца, так как их применяют в основном для получения лишь общих представлений о том феномене, который будет изучаться

¹ Вот только некоторые из имеющихся исследований, описывающих взаимосвязь выгорания с индивидуально-личностными свойствами специалистов (Т. А. Ушакова, Н. В. Мальцева), особенностями ценностно-смысловой сферы (Е. Г. Ожогова, Н. В. Мушастая), стратегий преодоления стресса и саморегуляцией (О. И. Бабич, Д. А. Кутузова, Г. С. Корытова, Л. Н. Молчанова), различными видами агрессии (А. В. Ракитская), увлеченностью работой (О. В. Полунина), рефлексивностью (С. В. Волканевский), социально-психологическими факторами (М. В. Борисова, К. А. Дубиницкая, Т. В. Зайчикова), мотивацией (Н. А. Морозова), типом организационной культуры (М. А. Буянкина), профессиональной деформацией (О. В. Крапивина) и т. д.

количественно (посредством тестов). Хотя качественные методы позволяют получить информацию не менее ценную, но совершенно другого рода, она качественно другая. Невозможно исследовать область смыслов человека, опираясь на методологический аппарат социальных наук. Вполне возможно, что именно этих знаний не хватало исследователям, чтобы объяснить обнаруженные и измеренные количественно связи выгорания с другими феноменами. Пришло время выхода психологии на авансцену. Постигнуть душевную жизнь человека можно, только ее описывая и уясняя смысл, двигаясь в направлении понимания человека.

Еще В. Дильтей критиковал объяснительную психологию за неполноту рассматриваемой человеческой природы, выделение мало-значительных отдельных процессов из сложных комплексов переживаний [2]. Естественные науки имеют дело с фактами, получаемыми извне посредством чувств, тогда как гуманитарные науки, и психология в их числе, рассматривают факты изнутри как первоначально данные в переживании. Следовательно, целесообразно изучать эмоциональное выгорание как неразложимый комплекс переживаний. Необходима качественно-количественная оценка выгорания, изменение методологического подхода к его изучению, чтобы не просто уйти от «сбора» сопутствующих черт, а найти в структуре личности педагога единые основания, способствующие развитию выгорания.

Изученные к настоящему времени взаимосвязи различных феноменов с выгоранием позволили собрать совокупность симптомов, по которым возможно его идентифицировать, а также построили модели и определили структурные компоненты выгорания. Опираясь на анализ литературных источников по проблеме выгорания можно утверждать, что оно сопровождается истощением, искаженным восприятием ситуации, неадекватной самооценкой и утратой ощущения смысла своей профессиональной деятельности, а впоследствии и личной перспективы. Наиболее разработанной и популярной является трехмерная модель выгорания С. Maslach и S. E. Jackson. Согласно этой модели, построенной на методологических основаниях экзистенциального подхода, компонентами выгорания являются: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция персональных достижений [12].

Проведенное в 2017 году исследование, в котором принял участие 201 педагог общеобразовательных школ г. Минска, показало, что у 69,6 % (или у 140 человек) отмечена высокая степень выгорания [10]. Причем, по сравнению с коллегами со средней и низкой степенью выгорания, у «выгорающих» педагогов осмысленность деятельности была заметно ниже, зато достаточно выражена эмоциональная зацикленность на себе и неспособность к диалогу, вызванная попытками ухода от рефлексии собственных чувств различными путями, в том числе отрицанием и рационализацией. В подобной ситуации очевидными становятся высокие показатели эмоционального истощения и деперсонализации. Однако предположение, что низкая осмысленность деятельности лежит в основании повышенного риска эмоционального выгорания, требует дополнительного исследования переживания выгорания самими педагогами.

Опыт педагогов может быть изучен с использованием феноменологического подхода. Этот качественный подход направлен на описание и понимание изучаемого явления. Цель качественного исследования эмоционального выгорания – прояснить сущность феномена, установить нечто, ускользающее от наблюдателя, но чрезвычайно важное и основополагающее. Предлагается проведение тематического исследовательского интервью с педагогами [3]. В ходе диалога педагоги формулируют свое представление о том мире, в котором они живут и работают. Понимание этого представления, приближение к этому миру – это то необходимое знание, которое может быть использовано для объяснения сущности выгорания и более эффективной его профилактики.

Качественное исследование эмоционального выгорания представляет собой сбор подробных описаний переживаний и смыслов, обработку данных с помощью специальных процедур анализа, интерпретацию их с учетом социокультурного контекста, при отсутствии жесткой стандартизации, опоре на точку зрения обследуемых людей и рефлексии самого исследователя [7].

Учитывая, что объектом изучения является активно изменяющееся состояние педагога, то информация, полученная посредством различного рода опросников (базирующихся на данных самоотчета их заполняющего), становится не совсем достоверной. Следовательно, познание субъекта деятельности возможно только в диалоге

гической форме. При этом не предлагается противопоставить ее привычным методикам диагностики выгорания, а использовать как альтернативный подход к изучению проблемы эмоционального выгорания специалистов. Сделать это можно в форме интервью, когда смысл переживаемого человеком будет идти изнутри, от него самого. Важно почувствовать разницу, когда опрашиваемый при заполнении стандартных опросников дает оценку своим ощущениям и действиям «со стороны», сам решая, каким «представить» себя обществу. Способен ли человек, который не до конца осознал глубинный смысл своих действий, дать точную оценку того, что с ним происходит? Исследователю необходимо взглянуть на ситуацию «глазами» педагога, уяснить смыслы, движущие педагогом в его деятельности, чтобы понять сущность выгорания.

В настоящее время проводится исследование переживания эмоционального выгорания педагогами. В ходе диалогов с педагогами был получен ряд интересных фактов и допущена возможность создания качественной методики диагностики выгорания, базирующейся на интервью. Это исследование может пролить свет на основания проблемы эмоционального выгорания педагогов и привести к эффективному ее решению через повышение осмысленности деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Дильтей, В. Собрание сочинений : в 6 т. под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова. Т. 3. Построение исторического мира в науках о духе ; пер. с нем. под ред. В. А. Куренного. – М. : Три квадрата, 2004. – 413 с.
3. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М. : Смысл, 2003. – 301 с.
4. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгле // *Вопр. психол.* – 2008. – № 2. – С. 3–16.
5. Майнина, И. Н. Оценка «глубинных» индивидуально-психологических характеристик человека по выражению его лица : автореф. дис. ... канд. псих. наук / И. Н. Майнина. – М., 2011. – 24 с.
6. Смысл жизни и судьба В. Э. Чудновского : коллективная моногр. / ред. Н. Л. Карпова, Т. А. Попова, Г. А. Вайзер. – М. : ПИ РАО, 2017. – 145 с.

7. Улановский, А. М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы / А. М. Улановский // Психол. журн. – 2009. – № 2 (30). – С. 18–28.
8. Франкл, В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В. Франкл ; пер. с англ. С. С. Панкова. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2011. – 105 с.
9. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.
10. Цюхай, Е. И. Эмоциональное выгорание педагогов начальной школы: экзистенциальный аспект / Е. И. Цюхай // Психология глазами студентов : материалы XV ежегодной науч. конф. ФФСН с междунар. участием. В 2 ч. Ч. 2 / под ред. А. С. Солодухо, Г. А. Фофановой. – Минск : БГУ, 2018. – С. 51–53.
11. Шопенгауэр, А. Гений пессимизма / А. Шопенгауэр ; сост. Е. В. Бельмис. – СПб : Паритет, 2009. – 320 с.
12. Maslach, C. Job burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // Annual Review of Psychology, 2001. – Vol. 52. – P. 397–422.

Материал поступил в редколлегию 04.10.18.

E. I. TSYUHAY,
Postgraduate Student of the Psychology Department
«Belarusian State University», Minsk, Belarus

EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS: METHODOLOGICAL ISSUES

Summary

The article deals with the methodological issues, a researcher of emotional burnout confronts with. The author points out a discrepancy between theoretical and practical results in solving the problem, highlights the advantages of qualitative research aimed at characterizing the phenomenon on the basis of subjective experience as well as suggests using a phenomenological analysis integrated with the ideas of the existential approach so as to identify by each teacher, individual understanding of their state.

УДК 371. 21

И. С. ЧУНОСОВА,

старший преподаватель кафедры филологии

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Беларусь

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ В ОБЛАСТИ ВЛАДЕНИЯ МОТИВАЦИОННЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В статье определяются дидактические основания, составляющие содержательное наполнение работы по развитию дискурсивных умений в области владения мотивационным потенциалом выразительной педагогической речи. Конкретизированы особенности реализации и условия его дидактически целесообразного использования, степень влияния выразительной педагогической речи на мотивацию учения, выделены направления работы по формированию дискурсивных умений в данной области.

Ключевые слова: мотивационный потенциал выразительной педагогической речи, условия реализации мотивационного потенциала, дискурсивные умения педагогов.

В современных социально-экономических условиях не утрачивают своей актуальности научные исследования, в которых рассматриваются возможности педагогического воздействия на учебную мотивацию учащихся. Особое значение для ее усиления может иметь коммуникативная организация учебного занятия. Неслучайно такая составляющая профессионального мастерства учителя, как выразительность его речи, упоминается в ряду средств, обладающих способностью позитивно воздействовать на учебную мотивацию (Е. П. Ильин, Л. Н. Рожина, И. И. Рыданова, В. А. Скакун, А. М. Столяренко и др.). Распространенность констатации мотивирующего воздействия совокупности средств выразительности, используемых в образовательном дискурсе, позволяет говорить *о мотивационном потенциале выразительной педагогической речи*. Эту универсалию педагогической деятельности следует понимать как возможность оказывать речевое воздействие на мотивацию учащихся в образовательном процессе с помощью использования в педагогическом дискурсе средств выразительности.

В настоящее время особенности коммуникативной реализации средств выразительности рассматриваются в педагогических исследованиях А. К. Байменовой, Н. В. Вершининой, А. В. Горбуновой, Д. В. Макаровой, Т. В. Мальцевич, И. В. Таяновской, Н. Ю. Милютинской, Г. Н. Можайцевой, Н. Б. Преснухиной, Д. Г. Савовым, М. Р. Савовой, С. В. Чернышовым и др. В данных работах обучение выразительной педагогической речи акцентируется на употреблении отдельных вербальных и невербальных средств выразительности. Вместе с тем отсутствуют работы, в которых определяются дидактические основания развития дискурсивных умений в области владения мотивационным потенциалом выразительной педагогической речи: конкретизируются *особенности реализации* мотивационного потенциала выразительной педагогической речи; формулируются *условия дидактически целесообразного использования* средств выразительности; развернуто и системно рассматривается *степень влияния* выразительной педагогической речи (тем более представленной в совокупности создающих ее средств выразительности) на создание положительной мотивации учения; разрешаются *вопросы формирования* дискурсивных умений в области владения мотивационным потенциалом выразительной речи педагогов.

Нами была выявлена специфика проявления мотивационного потенциала выразительной речи в образцовом педагогическом дискурсе на основе анализа видеоматериалов уроков Республиканского конкурса «Лучший урок русского языка и литературы» (2013) и Республиканского конкурса профессионального мастерства «Учитель года – 2014», «Учитель года – 2017» с опорой на оценки членов жюри. Состав жюри утверждается Министерством образования Республики Беларусь, в него входят авторитетные ученые, методисты и учителя-практики, которые являются компетентными экспертами педагогического мастерства участников конкурсов. Выборку составили 77 уроков (3465 минут учебного времени), проведенных учителями в 5–11 классах учреждений общего среднего образования. Использовались примеры изучения таких дисциплин гуманитарного цикла, как белорусский язык, русский язык, белорусская литература, русская литература, всемирная история, история Беларуси, обществоведение, поскольку на данный момент проблема мотивации учения особо остро стоит в отношении предметов гумани-

тарного цикла. Необходимо отметить, что в оценках жюри конкурсов отчетливо прослеживается тенденция корреляции между уровнем выразительности речи педагогов-участников и умением обеспечить высокий уровень мотивации учащихся (оба этих параметра были включены в критерии оценки деятельности педагога). В речи учителей с высокими показателями в области умения мотивировать учащихся наибольшую частотность имеют *средства выразительности лексического уровня*: тропы (метафоры, сравнения, уподобления, эпитеты), собственно лексические средства выразительности (эмоционально-экспрессивная и стилистически окрашенная лексика, синонимы, фразеологизмы) и *средства выразительности синтаксического уровня*, или стилистические фигуры (амплификация, градация, антитеза, парцелляция).

Образцовая с точки зрения наличия мотивационного потенциала (своего рода эталонная) речь педагогов позволяет наметить *содержательное* наполнение. Он реализуется при соблюдении условий дидактически целесообразного использования средств выразительности и предполагает:

– отбор средств выразительности в соответствии с целью и задачами учебной коммуникации, возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, жанрово-стилистической спецификой ситуации учебного общения;

– оптимальную реализацию *мотивирующей функции* средств выразительности, направленной на обеспечение привлечения и удержания высокого уровня активности личности в процессе обучения и непосредственно вытекающей из таких дидактических функций средств выразительности, как *эмотивная* (оптимизация учебного воздействия посредством образного и эмоционально-экспрессивного наполнения урока), *познавательная* и ее частные случаи – *функции аргументации и визуализации* (развитие и расширение представлений об изучаемых явлениях, возможность сравнивать, обобщать, конкретизировать содержание учебного материала), *структурирующая* (последовательное и логичное сообщение научных знаний, возможность выделения ключевых понятий и терминов), *функция диалогизации* (осуществление коммуникативного взаимодействия либо создание эффекта учебного диалога); *оценочная функция* (выражение собственной оценки по отношению к излагаемому материалу и к деятельности учащегося);

- гармоничное сочетание в педагогической речи тропов, собственно лексических средств и стилистических фигур;
- владение невербальной выразительностью.

Учитывая отсутствие экспериментального подтверждения значимости влияния выразительной педагогической речи на мотивацию учения, нами был организован педагогический эксперимент, целью которого являлось достоверное определение степени воздействия средств выразительности, используемых в речи педагогов, на мотивацию учащихся. С помощью диагностического инструментария, разработанного нами с учетом опыта, отраженного в публикациях М. В. Матюхиной, Н. Ц. Бадмаевой, Т. О. Гордевой [1; 2], критериев дифференциации [5], были установлены доминирующие мотивы учебной деятельности в мотивационном профиле учащихся, иерархия и уровень внутренних и внешних учебных мотивов. Для участия в эксперименте были выбраны учащиеся 5–8 классов, имеющие по результатам стартовой диагностики сходный уровень мотивации учения (общая выборка составила 206 человек).

В ходе проведения эксперимента учителя предметов гуманитарного цикла использовали предложенные нами методические разработки и дифференцированно подходили к представлению учебного материала на начальном этапе изучения монографической темы. Для учащихся классов, входящих в первую группу (109 человек), объяснение организовывалось с учетом выявленного ранее дидактически целесообразного использования тропов, лексических средств выразительности, стилистических фигур. Для учащихся параллельных классов, входящих во вторую группу (107 человек), ознакомление с тем же материалом строилось в строгом соответствии с канонами собственно научного подстиля; при этом педагоги целенаправленно избегали употребления каких-либо средств выразительности.

Обработка данных, полученных после экспериментального воздействия, не продемонстрировала существенных различий составляющих мотивационной сферы, к которым относятся внешние мотивы в первой и второй группе. В то же время в группе учащихся, прошедших обучение в условиях реализации мотивационного потенциала выразительной педагогической речи (первая группа), наблюдались статистически достоверные расхождения в области

внутренних мотивов, а также их доминирование в структуре учебных мотивов. Во второй группе учащихся преобладали внешние мотивы учения [4].

Таким образом, результаты специально организованного исследования на примере преподавания гуманитарных предметов свидетельствуют, что дидактически целесообразное использование средств выразительности в образовательном дискурсе оказывает статистически значимое положительное воздействие на усиление внутренней мотивации учебной деятельности. Этот факт позволяет уточнить определение понятия «мотивационный потенциал выразительной педагогической речи» и рассматривать его как наличествующую возможность оказывать положительное речевое воздействие на внутренние мотивы учащихся в образовательном процессе с помощью дидактически целесообразного включения в педагогический дискурс средств выразительности.

Установленная статистически достоверная взаимосвязь усиления внутренней мотивации учения под влиянием дидактически целесообразного употребления средств выразительности в педагогической речи подчеркивает необходимость наличия знаний и умений в данной области у будущих и действующих педагогов. В условиях модернизации системы образования требования к профессиональным качествам обучающихся формулируют, исходя из основных положений компетентностного подхода (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. Г. Галямина, О. Б. Даутова, Н. В. Дроздова, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, А. П. Лобанов, Ю. Г. Тартур, А. В. Торхова и др.). В состав ключевых компетенций специалистов педагогических специальностей включают социальные, профессиональные, коммуникативные, информационные и образовательные (или академические) компетенции [3, с. 90]. В Республике Беларусь в образовательных стандартах высшего образования они представлены академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями. Это в полной мере отражено в профессионально-квалификационном стандарте педагога, разработанном под руководством А. И. Жука, А. В. Торховой в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка. Знания, умения и навыки в области владения мотивационным потенциалом выразительной педагогической речи выступают в качестве важнейших компонентов дискурсивной компетенции педагога.

Анализ образовательных стандартов, учебных программ и планов, регламентирующих подготовку будущих педагогов в учреждениях высшего образования, показывает, что в настоящее время они не имеют четко выраженной ориентации на развитие мотивационного потенциала выразительной педагогической речи. В программах повышения квалификации педагогов также не засвидетельствовано наличия деятельности, специально организованной в целях развития соответствующих умений и навыков. В то же время специфика вышеуказанных программ и планов свидетельствует о возможности введения такого рода материала в качестве вариативного: в виде отдельной учебной дисциплины «Выразительность педагогической речи», компонента учебных дисциплин «Культура речи», «Введение в педагогическую профессию» (при подготовке будущих педагогов) либо специального модуля программ повышения квалификации действующих педагогов.

Особенности реализации мотивационного потенциала в образцовой педагогической речи и условия его дидактически целесообразного использования позволяют сформулировать основные направления работы по развитию соответствующих дискурсивных умений у будущих и действующих педагогов:

формирование терминологического аппарата, отражающего организацию педагогического дискурса, знакомство с его жанрами, спецификой оптимального коммуникативного взаимодействия учащихся и учителя в условиях педагогического общения;

развитие умений ориентироваться в ситуации педагогического общения, учитывая психолингвистические и жанрово-стилистические особенности учебной коммуникации;

актуализацию и углубление знаний об ключевых терминах, конкретизирующих понятие «выразительность речи» (тропы, собственно лексические средства выразительности, стилистические фигуры);

знакомство с основными видами выразительности педагогической речи (эмоционально-экспрессивной и информационной) и спецификой проявления мотивационного потенциала выразительной речи в образцовом педагогическом дискурсе;

развитие опознавательных и классификационных умений в отношении употребленных в педагогической речи средств выразительности;

наблюдение за использованием выразительных средств в речи учителей, имеющих высокие показатели в области умения мотивировать учащихся (с привлечением видеоматериалов республиканских конкурсов педагогического мастерства);

формирование представлений об основных дидактических функциях средств выразительности в педагогическом общении, включая мотивирующую функцию;

развитие аналитических умений, направленных на определение дидактических функций средств выразительности и целесообразность их использования в конкретной ситуации педагогического общения;

развитие дискурсивных умений в области реализации мотивационного потенциала выразительной педагогической речи в ходе постепенного усложнения упражнений, предлагаемых обучающимся: языковые опознавательные-классификационные упражнения; учебные кейсы, содержащие коммуникативные задачи и учебные ситуации; коммуникативно-речевые синтетические упражнения, ориентированные на самостоятельное продуцирование выразительной педагогической речи.

Достижение эффективности обучения обеспечивается в случае создания необходимых условий для активной речевой деятельности и выполнения коммуникативно-речевых заданий, моделирующих особенности учебной коммуникации в различных жанрах педагогического дискурса. Овладение аналитическими и аналитико-синтетическими умениями и навыками, усвоение сложившейся речевой практики реализации мотивационного потенциала в образцовом педагогическом дискурсе и дальнейшее использование этого опыта помогают развить умения самостоятельного продуцирования выразительной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : Изд-во Вост.-Сиб. гос. технол. ун-та, 2004. – 280 с.
2. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. О. Гордеева. – М., 2013. – 444 л.

3. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2009. – 336 с.
4. Мальцевич, Т. В., Таяновская, И. В. Феномен воздействующей речи в аспекте коммуникативно-риторического развития учащихся [Электронный ресурс] / Т. В. Мальцевич, И. В. Таяновская. – Режим доступа: ebib/bsu.by/bitstream/123456789/125348. – Дата доступа: 2015.
5. Нікалаенка, Г. І., Таяноўская, І. У. Падтрыманне педагогам станоўчай пазнавальнай матывацыі навучэнцаў / Г. І. Нікалаенка, І. В. Таяноўская // Зб. навук. прац АПА. – 2016. – Вып. 14. – С. 272–285.
6. Таяновская, И. В. Речевые приемы и средства воздействующих текстов / И. В. Таяновская // Филологич. науки. – 2015. – № 7. – С. 181–184.
7. Чуносова, И. С. Выразительность педагогической речи как фактор усиления мотивации изучения дисциплин гуманитарного цикла / И. С. Чуносова // Зб. навук. прац АПА. Вып. 14 / редкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2016. – С. 503–521.

Материал поступил в редколлегию 22.11.18.

I. S. CHUNOSOVA,
Senior Lecturer of the Philology Department
State Education Institution «Baranovichi State University»,
Baranovichi, Belarus

**DIDACTIC GROUNDS OF DISCOURSE SKILLS DEVELOPMENT
FOR MOTIVATION POTENTIAL OF EXPRESSIVE
PEDAGOGICAL SPEECH**

Summary

The article defines the didactic grounds that make up the content of the work on discourse skills development for motivation potential of expressive pedagogical speech. The author specifies the peculiarities of its implementation and the conditions of its didactically practical use as well as the degree of influence of expressive pedagogical speech on teaching motivation. Apart from that, the author highlights the areas of work on the formation of discourse skills in the given field.

УДК 373

В. Н. ШАШОК,

заведующий кафедрой дошкольного и начального образования,
кандидат психологических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

М. М. ЯРМОЛИНСКАЯ,

доцент кафедры дошкольного и начального образования,
кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ

В статье рассматриваются теоретические основы формирования и развития профессиональных качеств воспитателей дошкольного образования как важного показателя профессионализма педагогических работников, необходимости их совершенствования для формирования компетенций воспитанников, представлены результаты пилотного исследования по изучаемой проблеме.

Ключевые слова: воспитатель дошкольного образования, профессиональные качества, компетенции.

Компетентностный подход в дошкольном образовании рассматривается как основа дальнейшего развития личности ребенка и как показатель качества современного дошкольного образования. Исследователи проблемы формирования компетенций воспитанников учреждений дошкольного образования (А. Г. Гогоберидзе, О. В. Дыбина, Т. Н. Захарова, О. В. Солнцева, Н. С. Старжинская, Л. П. Ярулина и др.) отмечают значимость данного процесса с дошкольного детства – периода, когда закладываются основы развития личности, всех ее психических свойств и качеств, отношения к себе и окружающему миру. Авторы выделяют социальную, коммуникативную, познавательную, деятельностьную, интеллектуальную, здоровьесберегающую, информационную компетентность воспитанников [2; 3; 7; 14; 17]. При этом следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей данного возраста.

та, что позволит реализовать цели и задачи современного дошкольного образования.

Решение задач в сфере формирования компетенций воспитанников требует рассмотрения проблемы развития профессиональных качеств педагогических работников, прежде всего воспитателей дошкольного образования как основных специалистов, осуществляющих образовательный процесс в учреждениях дошкольного образования. Проблема формирования и развития профессиональных качеств педагогов представляет интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку ее осмысление и решение имеет непосредственное отношение к проблемам профессиональной пригодности, профессионального отбора, профессиональной подготовки и переподготовки педагогических работников системы дошкольного образования, повышения их квалификации, а также к проблемам профессиональной компетентности данной категории педагогических работников в целом.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о сложности и неоднозначности изучаемой проблемы. Рассматривая вопросы формирования профессиональных качеств педагогов, авторы используют множество терминов: «профессиональные качества», «профессионально важные качества», «профессиональные и личностные качества», «профессионально-личностные качества», «способности к педагогической деятельности», «личностные и профессиональные свойства педагога» и др. Исследуя проблему с разных позиций, можно говорить о том, что осуществляется либо разделение, либо отождествление, либо содержательное соединение этих понятий. Кроме того, большинство исследований проблемы профессиональных качеств педагогов касаются учителей. Вместе с тем их рассмотрение позволяет определить общую стратегию формирования и развития профессиональных качеств воспитателей дошкольного образования.

Под профессионально важными качествами (ПВК) В. Д. Шадриковым понимаются индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Как отмечает автор, профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Они яв-

ляются узловым моментом формирования психологической системы деятельности [17].

Профессионально важные качества Е. А. Климов определяет как отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией [5].

А. В. Карпов считает, что профессионально важные качества – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне. Он предложил различать четыре основные группы качеств, образующих в совокупности структуру профессиональной пригодности: абсолютные профессионально важные качества, необходимые для осуществления деятельности на минимально допустимом или нормативно заданном (среднем) уровне; относительные профессионально важные качества, определяющие возможность достижения субъектом высоких количественных и качественных показателей деятельности; мотивационная готовность и анти-ПВК (свойства, которые выступают профессиональными противопоказаниями к педагогической деятельности) [4].

Ю. П. Поваренков, подразделяя профессиональные качества на профессионально важные и профессионально значимые (ПЗК), отмечает, что в качестве профессионально важных выступают профессиональные знания, умения и профессиональные способности, а в качестве профессионально значимых – профессиональные интересы, установки, черты характера и ряд других. На основании проведенных эмпирических исследований автор делает вывод, что ПВК формируются как интегральные системные качества, а их высокая продуктивность определяется различным сочетанием индивидуальных свойств субъекта труда. Таким образом, автор характеризует ПВК и ПЗК как системные качества и рассматривает продуктивность деятельности в связи с сочетанием индивидуальных свойств субъекта [11].

А. К. Маркова выделяет три основные стороны труда учителя: собственно педагогическую деятельность, педагогическое обще-

ние и личность учителя. При этом к профессионально важным качествам относит педагогическую эрудицию, интуицию, импровизацию, наблюдательность, находчивость, рефлексию, педагогическое целеполагание, мышление, предвидение, педагогический оптимизм [8].

В исследовании Л. М. Митиной были выделены более 50 личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Автор структурирует их в две группы педагогических способностей: проектировочно-гностические способности (педагогическое целеполагание и педагогическое мышление) и рефлексивно-перцептивные способности (педагогическая рефлексия, педагогический такт и педагогическая направленность) [10].

Доминантными качествами в педагогической деятельности, по мнению Р. А. Мижерикова и М. Н. Ермоленко, являются активность личности, целеустремленность, уравновешенность, желание работать с детьми, способность не теряться в экстремальных ситуациях, обаяние, честность, справедливость, современность, педагогический гуманизм, эрудиция, педагогический такт, толерантность, дисциплинированность, педагогический оптимизм. Кроме того, сюда включаются такие качества, как требовательность, ответственность, коммуникабельность [9].

О. С. Самоловских к профессионально важным качествам педагогических работников относит совокупность знаний, умений и навыков, социально-психологических, психофизиологических и антропометрических свойств индивида, обеспечивающих высокую вероятность успешности его профессионального становления и деятельности. Она выделяет такие профессиональные качества, как коммуникабельность, высокая самооценка и позитивное самовосприятие, концентрация на ребенке, демократический стиль преподавания, самообладание, эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность педагога, что в совокупности дает благополучное психоэмоциональное состояние педагога, активного и уверенного в себе, способного нести ответственность за свои поступки [13].

Анализ исследований свидетельствует, что сформулирован достаточно обширный перечень профессионально важных качеств

для педагогических работников. Опираясь на теоретические положения исследований в области формирования профессионально значимых качеств педагогов, их профессиональной деятельности, многие авторы изучали профессионально значимые качества воспитателей дошкольного образования с учетом специфики деятельности, их профессиональных функций.

О. Е. Тумакова в своем исследовании затрагивает проблему проявления профессионально значимых качеств воспитателя дошкольного образования в контексте формирования его личностно-профессиональной позиции, которая определяется автором как ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций [15].

Е. Ю. Барабаш, исследуя проблему развития профессионализма воспитателя дошкольного образования, выявила, что в результате роста профессионального мастерства воспитателя дошкольного образования, овладения им современными педагогическими технологиями изменяется уровень выраженности профессионально важных качеств личности. Изучая соотношение профессионально важных личностных качеств воспитателя при учете особенностей его деятельности, автор приходит к выводу, что определяют профессионализм воспитателей учреждений дошкольного образования высокий показатель любви к детям дошкольного возраста, общительность, сочувствие и сопереживание, стиль общения активного взаимодействия, согласие с нравственными нормами общества [1].

Профессионально значимыми и обязательными качествами воспитателей дошкольного образования С. А. Козлова, Т. А. Куликова считают:

- педагогическую направленность как комплекс психологических установок на работу с детьми, профессионально ориентированных мотивов и способностей, профессиональных интересов и личностных качеств, а также профессиональное самосознание;
- эмпатию, выражающуюся в эмоциональной отзывчивости на переживания ребенка, чуткость, доброжелательность, заботливость, верность своим обещаниям;

- педагогический такт, проявляющийся в умении сохранять личное достоинство, не ущемляя самолюбие детей, их родителей, коллег;
- педагогическую зоркость, предполагающую умения фиксировать существенное в развитии ребенка, видеть перспективы, динамику становления личности каждого воспитанника и коллектива в целом;
- педагогический оптимизм, основанный на глубокой вере педагога в силы, возможности каждого ребенка, в результативность образовательной работы;
- культуру профессионального общения, предполагающую организацию правильных взаимоотношений в системах «педагог – ребенок», «педагог – родитель», «педагог – коллеги»;
- педагогическую рефлексию как самоанализ проделанной работы, оценку полученных результатов, соотнесение их с поставленной целью [6].

Профессия педагога относится к категории профессий в системе «человек – человек» [5]. Должность воспитателя дошкольного образования предусматривает активное взаимодействие с людьми (детьми раннего и дошкольного возрастов и их родителями, педагогами-коллегами и др.). В этом случае приоритетными будут такие качества, как коммуникабельность, умение видеть проблему, сотрудничать, находить индивидуальный подход; коллективизм, умение работать в команде и договариваться, общительность, оперативность; легкая адаптация, способность к труду в стрессовых условиях, грамотная речь, энергичность, организованность; вежливость, толерантность, знания этики делового общения, порядочность, честность, целеустремленность.

На основании общественного мнения можно говорить, что в социуме ценятся следующие профессиональные качества педагога: трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение ставить цель, избирать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда и т. д. Кроме того, важны человеческие качества педагога, которые являются профессионально значимыми для со-

здания благоприятных отношений в работе. Эти положительные качества и порождают соответствующие умения и навыки.

Воспитатель дошкольного образования – это педагогический работник учреждения дошкольного образования (специального дошкольного учреждения), профессионально осуществляющий разностороннее развитие и социализацию ребенка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями. В своей деятельности педагог выполняет основные профессиональные функции, позволяющие успешно достичь цели и выполнить задачи дошкольного образования.

Таким образом, современные ученые в структуре компетентности педагога наиболее важными личностными качествами считают:

1) эмпатийность и социорефлексию (умеет смотреть на ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания, поддерживать обучающихся и коллег, находить сильные стороны и перспективы развития для каждого обучающегося; анализировать причины поступков и поведения обучающихся);

2) самоорганизованность (грамотно организует свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей урока; содержит в порядке свое рабочее пространство; конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности; своевременно вносит коррективы в намеченный план работы в зависимости от сложившейся ситуации; сохраняет самообладание даже в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой);

3) общую культуру (обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы; поведение и внешний вид педагога соответствуют этическим нормам; осведомлен об основных событиях и изменениях современной социальной жизни; обладает педагогическим тактом, деликатен в общении; высказывания построены грамотно и доступно для понимания, его отличает высокая культура речи) [12; 16].

В рамках исследуемой проблемы в июне 2018 года было проведено пилотное исследование в форме открытого опроса самих педагогических работников учреждений дошкольного образования, в котором приняли участие заведующие учреждениями дошкольно-

го образования и их заместители по основной деятельности (33 человека). Важнейшими профессиональными качествами для воспитателя дошкольного образования определены 58 позиций: активность, артистизм, вежливость, верность профессии, внимательность, воспитанность, гибкость, грамотность (нормативная и методическая), гуманность, доброжелательность, добросовестность, жизнелюбие, жизнерадостность, заботливость, инициативность, исполнительность, коммуникабельность, профессиональная компетентность, компромиссность, корректность, креативность, любовь к детям, любознательность, любовь к своему делу, мотивированность в труде, наблюдательность, бесконфликтность, образованность, обучаемость, общительность, опрятность, организованность, ответственность, отзывчивость, открытость, позитивность, порядочность, осознанность в выборе профессии, рефлексия, самодостаточность, свобода в действиях, современность, стремление к самообразованию, стрессоустойчивость, тактичность, творчество, толерантность, требовательность, трудолюбие, уверенность, умение работать в команде, умение играть, ум, целеустремленность, честность, эмоциональность, эмпатия, энергичность.

Из них самые важные – любовь к детям дошкольного возраста, ответственность, тактичность и доброжелательность, активность, компетентность и профессионализм, трудолюбие, стремление к самообразованию и образованность, коммуникабельность, порядочность, творчество.

Рейтинг профессиональных качеств воспитателя дошкольного образования

Рейтинг	Качество педагога (число выбравших)	Рейтинг
1.	Любящий детей (20)	1, 1, 1, 1, 1, 2, 1, 3, 2, 1, 1, 1, 2, 4, 1, 1, 2, 1, 2, 2
2.	Ответственный (16)	1, 5, 8, 2, 4, 1, 4, 1, 5, 3, 2, 2, 4, 1, 3, 4
3.	Тактичный (16)	7, 5, 3, 3, 4, 4, 5, 3, 5, 6, 5, 4, 1, 4, 3, 5

4.	Доброжелательный (14)	1, 1, 5, 2, 3, 3, 5, 4, 5, 6, 8, 4, 5, 5
5.	Активный (12)	5, 5, 5, 3, 4, 6, 2, 7, 2, 3, 7, 4
6.	Компетентный, профессионал (11)	1, 4, 2, 2, 2, 6, 2, 2, 1, 1, 1
7.	Трудолюбивый (8)	3, 2, 6, 6, 1, 6, 7, 2
8.	Стремящийся к самообразованию (7)	5, 3, 4, 6, 6, 2, 3
9.	Образованный (6)	2, 3, 4, 1, 1, 1
10.	Коммуникабельный (6)	3, 3, 3, 3, 2, 2
11.	Порядочный (6)	5, 2, 3, 4, 4, 6
12.	Творческий (6)	3, 4, 3, 3, 3, 3

В зависимости от высших рейтингов основными определены такие качества, как любовь к детям дошкольного возраста (18), компетентность и профессионализм (9), ответственность (7), образованность (4), трудолюбие (3), доброжелательность (3), коммуникабельность (2).

Любовь к детям дошкольного возраста вполне можно отнести к личностным качествам (по Шедровицкому), таким как эмпатийность и социорефлексия. Без принятия и понимания детей раннего и дошкольного возраста не может состояться воспитатель дошкольного образования: не каждый человек умеет смотреть на ситуацию с точки зрения маленьких детей и достигать взаимопонимания с ними.

Профессионализм и профессиональная компетентность воспитателей дошкольного образования разных квалификационных категорий характеризуются наличием и достаточным уровнем способностей, обеспечивающих их готовность к решению профессиональных задач, связанных с реализацией современного содержания и технологий дошкольного образования, обеспечением качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования.

Ответственность – необходимость, обязанность отвечать за свои действия, поступки.

Образованность – качество личности, характеризующее способность человека использовать в своей жизнедеятельности освоенные им продукты материального и духовного труда людей, т. е. их прошлого опыта, включать их в свой собственный опыт, руководствуясь действующими социальными нормами и духовными ценностями в обществе. На практике образованность заключается в накоплении информации (знаний, умений, навыков), позволяющей правильно мыслить в пределах существующей системы представлений, рассуждать, стремиться к благу, оценивать последствия своих действий. Образованность определяется умением человека осмысливать явления собственной духовной жизни.

Трудолюбие – качество человека, заключающееся в положительном отношении к процессу трудовой деятельности. Проявляется в активности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда.

Доброжелательность – открытость характера и готовность поделиться духовным и материальным, позитивное отношение к окружающему миру.

Коммуникабельность – способность к общению, установке связей, контактов, общительность; совместимость (способность к совместной работе) разнотипных систем передачи информации.

Обсуждая вопросы развития профессиональных качеств воспитателя дошкольного образования, необходимо отметить, что личностные качества, например, такие как любовь к детям, трудолюбие, доброжелательность, формируются у человека в его онтогенетическом развитии до подростково-юношеского возраста. И развитие у взрослого человека (состоявшейся личности) этих качеств весьма затруднено. Что же касается профессиональных качеств – такой процесс является необходимым. Он актуален на протяжении всего трудоспособного периода и требует соответствующего научно-методического обеспечения.

Таким образом, можно сделать вывод, что в условиях трудовой деятельности воспитателя дошкольного образования (в учреждении дошкольного образования) и в учреждениях дополнительного образования взрослых (в процессе повышения квалификации и переподготовки) целесообразно обеспечить развитие следующих профессиональных качеств: социорефлексия; всесторонняя обра-

зованность, стремление к самообразованию и самосовершенствованию; целеполагание и планомерность в деятельности на основе аналитико-рефлексивных умений в сочетании с настойчивостью в достижении положительных результатов и преодолении трудностей; уверенность в своих возможностях на основе адекватной самооценки в профессии; коммуникабельность (в том числе на основе использования информационно-коммуникационных технологий); тайм-менеджмент (рационального использования времени); активность, инициативность и творчество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабаш, Е. Ю. Развитие профессионализма воспитателя дошкольного образовательного учреждения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 [Электронный ресурс] / Е. Ю. Барабаш. – 2003. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-13/dissertaciya-razvitie-professionalizma-vospitatelya-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya#ixzz5LWPVBdyq>. – Дата доступа: 05.09.2018.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. пособие / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
3. Захарова, Т. Н. Расширение образовательного пространства детского сада как условие формирования социальной компетентности ребенка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Т. Н. Захарова. – 2012. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/rasshirenie-obrazovatel'nogo-prostranstva-detskogo-sada-kak-uslovie-formirovaniya-sotsialnoi>. – Дата доступа: 05.09.2018.
4. Карпов, А. В. Психология труда : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. проф. А. В. Карпова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
6. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика : учеб. для студентов учреждений сред. проф. образования / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 13-е изд., стер. – М. : Академия, 2012. – 416 с.
7. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста : сб. науч. -метод. работ ; под ред. О. В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти : ТГУ, 2008. – 156 с.
8. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

9. Мижериков, В. А., Ермоленко, М. Н. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагог. о-во России, 2002. – 268 с.
10. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. педагог. учеб. заведений. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
11. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : КАНЦЛЕР, 2008. – 200 с.
12. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Логос, 2011. – 168 с.
13. Самоловских, О. С. Профессионально важные качества педагогических работников образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Молодежный научный форум : электр. сб. ст. по мат. XI междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 10 (11). – Режим доступа: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_interdisciplinarity/10\(11\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_interdisciplinarity/10(11).pdf). – Дата доступа: 05.09.2018.
14. Старжинская, Н. С. О понятии коммуникативной компетентности дошкольника / Н. С. Старжинская // Дошкольное образование: история и современность : сб. науч. ст.; редкол.: А. Н. Касперович ; под общ. ред. А. Н. Касперовича. – Минск : БГПУ им. Максима Танка, 2015. – С. 241–244.
15. Тумакова, О. Е. Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.07 [Электронный ресурс] / О. Е. Тумакова. – 2009. – Режим доступа: <http://www.dissertac.com/content/formirovanie-lichnostno-professionalnoi-pozitsii-vospitatelya-detskogo-sada-v-protse-повышения-квалификации>. – Дата доступа: 05.09.2018.
16. Шадриков, В. Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков // Вестн. образования. – 2007. – № 7. – Режим доступа: <http://www.edu.doal.ru/docum/docum/project.pdf>. – Дата доступа: 05.09.2018.
17. Ярулина, Л. П. Формирование ключевых компетенций дошкольников [Электронный ресурс] / Л. П. Ярулина // Молодой ученый. – 2009. – № 10. – С. 385–387. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/10/777/>. – Дата доступа 05.09.2018.

Материал поступил в редколлегию 19.10.18.

V. N. SHASHOK,
Head of the Preschool and Primary Education Department,
Ph.D. in Psychology, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

M. M. YARMOLINSKAYA,
Associate Professor of the Preschool and Primary Education Department,
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
State Education Institution «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PROFESSIONAL QUALITIES OF THE PRESCHOOL TEACHER
IN THE CONTEXT OF FORMING COMPETENCIES
IN CHILDREN

Summary

The article discusses the theoretical foundations for the formation and development of professional qualities of pre-school teachers as an important indicator of the teachers' professionalism as well as the needs for their improvement in forming children's competencies. Apart from that, the authors present the results of a pilot study on the given issue.

Навуковае выданне

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 16

Рэдактары *Я. В. Гардзейка, Р. Ф. Назаранка*
Камп'ютарная вёрстка *Т. А. Рончык*

Падпісана ў друк 27.12.18. Фармат 60×84 1/16. Бумага афсетная № 1.
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 21,86. Ул.-выд. арк. 20,5. Тыраж 100 экз. Заказ 7.

Выдавец і паліграфічнае выкананне:
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі».
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюдніка друкаваных выданняў.
220040, Мінск, вул. Някрасава, 20.
№ 1/234 от 24.03.2014.