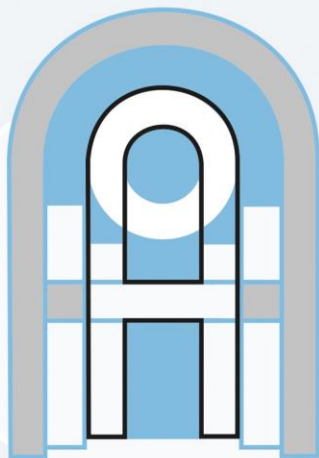


Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»



**ЗБОРНІК НАВУКОВЫХ ПРАЦ
АКАДЭМІІ
ПАСЛЯДЫПЛОМНАЙ
АДУКАЦЫІ**

Выпуск 17

2019

Мінск

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 17

Мінск ♦ АПА
2019

УДК 082

ББК 94

З-41

*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, дац. **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

© ДУА «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», 2018

Содержание

<i>Акушэвіч А. А.</i> Семінар-панарама педагагічнага вопыту як форма метадычнай работы.....	9
<i>Бітчанка С. М.</i> Вобраз гістарычнага мінулага Беларусі ў вучэбнай кнізе Арсенія Турцэвіча «Кароткі падручнік рускай гісторыі»	18
<i>Бітчанка С. М.</i> Праблема эфектыўнасці выкарыстання падручніка пры выкладанні гісторыі ў рэкамендацыях педагогаў Расійскай імперыі канца XIX – пачатку XX ст.	35
<i>Васільчук Е. Н.</i> Установки студентов, будущих педагогов, на обеспечение условий индивидуализации в процессе социализации личности учащегося.....	50
<i>Веретенников И. В., Гордейко В. В.</i> Особенности формирования зрительного опыта у детей с тяжелой зрительной патологией.....	67
<i>Вязгина В. И., Логвиненко С. М.</i> Особенности проектирования образовательной среды кадетского училища в инновационной деятельности.....	74
<i>Ганзеева Е. О.</i> Влияние языковых акцентов на количественные характеристики эффективности восприятия иноязычной речи на слух у авиационных специалистов.....	89
<i>Гладкая В. В.</i> Самоанализ профессиональной деятельности как ресурс профессионального развития учителя-дефектолога.....	100
<i>Джиган Н. Д.</i> Взаимосвязь направленности личности, мотивации достижения и личностных свойств у студентов-психологов.....	109
<i>Дробышевская В. З.</i> Модель формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей в условиях учреждения дошкольного образования	126
<i>Зайцев И. С.</i> Специфика структуры межличностных отношений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи	143
<i>Залыгина Н. А.</i> Формирование ключевых личностных компетенций обучающихся в открытом воспитательном пространстве учреждения образования	153
<i>Крацевич Н. М., Борисевич А. Р.</i> Индивидуальные образовательные траектории и маршруты как феномен современного обучения	168

<i>Кузмицкая Ю. Л., Шевченко А. О.</i> Тип отношения к беременности у женщин в послеродовом периоде	179
<i>Лаврентьева Н. Л.</i> О состоянии управления самообразованием педагогических работников в современной системе методической работы учреждений образования	192
<i>Лаврентьева Н. Л.</i> Эволюция понятия «самообразование» и реализация подхода к его определению на основе структурно-логического моделирования	207
<i>Мельник О. А.</i> Культурный шок: психологическая адаптация к новой культурной среде	217
<i>Минова М. Е.</i> Содержание деятельности ученического самоуправления в учреждениях образования.....	230
<i>Музыченко Д. С.</i> Риск виктимизации в юношеском возрасте	245
<i>Николаенко Г. И.</i> Коммуникативная компетенция руководителя: состав и направления совершенствования.....	262
<i>Пилимон О. В.</i> Представления родителей об усвоении математических знаний детьми младшего школьного возраста	271
<i>Ромашко А. В.</i> Об актуальности изучения метакомпетентности как качества профессионального развития личности специалиста системы образования	280
<i>Семашко О. В.</i> Развитие инновационно-предпринимательских компетенций менеджера в сфере образования	292
<i>Соколова А. А., Соколова С. Н.</i> Аксиологические основы гражданского образования в современном обществе.....	308
<i>Тарусова Л. Г., Кулик В. С.</i> О некоторых подходах к разработке комплексной методики оценки образовательных результатов слушателей повышения квалификации в учреждениях дополнительного образования педагогических работников	316
<i>Таяновская И. В.</i> Развитие учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции школьников с опорой на организацию эвристического полилога	333
<i>Тимофеева Ю. В.</i> Активные формы обучения: полифункциональность и многогранность	346
<i>Чернего Т. А.</i> Критерии, определяющие психосоциальную изолированность родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра	359

<i>Шашок В. Н.</i> Развитие профессионального самосознания воспитателя дошкольного образования в контексте профессионально значимых личностных качеств	372
<i>Шумай В. В.</i> Нарушение мотивационной сферы при шизофрении	387
<i>Ярмолинская М. М.</i> Формы поддержки и развития профессионально-личностных качеств педагогических работников учреждений дошкольного образования.....	395

Contents

<i>Akushevich A. A.</i> Workshop-panorama of pedagogical experience as a form of methodological work.....	9
<i>Bitchanka S. M.</i> Images of the historic past of Belarus in the educational textbook by Arseny Turtsevich «Brief outlook on russian history».....	18
<i>Bitchanka S. M.</i> The problem of efficiency of using textbooks for teaching history under the recommendations of teachers of the Russian empire in the late XIX – early XX century.....	35
<i>Vasilchuk E. N.</i> Value orientations of students, future teachers, directed to ensure the conditions of individualization in the process of socialization of the student personality.....	50
<i>Veretennikov I. V., Gordeyko V. V.</i> Peculiarities of forming a visual experience in children with severe visual pathology	67
<i>Vyazgina V. I., Logvinenko S. M.</i> Peculiarities of designing the education space of the kadet school in innovative activity.....	74
<i>Ganzeeva H. O.</i> Influence of language accents on quantitative characteristics of effective foreign language speech perception by aviation specialists.....	89
<i>Gladkaya V. V.</i> Self-analysis of professional activity as a resource of professional development of a teacher-defectologist	100
<i>Jiha N. D.</i> Interrelation between personality orientations, motivation for achievements and personal characteristics among psychology students.....	109
<i>Drobyshevskaya V. Z.</i> Model for forming the culture of humanistic relationship between parents and the children within a preschool education institution	126
<i>Zaitsev I. S.</i> Structure specifics of inter-personal relationship among pupils with serious speech disorders	143
<i>Zalygina N. A.</i> Formation of the core personal competencies in students within the open education space of education institutions	153
<i>Krantsevich N. M.</i> Individual educational trajectories and routes as a phenomenon of modern education	168
<i>Kuzmitskaya Yu. L., Shevchenko A. O.</i> Type of the attitude to pregnancy in women in the postpartum period	179

<i>Lavrentieva N. L.</i> In the state of self-education management of pedagogical staff within the modern system of the methodological work in education institutions.....	192
<i>Lavrentieva N. L.</i> evolution of the concept «self-education» and implementation of an approach to its definition based on structural and logical modeling	207
<i>Melnik O. A.</i> Cultural shock: psychological adaptation to the new cultural environment.....	217
<i>Minova M. E.</i> Content of the student self-government activity in education institutions.....	230
<i>Muzychenko D. S.</i> Risk of victimization in youth	245
<i>Nikolaenko G. I.</i> Communicative competence of the organization leader: composition and directions of improvement	262
<i>Pilimon O. V.</i> Parents 'perception about learning and application of mathematical knowledge by children at early school age	271
<i>Romashko A. V.</i> On the relevance of the metacompetence study as a quality of professional development of specialists in the field of education.....	280
<i>Semashko O. V.</i> Development of innovative and entrepreneurial competencies of the manager in the field of education	292
<i>Sokolova A. A., Sokolova S. N.</i> Axiological bases of civil education in modern society.....	308
<i>Tarusova L. G., Kulik V. S.</i> About some approaches to the development of the complex method of the evaluation of the trainees' learning outcomes during the professional development courses in institutions of continuing education for specialists in the field of education	316
<i>Tayanovskaya I. V.</i> Development of educational and communicative text production competence in schoolchildren by means of heuristic polylogue usage	333
<i>Timofeeva Yu. V.</i> Active forms of learning: polyfunctionality and diversity	346
<i>Chernego T. A.</i> Criteria determining the psychosocial isolation of parents raising children with autism spectrum disorder	359
<i>Shashok V. N.</i> Development of professional consciousness of the preschool teacher in the context of professionally significant personal qualities.....	372

<i>Shumai V. V.</i> Violation of the motivation sphere in schizophrenia	387
<i>Yarmolinskaya M. M.</i> Forms of support and development of professional competencies and personal qualities of teachers at preschool institutions	395

УДК 378

А. А. АКУШЭВІЧ,

метадыст упраўлення вучэбна-метадычнай работы,
кандыдат філалагічных навук

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

СЕМІНАР-ПАНАРАМА ПЕДАГАГІЧНАГА ВОПЫТУ

ЯК ФОРМА МЕТАДЫЧНАЙ РАБОТЫ

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці семінара-панарамы педагагічнага вопыту як формы метадычнай работы з настаўнікамі. Прапануюцца метадыка арганізацыі і правядзення адпаведнай разнавіднасці семінараў.

Ключавыя словы: семінар-панарама педагагічнага вопыту, педагагічны вопыт, семінар, андрагогіка, метадычная работа, формы метадычнай работы з педагогамі, метадыка.

У сучаснай адукацыйнай прасторы Рэспублікі Беларусь пашыраецца правядзенне семінараў-панарам педагагічнага вопыту. Дадзеная форма метадычнай работы з настаўнікамі ўзнікла ў выніку своеасаблівага сінтэзу тэарэтычнага семінара («форма заняткаў з’яўляецца неабходнай для азнаямлення педагогаў з сучаснымі дасягненнямі педагагічнай навукі і эфектыўным педагагічным вопытам» [3, с. 138]), семінара-практыкума («на такім мерапрыемстве разам з асвятленнем тэорыі пытання педагогі знаёмяць прысутных з эфектыўным вопытам сваёй работы (вучэбнай, даследчай, інавацыйнай), якая праводзілася на працягу пэўнага часу. Адбываецца абмен меркаваннямі, забяспечваецца практычная частка заняткаў, у выніку чаго менш вопытныя педагогі засвойваюць прыёмы, метады, тэхналогіі работы сваіх калег» [3, с. 139]) і панарамы педагагічнага вопыту. У адносінах да апошняй формы метадычнай работы намі не было выяўлена прызнанага азначэння, аднак аналіз метадычных і інтэрнэт-крыніц паказаў, што панарамай звычайна называецца агляд педагагічных ідэй і прадстаўленне (дэманстранцыя) педагогамі ўласнага педагагічнага вопыту калегам у свабодным фармаце. Адрозна заўважым, што ў падобным ключы можа разумецца і фестываль педагагічных ідэй [2, с. 64].

Невыпадкова У. М. Лізінскі падчас класіфікацыі калектыўных форм прафесійнага ўзаемадзеяння педагогаў размяшчае ў адным пункце «метадычныя панарамы, прэзентацыі, кірмашы, фестывалі» [5, с. 75]. Пры гэтым даследчык асобна прыводзіць «фестываль педагогічнай творчасці» [5, с. 73] і «панараму педагогічных дасягненняў школы» [5, с. 68]. Усё гэта, з аднаго боку, падкрэслівае складанасці педагогічнай тэрміналогіі. З іншага боку, можна прыйсці да высновы, што ў тэрміналагічных словазлучэннях «панарама педагогічнага вопыту (ідэй)», «фестываль педагогічнага вопыту (ідэй)», «кірмаш педагогічнага вопыту (ідэй)» і «прэзентацыя педагогічнага вопыту (ідэй)» ключавую (дамінантную) ролю адыгрываюць не словы «панарама», «фестываль», «кірмаш», «прэзентацыя», а спалучэнне «педагогічны вопыт (ідэй)». Менавіта гэтым варта тлумачыць некаторую праблемнасць у дакладным размежаванні названых форм метадычнай работы і пэўнае іх падабенства пры рэалізацыі на практыцы.

Такім чынам, семінар-панарама педагогічнага вопыту – гэта разнавіднасць семінара, які прадугледжвае дэманстрацыю педагогічнага вопыту настаўнікаў калегам, крытычны адбор эфектыўных метадаў і прыёмаў у працэсе ўзаемаабмену гэтым педагогічным вопытам і навучанне (узаеманавучанне) педагогаў неабходным метадычным аспектам у межах вызначанай тэмы. У выніку семінара-панарамы звычайна мяркуюцца, што яго удзельнікі:

будуць *ведаць* тэарэтычную базу па адпаведнай тэме, варыянты рэалізацыі атрыманых звестак у рэальнай практыцы педагогаў;

будуць *умець* карыстацца разгледжанымі эфектыўнымі метадамі і прыёмамі, арганічна ўключаць іх у свае метадычныя распрацоўкі;

змогуць падтрымліваць матывацыю да самастойнага далейшага самаўдасканалення па адпаведнай тэме, распрацоўваць яе ва ўласнай педагогічнай дзейнасці, трансліраваць здабытую інфармацыю сярод калег.

Ад уласна панарамы семінар-панарама педагогічнага вопыту адрозніваецца ярка выражаным акцэнтам найперш на навучальным аспекце, а ўжо потым на дэманстрацыі фрагментаў прафесійнай дзейнасці, і больш значнай роляй мадэратара (метадыста), ад тэарэтычнага і семінара-практыкума – аглядам шырокага

спектра матэрыялаў па акрэсленай тэме, які патрабуе аналізу, ацэнкі і вывучэння непасрэдна падчас работы.

Аўтар дадзенага артыкула арганізоўваў і праводзіў у дзяржаўнай установе адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі» наступныя семінары-панарамы педагагічнага вопыту для метадыстаў інстытутаў развіцця адукацыі, раённых (гарадскіх) вучэбна-метадычных кабінетаў, настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры:

«Актыўныя формы і метады навучання беларускай мове і літаратуры» (24–25.11.2016);

«Медыяадукацыя на занятках па беларускай мове і літаратуры» (9–10.11.2017);

«Пазаўрочная дзейнасць вучняў як складнік эфектыўнага навучання беларускай мове і літаратуры» (22–23.11.2018);

«Выкарыстанне ІКТ на вучэбных занятках па беларускай мове і літаратуры» (20–21.11.2019).

Уласны вопыт распрацоўкі семінараў-панарам педагагічнага вопыту і аналіз матэрыялаў іншых адпаведных мерапрыемстваў, праведзеных у апошнія гады на розных узроўнях метадычнай службы, дазваляе апісаць дадзеную форму метадычнай работы і прапанаваць метадыку яе арганізацыі і правядзення.

Вылучаюцца чатыры этапы рэалізацыі семінара-панарамы педагагічнага вопыту:

1. Падрыхтоўчы этап.
2. Этап правядзення ўласна семінара-панарамы педагагічнага вопыту.
3. Рэфлексія арганізатара.
4. Распаўсюджванне эфектыўнага педагагічнага вопыту.

На падрыхтоўчым этапе зацвярджаецца тэма семінара-панарамы, вызначаюцца яго мэты, тэрміны і месца правядзення, падбіраюцца настаўнікі (метадысты, вучоныя), якія будуць прадстаўляць свой педагагічны вопыт, складаецца праграма мерапрыемства, а таксама вырашаюцца іншыя арганізацыйныя пытанні, што маюць сваю спецыфіку ў кожнай канкрэтнай сітуацыі (лісты-запрашэнні, дакументацыя, замова тэхнікі і інш.).

Перавага адаецца актуальным тэмам, якія ўжо вядомы ў настаўніцкай супольнасці і над якімі ў той ці іншай ступені пра-

чуюць педагогі. Разам з тым абраная тэма павінна мець патэнцыял для развіцця, г. зн., што ў перспектыве ўдзельнікі семінара-панарамы атрымаюць магчымасць не толькі прымяніць новыя веды на практыцы, але і ўдасканаліць засвоенае ў працэсе непасрэднай педагагічнай дзейнасці, прыйсці да асабістых (у тым ліку інавацыйных) знаходак.

Мэта семінара-панарамы можа фармулявацца паводле наступных узораў:

«пашырэнне выкарыстання эфектыўнага вопыту педагагічнай дзейнасці настаўнікаў у павышэнні медыяпісьменнасці вучняў у працэсе выкладання беларускай мовы і літаратуры»,

«абмен паміж удзельнікамі семінара эфектыўным педагагічным вопытам арганізацыі пазаўрочнай дзейнасці настаўніка з вучнямі і іх законнымі прадстаўнікамі»,

«фарміраванне і развіццё метадычнай і прадметнай кампетэнцый настаўнікаў па пытаннях выкарыстання ІКТ на вучэбных занятках па беларускай мове і літаратуры».

Згаданыя ўзоры могуць камбінавацца. Напрыклад, мэта ўмоўнага семінара-панарамы педагагічнага вопыту, прысвечанага фарміраванню чытацкай пісьменнасці вучняў, можа выглядаць так: «развіццё метадычнай і прадметнай кампетэнцый настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры і абмен паміж удзельнікамі семінара-панарамы эфектыўным вопытам педагагічнай дзейнасці па пытаннях фарміравання чытацкай пісьменнасці вучняў».

Для правядзення мерапрыемства знаходзіцца зручнае для ўдзельнікаў месца, вызначаюцца тэрміны, якія, па магчымасці, не супадаюць з іншымі значнымі адукацыйнымі падзеямі ў краіне (рэгіёне). Арганізацыйным момантам надаецца належная ўвага.

Падбор удзельнікаў з запланаванымі выступамі, якія будуць зафіксаваны ў праграме, вядзецца па двух напрамках. Першы прадугледжвае, што арганізатар (метадыст) асабіста запрашае некалькі спецыялістаў, якія праявілі сябе ў рэспубліканскім друку ці на іншых метадычных мерапрыемствах. Гэта група выступоўцаў дэманструе ўжо прызнаныя актуальныя падыходы ў межах заяўленай на семінары-панарама тэмы, задае высокі ўзровень правядзення мерапрыемства. Выступы запрошаных педагогаў доўжацца ад 45 да 90 хвілін.

Другая група настаўнікаў прапановваецца спецыялістамі (метадыстамі) рэгіёнаў (устаноў адукацыі). Напрыклад, на рэспубліканскім узроўні прадстаўляюцца 1–2 выступленні ад кожнай вобласці і г. Мінска, на раённым – 1 выступленне ад кожнай школы. Гэта дае арганізатару (метадысту) убачыць, які педагагічны вопыт па тэме лічыцца перадавым у рэгіёне (установе адукацыі). Прадстаўніку другой групы даецца на выступ, як правіла, да 30 хвілін.

Пасля вызначэння кола выступоўцаў з кожным настаўнікам вядзецца індывідуальная работа: абмяркоўваецца і пры неабходнасці карэктуюцца тэма выступу, аналізуецца яго змест і форма. Такая метадычная падтрымка дапамагае педагогам выступаць перад аўдыторыяй на больш высокім узроўні, дазваляе пазбегнуць відавочных паўтараў у матэрыялах розных аўтараў. У залежнасці ад індывідуальнай тэмы выступы могуць быць як прэзентацыйнага, так і актыўнага ці інтэрактыўнага характару (перавага звычайна аддаецца апошнім).

На аснове праведзенай работы складзена агульная мадэль праграмы семінара-панарамы педагагічнага вопыту, якая ўключае:

- 1) рэгістрацыю ўдзельнікаў;
- 2) адкрыццё семінара-панарамы;
- 3) знаёмства з удзельнікамі мерапрыемства;
- 4) мэтавызначэнне;
- 5) выступ спецыяліста з кароткай тэарэтычнай інфармацыяй па тэме семінара-панарамы;
- 6) заяўленыя выступы настаўнікаў;
- 7) падвядзенне прамежкавых вынікаў;
- 8) абмеркаванне прадстаўленага педагагічнага вопыту (дыскусія, круглы стол ці інш.);
- 9) аналіз прапанов з вопыту ўдзельнікаў, якія не заяўлены ў праграме;
- 10) падвядзенне вынікаў семінара-панарамы і рэфлексія педагогаў;
- 11) абмен метадычнымі матэрыяламі.

У залежнасці ад патрабаванняў установы адукацыі (арганізатараў) непасрэдна ў самую афіцыйную праграму могуць уносіцца не ўсе прадстаўленыя ў дадзенай мадэлі пункты. Адзначым, што для

прадуктыўнай працы неабходна планаванне перапынкаў. Таксама прапанаваная мадэль дапускае пэўнае вар'іраванне, абумоўленае аб'ектыўнымі асаблівасцямі кожнага канкрэтнага мерапрыемства.

Этап правядзення ўласна семінара-панарамы педагогічнага вопыту прадугледжвае непасрэднае выкананне праграмы. Пры гэтым вялікае значэнне мае работа мэдэратара (метадыста), які расстаўляе акцэнт, скіроўвае ўвагу на практычнае засваенне матэрыялу, арганізоўвае дыскусію (абмеркаванне), каментуе спрэчныя моманты, дае зваротную сувязь выступаўцам, ацэньвае засвоенасць тэарэтычнага і практычнага матэрыялу ўдзельнікамі. Аднымі з паказчыкаў эфектыўнасці другога этапу з'яўляюцца наяўнасць пытанняў да выступаўцаў і мэдэратара (метадыста), актыўнае абмеркаванне ўдзельнікамі тэмы, прадстаўленых выступаў і зададзеных пытанняў, высокі паказчык задаволенасці, які атрыманы на падставе анкетавання.

На трэцім этапе (рэфлексія арганізатара) ацэньваецца эфектыўнасць мерапрыемства. Аналізуюцца анкеты ўдзельнікаў семінара-панарамы, іх вусныя прапановы, заўвагі і пажаданні, матэрыялы і выступленні педагогаў. Выкарыстанне вынікаў аналізу павышае ўзровень арганізацыі і правядзення наступных аналагічных мерапрыемстваў, а таксама дазваляе скарэктаваць траекторыю развіцця і распрацоўкі пэўнай метадычнай тэмы ў межах рэспублікі (рэгіёна, раёна). Апошняе можа быць звышзадачай семінара-панарамы.

На чацвёртым этапе (распаўсюджванне выяўленага эфектыўнага педагогічнага вопыту) адбіраюцца найбольш удалыя выступы, якія, па магчымасці, уключаюцца ў іншыя метадычныя мерапрыемствы. Аўтарам гэтых выступаў прапануецца перапрацаваць іх у артыкулы (рэкамендуюцца да друку ў рэспубліканскіх ці рэгіянальных перыядычных выданнях, у навукова-метадычных зборніках) ці належным чынам аформіць свае матэрыялы для размяшчэння на адпаведным сайце. Удзельнікі семінара пры вяртанні ў свой рэгіён (установу адукацыі) дзеляцца з калегамі набытымі ведамі і ўменнямі.

На выніковасць праведзеных намі мерапрыемстваў указвае адносная іх вядомасць у педагогічнай супольнасці, маркерамі чаго з'яўляюцца: зварот і апеляцыя педагогаў у пісьмовай і вуснай

форме да адпаведных семінараў-панарам; запыт з боку педагогаў на правядзенне семінараў-панарам не радзей, як штогадова; рэкламаванне семінараў-панарам былымі ўдзельнікамі сярод калег; стабільная цікавасць да семінараў-панарам з боку абласных метадыстаў, якія курыруюць выкладанне адпаведных прадметаў. Дадзеныя маркеры варта ўлічваць пры ацэнцы доўгатэрміновых эфектаў (вынікаў) семінараў-панарам, на якіх таксама праяўляюць свой патэнцыял асобныя будучыя настаўнікі кваліфікацыйнай катэгорыі «настаўнік-метадыст».

Існуе магчымасць арганізацыі семінара-панарамы і ў завочным фармаце, аднак пры гэтым важна пазбегнуць фармалізацыі такога мерапрыемства, якое не павінна стаць толькі дэманстрацыяй асобных напрацовак. На адмыслова створаным сайце (старонцы ўстанова адукацыі) ці на адпаведнай адукацыйнай платформе размяшчаюцца асноўныя тэарэтычныя веды, матэрыялы з вопыту работы настаўнікаў па тэме, арганізуецца доступ да гэтых матэрыялаў і іх актыўнае абмеркаванне (форумы, вэбінары, відэаканферэнцыі, сацыяльныя сеткі і інш.). Каб мерапрыемства адпавядала сваёй назве, яго ўдзельнікі павінны папрацаваць з тэарэтычным матэрыялам (напрыклад, паспяхова прайсці адпаведны тэст у электроннай форме), выказаць сваё меркаванне па тэме (пост, відэа ці водгук на форуме, у сацыяльных сетках, на сайце ці інш.), а таксама прапанаваць свой матэрыял, створаны на аснове і ў выніку знаёмства з вопытам калег (распрацоўка ўрока, заданняў, прыёмаў ці інш.). Створаны настаўнікам метадычны прадукт пасля апрацоўкі мадэратарам (метадыстам) можа быць змешчаны на адпаведным сайце.

У метадычнай рабоце з настаўнікамі значная ўвага надаецца абагульненню, апісанню, прадстаўленню і трансляцыі педагагічнага вопыту педагогаў [1; 4; 6], што цалкам апраўдана на сённяшнім этапе развіцця сістэмы агульнай сярэдняй адукацыі. Такі падыход стымулюе развіццё прафесійнага майстэрства прадметнікаў, заахочвае да пастаяннай самаадукацыі, спрыяе пашырэнню аўтарскіх практык, якія паказалі сваю эфектыўнасць. У сувязі з гэтым правядзенне семінараў-панарам педагагічнага вопыту можа паспяхова выкарыстоўвацца для павышэння метадычнай і

прадметнай кампетэнцый настаўніка, а таксама ўключацца ў сістэму работы школ эфектыўнага педагогічнага вопыту.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Акушэвіч, А. А. Змест і арганізацыя метадычнай работы з настаўнікамі беларускай мовы і літаратуры ў 2019/2020 навучальным годзе [Электронны рэсурс] / А. А. Акушэвіч // Сайт ДУА «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі». – Рэжым доступу: http://academy.edu.by/files/uch%20god%202019/omr_bel_2019.pdf. – Дата доступу: 28.11.2019.
2. Афанасенка, М. В. Ад актыўных форм метадычнай работы – да актыўнай прафесійнай пазіцыі : парады па падрыхтоўцы і правядзенні фестывалю педагогічных ідэй / М. В. Афанасенка // Народная асвета. – 2014. – № 8. – С. 63–65.
3. Глинский, А. А. Актуальные вопросы современного школоведения : пособие для руковод. работников общеобразоват. учреждений, специалистов отделов (управлений) образования и системы повышения квалификации / А. А. Глинский ; ГУО «Академия последиplomного образования». – Минск : АПО, 2010. – 341 с.
4. Інструктыўна-метадычнае пісьмо Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь «Аб арганізацыі ў 2019/2020 навучальным годзе адукацыйнага працэсу пры вывучэнні вучэбных прадметаў і правядзенні факультатыўных заняткаў пры рэалізацыі адукацыйных праграм агульнай сярэдняй адукацыі» [Электронны рэсурс] / Нацыянальны адукацыйны партал. – Рэжым доступу: <https://adu.by/images/2019/08/imp-agul-chastka-2019-20-1-bel.docx>. – Дата доступу: 28.11.2019.
5. Лизинский, В. М. О методической работе в школе / В. М. Лизинский. – М. : Пед. поиск, 2001. – 160 с.
6. Федоров, И. В. Опыт педагогической деятельности: выявление, обобщение, описание и распространение : учеб.-метод. пособие / И. В. Федоров, О. В. Сурикова ; ГУО «Акад. последиplom. образования». – Минск : АПО, 2019. – 196 с.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 29.11.19.

A. A. AKUSHEVICH,
Methodologist of the Teaching and Guiding Office,
Ph.D.in Philology,
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

**WORKSHOP-PANORAMA OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE
AS A FORM OF METHODOLOGICAL WORK**

Summary

The article discusses the features of the workshop-panorama of pedagogical experience as a form of methodological work with teachers. The author proposes methodology for organizing and conducting the relevant form of workshops.

УДК 94 (476) + 377

С. М. БІТЧАНКА,

аспірант кафедры педагогікі і менеджменту адукацыі

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

ВОБРАЗ ГІСТАРЫЧНАГА МІНУЛАГА БЕЛАРУСІ Ў ВУЧЭБНАЙ

КНІЗЕ АРСЕНІЯ ТУРЦЭВІЧА

«КАРОТКІ ПАДРУЧНІК РУСКАЙ ГІСТОРЫІ»

(на ўзроўні пачатковай адукацыі)

Артыкул прысвечаны выяўленню вобраза гістарычнага мінулага Беларусі ў падручніках Арсенія Турцэвіча, дазволенах вучоным камітэтам Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі да выкарыстання ў адукацыйным працэсе пачатковых навучальных устаноў канца XIX – пачатку XX ст. Разглядаюцца гісторыка-ідэалагічныя асновы інтэрпрэтацыі гісторыі Беларусі, змястоўнае напаўненне падручнікаў і адпаведнасць вучэбным праграмам па айчыннай гісторыі.

Гістарычная адукацыя адыгрывае асабліва важную ролю ў жыцці чалавека, паколькі ўплывае на фарміраванне і ўмацаванне яго нацыянальнай самасвядомасці. Школьныя падручнікі з'яўляюцца не толькі адным з галоўных сродкаў навучання і выхавання вучняў, але і светапогляднай крыніцай. Падручнік гісторыі – гэта не толькі носьбіт вучэбнай інфармацыі навуковага характару, але і дыдактычны сродак, які раскрывае вучням сэнсы гістарычных падзей, тым самым накіроўваючы і арыентуючы іх у свеце гісторыка-культурных каштоўнасцяў. Падручнікі па гісторыі спрыяюць фарміраванню вобраза Радзімы і свайго народа ў мінулым, з'яўляюцца сродкам станаўлення чалавека як патрыёта сваёй краіны. Асаблівую значнасць школьнага падручніка падкрэслівае І. А. Марзалюк: «Кожны школьны падручнік па гісторыі, з аднаго боку, павінен даць вывераныя факты, але калі мы кажам пра нацыянальнае мінулае, то любы падручнік – сімвал веры, грамадзянскі катэхізіс, гэта рэлігія пачуццяў герояў у любой краіне» [5].

Стварэнне сучаснага падручніка па гісторыі Беларусі – гэта вынік змястоўнай і структурнай эвалюцыі вучэбна-гістарычнай літаратуры на працягу ўсёй гісторыі беларускага вучэбнага

кнігавыдання і развіцця гістарычнай адукацыі. Таму, каб зразумець сутнасць сучаснай вучэбнай кнігі, трэба звярнуцца да даследвання вучэбнай гістарычнай літаратуры мінулага, вызначыўшы яе пераемнасць.

Перыяд з XIX да пачатку XX ст. з'яўляецца адным з важных этапаў эвалюцыі і стварэння сучаснага падручніка гісторыі. Расійскі ўрад у гэты час удзяляў значную ўвагу змястоўнаму напам'яненню вучэбных кніг. Вучоны камітэт Міністэрства народнай асветы ўсведамляў, што гісторыя як вучэбная дысцыпліна з'яўляецца адным з асноўных фактараў, якія могуць уплываць на фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці грамадзяніна Расійскай Імперыі. Таму гэтай вучэбнай дысцыпліне надавалася асаблівае значэнне як сярод расійскіх чыноўнікаў, так і сярод прадстаўнікоў нацыянальнай інтэлігенцыі. З мэтай абвяржэння польскіх прэтэнзій на Беларусь і Літву царскі ўрад пачаў даказваць рускі характар Паўночна-Заходняга краю Расійскай Імперыі. У гэтай сувязі афармляецца і атрымлівае развіццё варыянт прачытання гісторыі Вялікага Княства Літоўскага праз усведамленне самабытнасці Беларусі як Заходняй Русі (Расіі). Сцвярджалася, што Беларусь – гэта Заходняя Расія, якая непадзельна звязана з адзінай Вялікай Расіяй, а беларусы – гэта адно са славянскіх плямёнаў, якое арганічна ўваходзіць у склад трыадзінага рускага народа.

Тэрыторыя Расійскай Імперыі падзялялася на асобныя навучальныя акругі. Вучоным камітэтам Міністэрства народнай асветы для ўсіх навучальных акругаў былі распрацаваны вучэбныя праграмы па гісторыі, якія прызначаліся для выкарыстання ў адукацыйным працэсе ўстаноў пачатковай і сярэдняй адукацыі. У вучэбных праграмах гісторыя Вялікага Княства Літоўскага была прадстаўлена як гісторыя Літоўска-Рускай дзяржавы, а ўся гісторыя Беларусі трактавалася як гісторыя Заходняй Русі (Расіі) або гісторыя Паўночна-Заходняга краю і была ўключана ў агульны курс «Рускай гісторыі». Вучоны камітэт Міністэрства народнай асветы вызначыў прынцып, якім павінен кіравацца настаўнік гісторыі: «Въ разсказѣ объ образованіи Литовско-Русскаго государства слѣдуетъ обстоятельно показать преобладаніе въ немъ, какъ въ численномъ, такъ и въ культурномъ отношеніи, православно-русскаго элемента, разъяснить причины и цѣли уніи Литвы

съ Польшей и указать на то, чѣмъ именно поддерживалось въ литовскомъ обществѣ стремленіе къ дальнейшему единенію съ Польшею» [7, с. 112].

Вытокі Літоўска-Рускай дзяржавы вызначаліся як заяванні ўсходнеславянскіх зямель першымі літоўскімі (= балцкімі) кунігасамі, якія паступова ўключылі «Заходнюю Русь» у склад Літвы, а ўсходнеславянскі народ не быў дзяржаваўтваральным суб'ектам. У асяроддзі многіх гісторыкаў, як адзначае А. М. Пыпін, існавалі наступныя погляды на пачатак Вялікага Княства Літоўскага: «изъ глубины лѣсов вышло племя невѣдомое, дикое, воинственное, съ жаждою завоеваній; во главѣ его сталъ грозный воитель, онъ овладѣл русскими землями; это племя была Литва, его предводитель былъ страшный Гедиминъ» [9, с. 648–649]. Такі падыход да інтэрпрэтацыі вытокаў Вялікага Княства Літоўскага сведчыць аб тым, што пазіцыя «Беларусь з'яўляецца акупаванай літоўцамі тэрыторыяй» дае маральнае права кіраўніцтву Расійскай Імперыі вызваліць гэтыя землі і ўключыць у свой склад, злучыўшы, такім чынам, Русь Літоўскую і Русь Маскоўскую. Цікава, што падрабязнасці пра пачатак Літоўска-Рускай дзяржавы рэкамендавалася не выкладаць зусім [7, с. 112].

Педагагічная супольнасць Паўночна-Заходняга края выказвала прапановы аб неабходнасці ўнесці змены ў праграма-метадычныя дакументы і прысвяціць больш увагі да выкладання «мясцовай гісторыі». Аднак папячыцельскі савет Віленскай навучальнай акругі ў рэзалюцыі ад 28 верасня 1907 года даў выразнае распараджэнне кіравацца праграмамі Міністэрства народнай асветы: «Выклад гісторыі Заходняга краю таксама павінна было весці ў сувязі з агульным курсам айчынай гісторыі ў выкананні строгай аб'ектыўнасці і навуковасці» [11, с. 18]. Тлумачальная запіска да вучэбнай праграмы элементарнага курсу айчынай гісторыі 1913 года дае яскравае вызначэнне выхаваўчай накіраванасці выкладання: «Преподаваніе отечественной исторіи въ первыхъ двухъ классахъ имѣетъ своею воспитательною цѣлью, направивъ вниманіе и мысль дѣтей ко всему прекрасному и идеальному въ прошлой жизни родного народа, укоренить въ нихъ любовь къ родинѣ, преданность Престолу и отечеству. Воодушевленное патріотическимъ чувствомъ, любовью къ дѣтямъ и къ педагогическому дѣлу,

умѣлое преподаваніе родной исторіи легко приведетъ къ желаемо-му результату и научить дѣтей любить свое великое государство въ прошломъ, какъ и въ настоящемъ» [6, с. 106]. Згодна з вучэбнай праграмай настаўнік гісторыі павінен праз выкладчыцкую дзейнасць «развивать патриотизм и любовь к родине и связанных с ними нравственных устоев» [6, с. 106]. Гэтыя прынцыпы былі пакладзены ў аснову выкладання гісторыі. Менавіта пачатковая і сярэдняя адукацыя стала адным з асноўных інструментаў, накіраваным на стварэнне і падтрымліванне адзінства вялікарускай самасвядомасці.

У канцы XIX – пачатку XX ст. у навучальных установах Віленскай навучальнай акругі пачынае выкарыстоўвацца вучэбная гістарычная літаратура, створаная не толькі расійскімі, але і мясцовымі беларускімі аўтарамі. У падручніках быў адлюстраваны вобраз гістарычнага мінулага Беларусі і інтэрпрэтацыя беларускай гісторыі зыходзячы з пазіцый заходнерусізма. Асабліва важна адзначыць, што 18 сакавіка 1891 года вучэбная гістарычная літаратура беларускіх аўтараў была дазволена вучоным камітэтам Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі да выкарыстання ў адукацыйным працэсе ўстаноў пачатковай і сярэдняй адукацыі. Прычым гэта адбылося ўпершыню пасля выдання беларусацэнтрычнага (з самавызначэннем «мы – беларусы») падручніка гісторыі «Розказы на бѣлорусскомъ нарѣчїи», выдадзенага ў 1862 годзе і знішчанага ў сувязі з паўстаннем 1863 года.

Адным з прадстаўнікоў педагагічнай гістарычнай супольнасці Віленскай навучальнай акругі, чые погляды грунтаваліся на гісторыка-ідэалагічнай канцэпцыі заходнерусізма, з’яўляецца Арсеній Турцэвіч (1848 – пасля 1915). Месца яго нараджэння дакладна не зафіксавана. На думку М. М. Улашчыка, гэта Мінская губернія, але больш дакладнае месца ён не лакалізуе [12, с. 117]. Па меркаванні А. В. Пятухова, гэта веска Дзеражычы каля Лоева, дзе з 1848 года яго бацька служыў праваслаўным (у мінулым уніяцкім) сельскім святаром [8, с. 131]. Вышэйшую адукацыю атрымаў на гісторыка-філалагічным факультэце Пецябургскага ўніверсітэта, які скончыў у 1872 годзе [12, с. 117]. З 1901 года супрацоўнік Віленскай археаграфічнай камісіі. Гісторык і археограф, выкладчык Віленскай першай гімназіі і Віленскай рыма-каталіцкай

духоўнай семінарыі, Арсеній Турцэвіч стаў першым з мясцовых жыхароў Беларусі аўтарам падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў па беларускай гісторыі, якія атрымалі грыф Міністэрства народнай асветы Расійскай Імперыі. Турцэвіч меў высокі аўтарытэт сярод педагагічнай супольнасці і ў сакавіку 1907 года быў прызначаны старшынёй секцыі гісторыі на з'ездзе выкладчыкаў рускай мовы і гісторыі.

«Кароткі падручнік рускай гісторыі: з партрэтамі, малюнкамі і картамі» Арсенія Турцэвіча вытрымаў 9 выданняў (з 1903 па 1913 г.) і доўгі час выкарыстоўваўся ў адукацыйным працэсе двухкласных сельскіх прыхадскіх вучылішч. У прадмове да першага выдання (1903) Турцэвіч адзначае, што яго «Кароткі падручнік рускай гісторыі: з партрэтамі, малюнкамі і картамі» прызначаны для прыхадскіх вучылішч і ўяўляе сабой перапрацоўку вучэбнай кнігі «Руская гісторыя (у сувязі з гісторыяй Вялікага княства Літоўскага)», напісанай аўтарам для гімназій, рэальных, гарадскіх і павятовых вучылішч [1]. У прадмове да другога выдання (1904, 1905 гг.) аўтар адзначае, што параўнальна з першым унесены значныя змены. У ім ліквідаваны менш важныя, на думку аўтара, гістарычныя і геаграфічныя імёны, тэрміны, некаторыя факты з гісторыі заканадаўства, дзяржаўнага і грамадскага ладу. Турцэвіч тлумачыць сваё рашэнне тым, што для вучняў ніжэйшых навучальных устаноў яны з'яўляюцца маларазумелымі. Але для больш паспяховага засваення вучэбнага матэрыяла ў гэцце растлумачаны ўсе падзеі, якія згадваюцца ў падручніку, а самыя важныя з іх выкладзены больш падрабязна [2]. У прадмове да трэцяга выдання (1910) аўтар адзначае, што гэта выданне перадрукавана з другога без істотных зменаў, але з выпраўленнем некаторых недакладнасцяў [3]. Магчыма змены ў змесце былі ўнесены не па ініцыятыве аўтара, а ў сувязі са скаргамі незадаволеных асоб. У падручніку Турцэвіча прасочваўся антыпольскі характар. Ён бачыўся ў тым, што, паводле аўтара, пасля Люблінскай уніі палякі сталі ўкараняць чужую веру і культуру на рускіх землях, а польскія паны жорстка прыгнечвалі рускіх сялян. Антыпольская накіраванасць падручніка закранула інтарэсы польскай інтэлігенцыі. У сувязі з гэтым у верасні 1906 года папячыцельскі савет Віленскай навучальнай акругі разглядаў пісьмовую скаргу палякаў, якія сцвярджалі, што падручнік краане рэлігійныя і нацыянальныя пачуцці польскіх

вучняў. Аднак савет вырашыў, што падручнік варта пакінуць у школьным звароце, бо ў ім няма роўна нічога абразлівага для палякаў. Турцэвіч, які прысутнічаў на пасяджэнні савета, усё ж паабяцаў, што ў новым выданні «зменіць некалькі фраз і слоў, якія ў цяперашняй рэакцыі могуць выклікаць якія-небудзь непаразуменні» [10, л. 18]. Аднак падручнікі Турцэвіча і далей былі асноўнымі навучальным дапаможнікам у дзяржаўных установах пачатковай і сярэдняй адукацыі. Наступныя 6 выданняў (з 1911 па 1913 г.) друкаваліся без істотных змястоўных змяненняў.

Выклад гісторыі ў падручніку аўтар пачынае без уводзінаў у прадмет. Змястоўнае нападзенне ўвасоблена ў змешчаных у храналагічнай паслядоўнасці параграфах, якія былі падзелены на падпункты. Зыходзячы з назваў параграфуў, можна вызначыць тыя, якія можна прааналізаваць і вылучыць вобраз гістарычнага мінулага Беларусі, а менавіта:

1. Славяне	15. Присоединение Малороссии
2. Первые русские князья	18. Возсоединение Западной Руси
3. Христианство на Руси	21. Возсоединение униатовъ
9. Великое Княжество Литовское	22. Польское возстаніе
10. Западная Русь въ XVI и первой половине XVII в.	

У дадатак да гэтага ў падручніку змешчана храналагічная табліца, якая ўтрымлівае асноўныя гістырычныя даты ў дачыненне да гісторыі Беларусі:

Год	Падзея	Год	Падзея
862	Основание Русскаго государства	1569	Соединение Литвы и Юго-Западной Руси съ Польшей (Люблинская унія)
988	Крещение Руси		
1386	Первое соединение Литвы съ Польшей подъ властью Ягайла. Католическое крещение Литвы	1596	Церковная унія
		1795	Падение Польши [4, с. 86]

Параграф «Славяне» прысвечаны гісторыі перыяда «До соединения въ одно государство» старажытных славян і паходжанню

рускага народа. Пра паходжанне славян аўтар піша наступнае: «Славяне въ незапамятныя времена пришли въ Европу изъ Азии. Въ Европѣ они распространились въ разныя стороны и раздѣлились на восточныхъ, западныхъ и южныхъ. Отъ восточныхъ славянъ произошли русскіе» [4, с. 1]. Згодна аўтару, вытокі і паходжанне ўсяго рускага народа – усходнеславянскія.

Параграф «Первые русскіе князья» прысвечаны перыяду Старажытнай Русі. У дачыненні да гэтага перыяду аўтар ужывае назвы «Русское государство» і «Русь». Пачатак рускай дзяржавы Турцэвіч тлумачыць наступным чынам: «Славяне адправілі паслоў за мора ды аднаго племя варагаў са Скандынавіі, якое называлася Руссю. Яны запрасілі іх княжыць да сябе. У выніку назва «Русь» была запазычана славянамі як назва ўсходнеславянскай зямлі: «Въ 862 году все племя русь собралось въ походы подь управленіемъ трехъ братьевъ съ ихъ родами. Отъ нихъ и страна, гдѣ они утвердились, стала называться Русью» [4, с. 2]. З меркаванняў аўтара вынікае, што ўсходнія славяне (= адзіны рускі народ) самастойна стварылі сваю дзяржаўнасць і з'яўляюцца дзяржаваўтваральным суб'ектам. А замежныя варажскія князі толькі прынеслі парадак у дзяржаўнае кіраванне і сваю саманазву, якая была перанесена на ўсходнеславянскія землі. І гэта форма дзяржаваўтварэння не была акупацыйнай ці заваяваннем, а была дабраахвотным запрашэннем ці саюзам. Пра тое, ці было гэтае дзяржаўнае ўтварэнне адзіным і цэнтралізаваным, аўтар не ўдакладняе. Полацкую Русь не вылучае. Не вызначае таксама і асобную Полацкую (= беларускую) дзяржаўнасць.

Параграф «Великое княжество Литовское» Турцэвіч прысвячае перыяду з пачатку ўтварэння Княства і да смерці князя Вітаўта (1430). Аўтар падраздзяляе гэты перыяд на падперыяды па прычыне праўлення вялікіх князёў, сярод якіх вылучае імёны: Міндоўг, Гедымін, Альгерд, Ягайла, Вітаўт.

Пачатак Княства аўтар бачыць у літоўскім (балцкім) падпарадкаванні Заходняй Русі: «Въ то время, когда Восточная Русь была поработана татарами, Западная мало-по-малу подпала подь власть литовскихъ князей» [4, с. 19]. Галоўнай прычынай кансалідацыі літоўскіх пляменаў аўтар лічыць знешнюю небяспеку з боку Тэўтонскага і Лівонскага ордэнаў [4, с. 20]. Утварэнне Княства

аўтар звязвае з літоўскім кунігасам Міндоўгам, які стаў першым князем новаўтворанай дзяржавы: «Миндовгъ успѣлъ объединить подъ своею властью значительную часть русскихъ и литовскихъ земель и около половины XIII в. образовалъ изъ нихъ Великое княжество Литовское, столицею котораго сдѣлалъ русскій городъ Новгородокъ» [4, с. 20]. У гэтым параграфі аўтар упершыню згадвае пра дзяржаўнае ўтварэнне – Полацкае княства, пра якое нічога не паведамляў у тэксце пра Старажытную Русь. Перыяд праўлення князя Гедыміна аўтар пачынае са звестак аб заснаванні новай сталіцы Княства – Вільні: «Вступивъ на литовскій престоль, Гедиминъ перенесъ свою столицу въ Вильну, которую, по народному преданію, самъ основалъ» [4, с. 20]. Аўтар мяркуе, што самай важнай справай Гедыміна было далучэнне да Літвы рускіх княстваў. Пашырэнне тэрыторыі дазволіла Гедыміну яшчэ больш замацаваць свой аўтарытэт: «Пріобрѣтеніе русскихъ областей такъ усилило Гедимина, что онъ принялъ титулъ великаго князя литовскаго и русскаго, и всѣ сосѣдніе государи стали относиться къ нему съ полнымъ уваженіемъ. Особенно онъ расположенъ былъ къ православію и русской народности: изъ яго жень двѣ были русскія княжны, сыновей своихъ онъ женилъ на русскіх княжнахъ и не прешатствовалъ имъ креститься по православному обряду, а въ дружне его и на высшихъ должностяхъ уже было много русскихъ людей» [4, с. 21]. Турцэвіч дае тлумачэнне «русскимъ землямъ»: «Русскія земли, вошедшія въ составъ великаго княжества Литовскаго, впоследствии сдѣлались извѣстными подъ именемъ Бѣлоруссіи и Малороссіи, въ отличіе отъ Великороссіи, или великаго княжества Московскаго» [4, с. 21].

Перыяд праўлення князя Альгерда аўтар асвятляе наступным чынам: «Вскорѣ послѣ смерти Гедимина провозгласилъ себя великимъ княземъ литовскимъ старшій сынъ его Ольгердъ. Этотъ князь былъ вполнѣ достойнымъ преемникомъ своего отца. Возложивъ на одного изъ младшихъ братьевъ (князь Кейстут, імя якога аўтар не называе) абязанность защищать западныя границы Литвы отъ нѣмцевъ, онъ все свое вниманіе обратилъ на Русь и успѣлъ подчинить себѣ три русскія княжества: Кіевское, Черниговское и Подолію» [4, с. 21]. Набыццём зямель Альгерд пашырыў межы Княства ад мора Балтыйскага да мора Чорнага і паставіў яго ў

адзін шэраг з самымі вялікімі і магутнымі дзяржавамі. Не менш за рускую мову была распаўсюджана ў Літве і праваслаўная вера: «По свидѣтельству современниковъ, литовцы охотно обращались въ православіе, и православные приходы въ это время существовали не только въ литовской столицѣ Вильнѣ, гдѣ много было русскихъ, но и въ глубинѣ Литвы. Ольгердъ женатъ былъ первымъ бракомъ на Витебской княжнѣ Маріи и прожилъ въ городѣ Витебскѣ около 25 лѣтъ. Живя такъ долго среди русскаго населенія, онъ усвоилъ русскій языкъ, русскія понятія, привычки и втайнѣ исповѣдывалъ православную вѣру» [4, с. 21–22]. Паступова аўтар пачынае ўсведамляць гістарычную і дзяржаваўтваральную суб'ектнасць усходнеславянскага (= беларускага) народа. Такую выснову можна зрабіць з наступнага тэксту: «Всѣ русскія земли, пріобрѣтанныя литовскими князьями, почти въ десять разъ превосходили своимъ объемомъ земли собственно литовскія, поэтому великое княжество Литовское при Ольгердѣ было государствомъ болеѣ русскимъ, чѣмъ литовскимъ. Здѣсь уже вполнѣ господствовала русская народность: правители и судьи носили русскія названія, напрымѣръ, намѣстниковъ, городничихъ, тиуновъ; все государственныя грамоты писались на русскомъ языке; князья говорили и писали по-русски, и даже на печати великаго князя была русская надпись» [4, с. 21–22]. У падручніку гісторыя Вялікага Княства Літоўскага лічылася часткай агульнарускай гісторыі. У яго канцэпцыі Вялікае Княства Літоўскае па дзяржаўнаму ўладкаванню, канфесійнаму і этнічнаму складу было такой самай Рускай дзяржавай, як і Вялікае Княства Маскоўскае. Выклад гісторыі ў падручніку, як адзначае М. М. Улашчык, меў вельмі спецыфічны характар [12, с. 118]. Турцэвіч заўсёды падкрэсліваў, што вялікія князі літоўскія былі не столькі літоўскімі, колькі рускімі. Гедымін «был особенно расположен к православию и русской народности», а Альгерд «всецело принадлежал русской народности» [4, с. 21].

Пачатак праўлення князя Ягайлы аўтар асвятляе наступным чынам: «По обычаю русскихъ князей Ольгердъ раздѣлилъ литовскія земли между всѣми своими сыновьями, а Виленскій столь, съ титуломъ великаго князя, онъ оставилъ среднему сыну Ягайлу» [4, с. 22]. Турцэвіч адзначае, што Ягайла ставіў сваёй мэтай злучыць Літву з Польшчай: «Ягайло пріѣхалъ въ Краковъ, всту-

пиль вь бракъ съ Ядвигою и торжественно короновался польскою короною (въ 1386 г.)» [4, с. 22]. Так адбылася дынастычная унія, у выніку якой Ягайла адначасова ўзначаліў дзве дзяржавы і атрымаў тытул Караля Польскага і Вялікага Князя Літоўскага. Назву «Крэўская унія» аўтар не ўжывае, а ў храналагічнай табліцы вызначае ўнію як «первое соединеніе Литвы съ Польшей подъ властью Ягайла» [4, с. 86]. Гэта гістарычная падзея кардынальна змяніла вектар развіцця Княства, у выніку чаго пачалося збліжэнне з Каронай. Рапаўсюджванне каталіцызму і польскага ўплыву аўтар звязвае менавіта з Ягайлам. Турцэвіч адзначае, што неўзабаве пасля каранавання Ягайла прыбыў у Вільню і пачаў хрысціць мясцовае насельніцтва па рымска-каталіцкім абрадзе: «Съ этого времени католичество, а потомъ польскій языкъ и польскіѣ порядки стали понемногу распространяться во всей Литвѣ» [4, с. 22].

Наступны перыяд гісторыі Турцэвіч звязвае з пераходам улады да князя Вітаўта, які дамогся ад Ягайлы прызнаць яго Вялікім Князем Літоўскім. Сярод прычын барацьбы за ўладу аўтар вылучае каталіцкае хрышчэнне і унію Княства з Каронай, што выклікала ўсеагульнае незадавальненне сярод мясцовага насельніцтва: «Тогда Витовтъ, двоюродный братъ Ягайла, задумалъ отнять у него литовскій престоль и, призвавъ на помощь нѣмцевъ, началъ разорять литовскія земли. Война продолжалась около трехъ лѣтъ. Наконецъ, Ягайло, утомленный тою войною, призналъ Витовта великимъ княземъ литовскимъ, обязавъ его только въ случа нужды оказывать Польшѣ содѣйствіе и помощь» [4, с. 23]. Аўтар падкрэслівае, што палітыка Вітаўта была накіравана на ўмацаванне Княства і на далучэнне да яго іншых «рускіх» земляў» [4, с. 23]. Аўтар вылучае Грунвальдскую бітву, аднак ні назву, ні дату падзеі не называе [4, с. 23]. Ваенныя поспехі і перамогі дазволілі Вітаўту атрымаць вялікую магутнасць, але Карона не была зацікаўлена ў самастойнасці Вялікага Князя: «Къ концу своего княженія Витовтъ достигъ необыкновеннаго могущества и хотѣлъ даже принять королевскій титуль, но этому помѣшали поляки» [4, с. 23]. У сувязі са смерцю Вітаўта Вялікае Княства Літоўскае так і не стала Каралеўствам.

З меркаванняў аўтара вынікае, што ўсходнія славяне (= беларусы) не былі з пачатку утварэння Княства дзяржаваўтваральным

суб'ектам, але паступова такім суб'ектам сталі. Гэта форма дзяржаваўтварэння спачатку была, згодна аўтару, літоўскім заважаннем або падпарадкаваннем. Але, асвятляючы перыяд праўлення князя Альгерда, аўтар ужо ўжывае назву «рускія землі, прыобрѣтеныя литовскими князьями» [4, с. 21]. Аўтар пачынае ўсведамляць гістарычную і дзяржаваўтваральную суб'ектнасць усходнеславянскага (= беларускага) народа, пачынаючы з князя Альгерда, у час праўлення якога Вялікае Княства Літоўскае значна пашырылася. Аб'яднаўшы значную частку Заходняй Русі з Літвой, Княства стала дзяржавай больш «рускай, чым літоўскай». Такім чынам, згодна аўтару, адбываецца паступовая негвалтоўная культурная трансфармацыя дзяржавы, утворанай балцкім народам, у дзяржаву, якая становіцца ўсходнеславянскай (= беларускай). Але працэс самастойнага гістарычнага развіцця Вялікага Княства Літоўскага як усходнеславянскай (= беларускай) дзяржавы быў перапынены Люблінскай уніяй у 1569 годзе. Цікава адзначыць, што гісторыя Княства перыяду ад смерці Вітаўта і да аб'яднання з Каронай у адну федэратыўную дзяржаву Рэч Паспалітую ў падручніку зусім не асвятляецца.

Параграф «Западная Русь въ XVI в. и первой половине XVII в.» прысвечаны гісторыі Вялікага Княства Літоўскага перыяда ад Люблінскай уніі і да сярэдзіны XVII стагоддзя. Аўтар падкрэслівае лёсавую значнасць уніі для абедзвюх дзяржаў: «Соедiненiе Литвы съ Польшей при Ягайлѣ представляло простой союзъ двухъ государствъ, связанныхъ между собой одною общей династiей, или однимъ царствующимъ домомъ. Но лѣтъ черезъ двѣсти, въ царствованiе польскаго короля Сигизмунда II Августа, полякамъ удалось устроить соединенiе Литвы съ Польшей въ одно государство» [4, с. 34]. Каралеўства Польскае мела большую зацікаўленасць у аб'яднанні, чым Вялікае Княства Літоўскае. Турцэвіч адзначае, што ініцыятыва выходзіла з польскага боку [4, с. 34]. Працэс перамоў па аб'яднанню быў вельмі складаным і супярэчлівым: «Ни одна сторона не соглашалась уступить, и бесплодные переговоры тянулись болѣе шести недѣль». У выніку гэтай падзеі аб'яднанне адбылося: «1 июля 1569 года польскіе и литовскіе послы принесли присягу на унию, т. е. признали соединенiе Литвы съ Польшей въ одно государство» [4, с. 34].

Пасля Люблінскай уніі аўтар вылучае Берасцейскую «цёрковную унію» 1596 года, якая стала працягам працэса аб'яднання і паланізацыі. Кароль Жыгімонт III абвясціў аб злучэнні заходне-рускай царквы з рымска-каталіцкай пад уладай рымскага папы. Турцэвіч адзначае, што «Папа съ радостью принял западно-русскую церковь подь свою верховную власть и обѣщаль сохранить ей всѣ обряды восточной церкви» [4, с. 35]. Уніяты асудзілі тых, хто не прыняў унію, і заходнеруская царква падзялілася на праваслаўную і ўніяцкую.

З меркаванняў аўтара вынікае, што палітычны і рэлігійны саюз быў гвалтоўным, а не добраахвотным. А ўсходнія славяне (= беларусы) не былі зацікаўлены ў аб'яднанні на польскіх умовах. У гэтым была зацікаўлена польскаарыентаваная шляхта і магнаты Княства, якія жадалі карыстацца польскімі прывілеямі. Падчас Люблінскай уніі адбылася гвалтоўная анексія ўкраінскіх земляў і іх уключэнне ў склад Кароны. Беларускія ж землі заставаліся ў складзе Княства, аднак яны апынуліся пад моцным каталіцкім уплывам і польскім палітычным уздзеяннем. Вялікае Княства Літоўскае хоць і было афіцыйна дзяржаваўтваральным суб'ектам федэратыўнай дзяржавы Рэчы Паспалітай, але ўсходнеславянскі (= беларускі) народ, згодна Турцэвічу, дзяржаваўтваральным суб'ектам новай дзяржавы не з'яўляецца. Паводле Турцэвіча, у выніку Люблінскай уніі адбылося фактычнае падпарадкаванне Вялікага Княства Літоўскага Каралеўству Польскаму. Турцэвіч нават не ўжывае назву дзяржавы Рэч Паспалітая, а называе аб'яднаную дзяржаву толькі тэрмінам «Польшча».

Падпункт «Прысоединение Малороссии» змяшчае інфармацыю пра вайну Расіі і Рэчы Паспалітай. Турцэвіч адзначае падтрымку мясцовым праваслаўным насельніцтвам маскоўскіх войск: «Въ самое короткое время Алексѣй Михайловичъ взялъ Смоленскъ, Могилевъ, Витебскъ, Гродну и торжественно вступилъ въ литовскую столицу Вильну» [4, с. 46]. У выніку вайны Рэч Паспалітая страціла частку тэрыторый: «Къ Московскому государству присоединены были только земли, лежащая на лѣвомъ берегу Днѣпра, и городъ Кіевъ, а остальная Малороссія и Литва остались за Польшей» [4, с. 47]. Гэтым падкрэслівалася, што Рэч Паспалітая – гэта не федэрацыя дзвюх дзяржаў, а адзіная Польшча. Відавочна шка-

даванне аўтара, што не ўсе «рускія» землі былі далучаны да Маскоўскага княства.

Што датычыцца ўдзелу Рэчы Паспалітай у Паўночнай вайне, то аўтар толькі згадвае пра тое, што яна ўступіла ў вайну ў саюзе з Расіяй і Даніяй. Аўтар называе Маскоўскае княства Расіяй, але такая назва з'явілася толькі пасля Паўночнай вайны, аб чым потым ён і паведамляе: «Продолжительная война, известная подъ именемъ Великой Сѣверной, окончилась. Съ этого времени прежнее Московское государство стало называться Россійской Имперіей, а цари наши – Императорами» [4, с. 53]. Светапогляд ў Турцэвіча быў масквацэнтрычны, і нават калі беларускія землі былі ў складзе Рэчы Паспалітай, ён называе расійскіх імператараў «нашымі».

Параграф «Возсоединеніѣ Западной Руси» прысвечаны радзелу Рэчы Паспалітай і далучэнню ўсходнеславянскіх земляў да Расійскай Імперыі. Турцэвіч апраўдвае палітыку Расіі і называе галоўную яе прычыну – неабходнасць заступніцтва і вызвалення праваслаўнага насельніцтва [4, с. 62]. У 1772 годзе па выніках першага паздзелу Рэчы Паспалітай «Росіі дасталіся нынѣшнія Могилевская и Витебская губерніи» [4, с. 62]. У выніку другога паздзелу ў 1793 годзе «къ Росіи отошла другая часть западно-русскихъ земель, а именно нынѣшнія губерніи Минская, Волынская и Подольская» [4, с. 63]. У гэтай сувязі адбылося адкрытае паўстанне, якое ўзначаліў генерал Тадэвуш Касцюшка. Турцэвіч падкрэслівае, што польскія сяляне не падтрымалі паўстанне [4, с. 64]. У 1795 годзе адбыўся трэці паздзел, у выніку якога «Росія получила нынешнія губерніи Виленскую, Ковенскую и Гродненскую» [4, с. 64]. У выніку трох паздзелаў Рэч Паспалітая знікла з карты Еўропы.

Падпункт «Возсоединеніе униатовъ» змяшчае тэкст пра далучэнне ўніяцкай царквы да праваслаўнай. У 1839 годзе адбыўся Полацкі царкоўны сабор, на якім «епіскопы съ своимъ духовенствомъ и составили соборный приговоръ, въ которомъ просили государя о принятіи ихъ со всѣмъ народомъ въ общеніе православної всероссійской церкви» [4, с. 72]. Такім чынам, Берасцейская царкоўная унія спыніла сваё існаванне і «около двухъ милліоновъ западно-русскихъ униатовъ обратилось въ православіе» [4, с. 73].

Падпункт «Польское возстаніе» змяшчае інфармацыю пра паўстанне на землях былой Рэчы Паспалітай. Аўтар падкрэслівае, што гэта былі паўстанні менавіта польскіх патрыётаў з мэтай і імкненнямі «къ возстановленію Польскаго королевства въ тѣхъ предѣлахъ, въ какихъ оно находилось до перваго раздѣла, и въ 1830 году, въ царствованіе Николая I, подняли вооруженное возстаніе» [4, с. 77]. Для падаўлення паўстання была накіравана руская армія, якая нанесла палякам паражэнне, у выніку чаго «императоръ Николай лишилъ Польшу прежнихъ правъ» [4, с. 77]. Імператар Аляксандр II пачаў паступова змякчаць суровае кіраванне ў «Польшчы». Такая палітыка, згодна Турцэвічу, паспрыяла ўзнікненню новых польскіх хваляванняў [4, с. 77]. Так адбылося паўстанне 1863 года, якое пачалося з ўзброенага мяцежу ўцекачоў ад рэкруцкага набору. Паспяховае падаўленне паўстання аўтар звязвае з асобай Міхаіла Мураўёва: «Когда генераль-губернаторомъ Северо-Западнаго края назначень былъ дѣятельный и настойчивый Михаилъ Николаевичъ Муравьевъ, мятежь быстро пришелъ къ концу» [4, с. 78]. Пасля гэтага Польшча была прыраўняна па кіраванні да астатніх абласцей Расіі, «а въ западно-русскихъ губерніяхъ совершенно ослаблеио польско-католическое вліяніе» [4, с. 78]. Турцэвіч станоўча ставіцца да палітычнай асобы Мураўёва і адзначае яго заслугі за тое, што знішчыў усякую залежнасць сялян ад польскіх памешчыкаў, а потым «во всѣхъ присутственныхъ мѣстахъ польскихъ чиновниковъ замѣнилъ русскими» [4, с. 78]. Аўтар лічыць, што паўстанне было толькі польскім, а не заходнерускім. Пра кіраўніка паўстання на Беларусі Кастуся Каліноўскага Турцэвіч ўвогуле не згадвае.

З меркаванняў аўтара вынікае, што далучэнне ўсходнеславянскіх земляў былой Рэчы Паспалітай да Расіі – гэта справядлівы гістарычны акт, які дазволіў вызваліць з пад польскай акупацыі Русь Літоўскую і злучыць яе з Руссю Маскоўскай ў складзе адзінай рускай дзяржавы – Расійскай Імперыі. Турцэвіч падкрэслівае, што вызваленая землі – гэта спрадвечныя «рускія» землі, «отторгнутыя нѣкогда отъ Руси литовскими князьями» [4, с. 62]. Падаўленні паўстанняў аўтар успрымае як абарону і вызваленне беларускіх земляў ад польскага ідэалагічнага, палітычнага, культурнага і адукацыйнага ўплыву.

Падручнік Турцэвіча змяшчае таксама картаграфічныя матэрыялы. На гістарычных картах перыяду да ўваходжання беларускіх земляў у склад Расіі аўтар ніяк не пазначае федэратыўную суб'ектнасць Вялікага Княства Літоўскага, а ўся Рэч Паспалітая пазначана як Польшча [4, с. 53, 63]. На гістарычных картах перыяду знаходжання Беларусі ў складзе Расійскай Імперыі вызначаны толькі тэрытарыяльныя назвы: «Польша, Литва, Белоруссия» [4, с. 80–81]. Назва «Паўночна-Заходні край» на карце не пазначана.

Такім чынам, праведзены аналіз сведчыць пра тое, што змястоўнае напаўненне падручніка Арсенія Турцэвіча амаль цалкам адпавядае зместу гістарычнай адукацыі (вучэбнай праграме) на ўзроўні пачатковай адукацыі і адпавядае гісторыка-ідэалагічнай канцэпцыі заходнерусізма. Пры выкладзе гісторыі перыяду Вялікага Княства Літоўскага, Рускага, Жамойцкага аўтар паступова ўсведамляе і асэнсоўвае гістарычную і дзяржаваўтваральную суб'ектнасць усходнеславянскага (= беларускага) народа, якую акрэслівае з часоў праўлення вялікага князя Альгерда і да Люблінскай уніі. Тэрмін «Літоўска-руская дзяржава», які згадваецца у вучэбнай праграме, таксама ўказвае на гістарычную і дзяржаваўтваральную суб'ектнасць беларусаў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Краткий учебник русской истории: с портретами, рисунками и картами / сост. А. Турцевич, преп. Виленской 1-й гимназии. – 1-е изд. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1903. – 90 с.
2. Краткий учебник русской истории: с портретами, рисунками и картами / сост. А. Турцевич, преп. Виленской 1-й гимназии. – 2-е изд. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1904. – 90 с.
3. Краткий учебник русской истории: с портретами, рисунками и картами / сост. А. Турцевич, преп. Виленской 1-й гимназии. – 3-е изд. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1910. – 90 с.
4. Краткий учебник русской истории: с портретами, рисунками и картами / сост. А. Турцевич, преп. Виленской 1-й гимназии. – 7-е изд., без перемен. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1913. – 86 с.

5. Марзалюк, И. А. Интервью / беседавал М. Марков // Крупным планом. ТК «Беларусь-1». – 2017. – 2 фев.
6. Объяснительная записка к программе элементарного курса отечественной истории // Журн. М-ва народ. просвещения. – 1913. – Ч. XLVI. – С. 106–107.
7. Объяснительная записка к систематическому курсу русской истории // Журн. М-ва народ. просвещения. – 1913. – Ч. XLVI. – С. 110–114.
8. Петухов, А. В. Турцевичи: из местечковых поповичей в науку / А. В. Петухов // Вестн. Полоцкого гос. ун-та. – 2016. – № 9. – С. 128–133. – (Серия А, «Гуманитарные науки»).
9. Пыпин, А. Н. Белорусская этнография / А. Н. Пыпин // Вестн. Европы. – Т. IV. – СПб., 1887. – С. 644–686.
10. Секретная записка попечителя Виленского учебного округа Б. Э. Вольфа от 19 марта 1908 года № 28 министру народного просвещения А. Н. Шварцу // ЛГИА. – Ф. 567, оп. 26, д. 800а, л. 18.
11. Съезд преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений Виленского учебного округа, происходивший в Вильне в марте 1907. Секция истории. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1907. – 39 с.
12. Улащик, Н. Н. Очерки по археографии и источниковедению истории Белоруссии феодального периода / Н. Н. Улащик. – М. : Наука, 1973. – 303 с.

Материал поступил в редколлегию 28.11.19.

S. M. BITCHANKA,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Education Management

SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

**IMAGES OF THE HISTORIC PAST OF BELARUS
IN THE EDUCATIONAL TEXTBOOK BY ARSENY TURTSEVICH
«BRIEF OUTLOOK ON RUSSIAN HISTORY»**

(on the primary level education)

Summary

The article is devoted to revealing the image of the historical past of Belarus in the textbooks written by Turtsevich Arseny, that were authorized by the scientific committee of the Ministry of Education of the Russian Empire for use in the educational process at primary education institutions from the late XIX to early XX centuries. The article discusses the historical and ideological foundations for the interpretation of the history of Belarus, the content of textbooks and compliance with curricula on national history.

УДК 94 (47) + 373

С. М. БІТЧАНКА,

аспірант кафедры педагогікі і менеджменту адукацыі

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

**ПРАБЛЕМА ЭФЕКТЫЎНАСЦІ ВЫКАРЫСТАННЯ ПАДРУЧНІКА
ПРЫ ВЫКЛАДАННІ ГІСТОРЫІ Ў РЭКАМЕНДАЦЫЯХ ПЕДАГОГАЎ
РАСІЙСКОЙ ІМПЕРЫІ КАНЦА ХІХ – ПАЧАТКУ ХХ СТ.**

(на ўзроўні пачатковай і сярэдняй адукацыі)

У артыкуле разглядаецца праблема эфектыўнасці выкарыстання падручніка пры выкладанні гісторыі ў адукацыйным працэсе ўстаноў пачатковай і сярэдняй адукацыі Расійскай Імперыі канца ХІХ – пачатку ХХ ст. Аналізуюцца рэкамендацыі прадстаўнікоў педагагічнай навуковай супольнасці па эфектыўнаму выкарыстанню падручніка настаўнікамі і вучнямі на ўроках гісторыі.

Сёння адным з галоўных сродкаў развіцця і выхавання асобы вучняў з'яўляюцца школьныя падручнікі па гісторыі. Яны выступаюць як светапоглядная крыніца інфармацыі і дзейсны сродак развіцця навучальных уменняў, навыкаў самастойнай працы, засваення метадаў пазнання.

У канцы ХІХ – пачатку ХХ ст. педагагічная навука Расійскай Імперыі стала надаваць большую ўвагу эфектыўнасці работы выкладчыка і вучняў з падручнікам. У адукацыйным працэсе навучальных устаноў Беларусі ў гэты час пашыраецца выкарыстанне не толькі міністэрскіх ўказанняў, але і рэкамендацый прадстаўнікоў педагагічнай навуковай супольнасці. Праблеме выкарыстання падручніка пры выкладанні гісторыі надавалі асаблівую ўвагу шэраг навукоўцаў, сярод якіх асабліва вылучаюцца Б. А. Улахапулаў, М. І. Карэеў, М. М. Каваленскі, А. В. Кралюніцкі, Я. С. Кулжынскі, М. П. Пакаціла, М. А. Ражкоў, В. Я. Раманоўскі, В. Д. Сіпоўскі [1–11].

Ва ўстановах пачатковай і сярэдняй адукацыі асноўным метадам выкладання гісторыі з'яўляўся сувязнае апавяданне настаўніка з элементамі лекцыі ці гутаркі. У працэсе выкладання вучням лічылася патрэбным даць магчымасць самастойнай працы

па адшуканню ў змесце найбольш істотных і важных гістарычных падзей. Вучняў вучылі правільна чытаць падручнік і складаць план прачытанага тэкста. На ўроках выкарыстоўваўся метады «апытальнікаў і планаў». Іх рэкамендавалася складаць выкладчыкам і вучнямі ў класе па адпаведнай тэме вывучэння, а потым выкарыстоўваюць пры дамашняй падрыхтоўцы. Таксама вучням прапанавалася выконваць заданні па выбарцы зместу на вызначаную тэму з падручніка. Вучні малодшых і сярэдніх класаў выпісвалі імёны, даты, паняцці, давалі ім тлумачэнні. Калі ў вучня быў свой асабісты падручнік, то яму дазвалялася падкрэсліваць і адзначаць у падручніку ўсё самае важнае, што варта запомніць і што адразу будзе кідацца ў вочы пры беглым паўтарэнні. Пры тлумачэнні настаўнікам новага матэрыялу на ўроку вучні рабілі на палях падручніка адпаведныя паметкі. Звычайна настаўнікі загадвалі вучням канспектаваць змест падручніка і адказваць на пытанні [12, с. 126].

Ва ўстановах пачатковай і сярэдняй адукацыі ў канцы XIX – пачатку XX ст. падручнік быў асноўным сродкам пабудовы ўрокаў. Без падручніка ў школе, як падкрэслівае М. П. Пакаціла, абысціся немагчыма: «Какъ бы ни былъ красивъ и ярокъ разсказъ преподавателя, все-таки онъ въ концѣ концовъ потускнѣетъ и забудетъся, и при повтореніи ученику нечѣмъ будетъ воспользоваться» [8, с. 84]. Дазвалялася таксама карыстацца канспектамі і запіскамі выкладчыка, якія паступова па тэмам складалі і ўтваралі цэлы сшытак ці рукапісную кнігу. Самім вучням складаць запіскі не забаранялася, але лічылася, што гэта будзе малаэфектыўным: «Если же рассчитывать на то, что сами учащіеся будутъ составлять записки, то на это плохая надежда, прежде всего, немногіе умѣютъ записывать за преподавателемъ» [8, с. 84]. Такія запіскі і канспекты, як мяркуе М. П. Пакаціла, мэтазгодна рабіць вучням толькі старэйшых класах. Але ўзнікаюць пытанні аб тым, як арганізаваць навучанне ў сярэдніх і малодшых класах, а таксама – што рабіць вучням, якія адсутнічаюць на вучэбных занятках. З гэтага вынікала, што падручнік павінен абавязкова быць галоўным сродкам навучання і без яго выкарыстання на ўроку не абысціся. У гэтай сувязі было вызначана асноўнае палажэнне аб выкарыстанні падручніка: «Учебникъ долженъ служить ученикамъ конспектомъ»

разказа і лекцый преподавателя, онъ имь нужень для пригатовленія уроковъ: читая его, они вспоминають то, что имь говорилъ учитель, кромѣ того, онъ служить для репетицій, повторенія» [8, с. 84]. Згодна Я. С. Кулжынскаму, мэта падручніка ў тым, каб даваць вучэбны матэрыял для працы ў класе і быць кнігай для дамашняга завучвання зададзенага ўрока. Супрацьлеглая думка пра неабходнаць падручніка была ў М. А. Ражкова. Згодна ёй рэкамендавалася ўвогуле не выкарыстоўваць у класе падручнік. Роля падручніка на ўроку павінна быць мінімальнай. Выкладанне на ўроку і падручнік, згодна М. А. Ражкову, – гэта дзве розныя рэчы, два асобных сродка навучання. У падручніку павінна быць толькі тое, што вучню трэба «ўзяць памяццю». На ўроку раілася выкарыстоўваць толькі кароткае вучэбнае кіраўніцтва, якое змяшчае агульныя высновы і абагульненні з мінімальнай колькасцю канкрэтных гістарычных фактаў [9, с. 36]. Сходныя прапановы былі зроблены В. Я. Раманоўскім, які рэкамендаваў замяніць у старэйшых класах сярэдняй школы кароткі падручнік вялікім вучэбным кіраўніцтвам, а лекцыйную сістэму выкладання класнымі гутаркамі. На яго думку, гэтыя спосабы будуць садзейнічаць не толькі больш якаснаму засваенню вучнямі ведаў, але таксама будуць накіраваны на выхаванне вучняў, на развіццё ў іх схільнасці і любові да засяроджанай удумлівай разумовай працы [10, с. 20].

Згодна М. М. Каваленскаму, падручнік-мінімум павінен складацца самімі вучнямі. Такі падручнік атрымліваецца ў выніку працы вучняў з нагляднымі літаратурнымі дапаможнікамі, навукова-папулярнай літаратурай, урыўкамі з першакрыніц. Праца класа над сваім падручнікам павінна ажыццяўляцца ў працэсе аналізу дапаможнікаў, гутаркі, падрыхтоўкі рэфератаў, падбору адказаў на пытанні. Рэкамендавалася ў спіснутым выглядзе абагульняць вывучаны матэрыял пры дапамозе вучэбнага кіраўніцтва. На думку М. М. Каваленскага, пажадана праходзіць падручнік за тры месяцы, а ўвесь астатні вучэбны час выкарыстоўваць па ўласным меркаванні настаўніка [4, с. 98]. Для якаснага вывучэння і засваення вучэбнага матэрыяла неабходна, як адзначае В. Д. Сіпоўскі, навучыць вучняў самастойнай працы з вучэбнай літаратурай. Вучні читалі дома па пэўнай тэме нарысы гісторыі, вылучаючы самае

галоўнае і асноўнае, а ў класе вусна выкладалі сутнасць прачытанага. Затым гэты расказ у кароткай форме з некалькіх старонак пісьмова афармлялі дома ў выглядзе тэксту падручніка. Такім чынам, у вучняў атрымліваўся свой асабісты падручнік па гісторыі [11, с. 214]. Згодна А. В. Кралюніцкаму, падручнік павінен быць асновай класнай працы выкладчыка з вучнямі. Падручнік пажадана дапаўняць манаграфіямі і іншай навуковай літаратурай, якую вучням давядзецца чытаць пры падрыхтоўке дакладаў і паведамленняў. Рэкамендавалася выкладаць змест урока шырэй, чым ён быў прадстаўлены ў падручніку. Для гэтага раілася карыстацца шматлікімі вучэбнымі дапаможнікамі. Настаўнікам раілі спецыяльна выдзяляць час на навучанне вучняў працы з падручнікам, каб выпрацаваць ў вучняў «ўменне чытаць». Некалькі разоў настаўнік павінен паказаць вучням, як трэба вылучаць галоўнае ў змястоўным нападзенні падручніка. Потым пад кіраўніцтвам настаўніка такую працу выконвалі вучні, якія для замацавання рабілі гэта некалькі разоў. Каб зразумець вучэбны матэрыял, вучням трэба выбраць з падручніка ўсё самае важнае і істотнае, а настаўнік на ўроку ў час апрабавання павінен пытаць менавіта гэты матэрыял [5, с. 312].

Адзначаючы неабходнасць выкарыстання падручніка на ўроку, Б. А. Улахапулаў падкрэслівае, што падручнік павінен даць вучням не толькі ўсе неабходныя гістарычныя звесткі для вывучэння курсу, але і садзейнічаць якаснаму засваенню інфармацыі, якая распавядалася на ўроку. Прычым выклад зместу падручніка павінен быць зроблены на добрай літаратурнай мове [1, с. 50].

Падручнік для старэйшых класаў з якасным змястоўным нападзеннем павінен знаёміць вучняў менавіта з сістэматычным курсам гісторыі, выкладзеным па храналагічнаму прынцыпу. Мэтай курса сістэматычнага чытання гісторыі, як падкрэслівае М. І. Карзеў, павінна быць азнаямленне чытачоў з агульным ходам гістарычных падзей і з найважнейшымі характэрнымі рысамі галоўных гістарычных эпох. Дасягненню гэтай мэты можа садзейнічаць вывучэнне некалькіх гістарычных падручнікаў і шэраг добра падабраных урыўкаў з літаратуры і першакрыніц, якія асвятляюць рысы розных момантаў гістарычнага мінулага. Азнаямленне вучняў на ўроку з гістарычнымі падзеямі, на думку М. І.

Карэева, павінна быць зведзена да магчымага мінімуму, і цэнтр цяжару на занятках павінен быць перанесены на гістарычнае чытанне [3, с. 130].

Сярод рэкамендацый па выкарыстанню падручніка можна вылучыць меркаванне М. П. Пакаціла пра спосаб, «который я всегда применяю и очень рекомендую, так как он даль отличные результаты» [8, с. 85]. Калі выкладчык разышоўся з падручнікам у дробязях або дадаў падрабязнасці, то ў такім выпадку можна цалкам пакласціся на памяць вучняў. Калі вучні і забудуць што-небудзь, то гэта лічылася невялікай бядой. Але калі трэба дадаць што-небудзь істотнае, напрыклад у якім становішчы знаходзіцца цяпер пытанне аб Вялікім Княстве Літоўскім, а ў падручніку пра гэта няма нічога ці амаль нічога, то трэба паправіць памылку падручніка, скласці ўласную запіску і прадывтаваць класу.

Калі справа ідзе пра старэйшыя класы, то, каб не губляць часу, рэкамендуецца даць каму-небудзь з класа падрыхтаваную запіску і даручыць усім перапісаць. Памылку ў падручніку неабходна абавязкова выправіць і паклапаціцца аб тым, каб усе сапраўды перапісалі запіску і памылку выкрэслілі. На гэтую справу, як адзначае М. П. Пакаціла, ня трэба шкадаваць часу і энергіі, калі настаўнік хоча дасягнуць якаснага выніку [8, с. 85]. Настаўніку рэкамендуецца раіць вучням, каб яны заўсёды ўклеівалі запіскі ў падручнік адпаведна тэмам. Такім чынам, запіскі захаваюцца назаўжды, і вучань будзе мець у руках падручнік з настаўніцкімі дабаўленнямі. Згодна рэкамендацыям настаўнік павінен добра ведаць змястоўнае нападзенне падручніка, заўсёды чытаць перад урокам, калі добра не ведае вучэбны матэрыял. Калі ж ў ім ёсць якія-небудзь архаізмы або памылкі, настаўнік павінен папярэдзіць пра гэта вучняў і сам усё выкрэсліць і выправіць. Гэта асабліва важна для маладога выкладчыка, аўтарытэт якога яшчэ не ўсталяваўся сярод вучняў, асабліва ў малодшых і сярэдніх класах. У адваротным выпадку ён рызыкуе на наступным уроку пачуць словы: «Вы, NN, намъ говорили такъ то, а здѣсь написано вотъ что» [8, с. 86]. У выніку можа атрымацца вельмі непрыемнае для настаўніка становішча, таму што падручнік у вучняў малодшых і сярэдніх класаў карыстаўся велізарным аўтарытэтам, які настаўніку нельга пахіснуць. У гэтай сувязі ў вучняў можа

ўзнікнуць сумнеў «ці не памыліўся сам настаўнік». Калі ж настаўнік сам загадзя папярэдзіць клас пра недакладнасці, то ніякіх сумненняў у вучняў не ўзнікне. Настаўніку рэкамендавалася асабіста адзначаць, якія главы і параграфы з падручніка трэба ўзяць для вывучэння. А таксама настаўнік павінен сам вызначыць, якія храналагічныя даты трэба вывучыць вучням. У падручніку часам бывае занадта шмат гістарычных дат, але бывае прапушчана якая-небудзь важная. Таму настаўнік павінен папярэдзваць сваіх вучняў, каб яны рыхтавалі толькі тыя даты, якія вызначаны на ўроку.

Выкладаючы рэкамендацыі па эфектыўнаму выкарыстанню падручнікаў, М. П. Пакаціла звяртаецца да настаўнікаў з наступным тэзісам: «Учебникъ – это конспект вашего курса, потому его читать въ классѣ не нужно. Зачѣмъ читать въ классѣ то, что ученики будутъ обязательно читать дома, это вѣдь бесполезная трата времени. Только въ одномъ случаѣ можно и даже должно допустить чтеніе учебника въ классѣ, это когда въ немъ есть непонятныя выраженія, когда ихъ надо объяснить» [8, с. 86]. Адзначалася, што метады навучання пачатку XIX ст., калі выкладчык чытаў у класе падручнік і алоўкам адзначаў межы неабходнага для вывучэння тэксту, не будуць эфектыўнымі. Нямэтазгодна праводзіць апытанне, трымаючы перад сабою падручнік і «слѣдя строга, чтобы не только мысли, но и слова слѣдовали въ порядкѣ изложенія учебника» [8, с. 87].

Выкладанне на ўроку павінна быць наглядным. Гэты тэзіс тычыцца гісторыі нават больш, чым ўсякага іншага прадмета, таму што гісторыі даводзіцца мець справу з матэрыяльнай культурай і помнікамі мастацтва. На гэтай падставе выкладчык павінен паклапаціцца аб наглядных дапаможніках. Першы абавязковы наглядны дапаможнік, без якога выкладчык не можа абысціся, – гэта адпаведная гістарычная карта ў падручніку, а таксама карта на сцяне класа і гістарычныя атласы ў вучняў. Выкладчык павінен усе гістарычныя мясцовасці, якія сустракаюцца на ўроку, паказаць вучням на карце. А вучні пры дамашняй падрыхтоўцы да ўрока павінны іх адшукаць на картах падручніка і атласаў, каб пры адказе абавязкова ўмець знаходзіць і паказваць. Дзякуючы гэтаму атрымаецца нагляднае ўяўленне аб змене межаў дзяржаў: іх

змяншэнні або пашырэнні. Карта, як падкрэслівае М. П. Пакаціла, дапамагае знайсці ключ да тлумачэння і больш глыбокага разумення гістарычных з'яў і працэсаў [8, с. 87].

Гістарычны атлас для сярэдняй школы, згодна М. І. Карэеву, не павінен быць выключна атласам межаў паміж асобнымі дзяржавамі ў розныя перыяды гісторыі, а павінен быць таксама і атласам культурнай тэрыторыі розных народаў. Пажадана, каб гістарычны атлас, якім будуць карыстацца вучні, быў складзены ў дачыненні да таго падручніка, па якім яны праходзяць курс гісторыі. Акрамя падрабязнага атласа у самім падручніку павінны быць маленькія карткі, на якія павінны быць нанесены самыя неабходныя даныя, якія «помогали бы ученику лучше представить себе территориальные изменения в разные эпохи и распространение каких-либо общих культурных явлений» [2, с. 77–78].

Гістарычныя ілюстрацыі з'яўляюцца важным элементам падручніка. Іх наяўнасць уплывае на якасць успрымання вучэбнага матэрыяла вучнямі. Акрамя іх неабходна таксама карыстацца і наскеннымі карцінамі па гісторыі і мастацтву. Гэтыя дапаможнікі неабходныя не толькі ў малодшых класах, дзе без іх не абысціся, але і ў сярэдніх і старэйшых [8, с. 88].

Некаторыя падручнікі для старэйшых класаў ў сваім змястоўным напаўненні змяшчалі ўрыўкі з першакрыніц. Згодна рэкамендацыям М. П. Пакаціла, педагогам раілася не будаваць свой курс на вывучэнні першакрыніц, летапісаў, грамат. Гэта тлумачылася тым, што вывучэнне першакрыніц – справа ўніверсітэта, і сярэдня школа не мае ні часу, ні магчымасці займацца гэтым. Адзначалася, што сярэдня школа павінна навучыць вучняў чытаць сур'ёзныя кнігі і пазнаёміць іх з галоўнымі працамі гістарычнай літаратуры. Юнакі, якія асабліва захапляюцца гісторыяй, самастойна могуць заняцца вывучэннем першакрыніц па асабістаму жаданню. Заснаваць на іх курс усяго класа не рэкамендавалася. Раілася браць першакрыніцы ў якасці ілюстрацый да курсу, што лічылася вельмі пажаданым і неабходным. У першую чаргу гэта ўрыўкі з летапісаў, хронік, грамат, урыўкі са старажытных літаратурных твораў. Лічылася, што іх неабходна выкарыстоўваць на ўроку, але не з мэтай вывучэння ці крытычнага аналізу, а з мэтай ілюстравання гістарычнай эпохі [8, с. 88].

Але ў асяроддзі педагагічнай супольнасці існавалі і іншыя погляды на выкарыстанне першакрыніц ва ўзаемасувязі з вучэбным матэрыялам падручніка. Згодна М. А. Ражкову, у адукацыйны працэс устаноў сярэдняй адукацыі патрэбна перанесці спосабы ўніверсітэцкіх практычных заняткаў па працы з дакументамі. Азнамленне вучняў з першакрыніцамі, на думку М. А. Ражкова, з'яўляецца адным з найбольш дзейсных і плённых сродкаў выкладання гісторыі. Калі вучні бачаць перад сабой старадаўні дакумент, манету таго часу, які вывучаюць, то ў іх прачынаецца асабліва цікавасць да вывучэння ўрока [9, с. 38].

На думку М. І. Карэева, не ўсё, што можа змяшчаць у сабе падручнік, павінна быць завучана, але і выкладанне гісторыі не павінна абмяжоўвацца толькі тым, што паведамляецца падручнікам. У сувязі з вялікім аб'ёмам падручніка і недахопам часу на ўроку выкладчыку гісторыі даводзіцца многае скарачаць. Для большай эфектыўнасці выкладання настаўнікі маглі адводзіць больш часу на вывучэнне важных тэм і пераразмяркоўваць вучэбны матэрыял: «Равнымь образом нельзя отказать преподавателю въ праве и пропускать то или другое въ учебнике по своему усмотрению, сообразуясь съ принятой программой, съ количествомъ времени, отведеннаго на прохожденіе курса, съ уровнемъ развитія даннаго класса и даже отдельныхъ учениковъ» [2, с. 72]. Выкладчык на ўроку павінен імкнуцца вызначыць тое, што ў вывучаемай тэме асабліва важна ведаць і толькі гэта даць завучыць вучням. Усю астатнюю частку матэрыяла падручніка па вывучаемай тэме рэкамендавалася, згодна М. І. Карэеву, толькі прачытаць: «Это могутъ быть, во-первыхъ, разные параграфы вводнаго характера, иміющіе своею целью лишь заполненіе хронологическихъ пробеловъ, удобно было бы только прочитывать и такія места, который учениками въ общемъ могутъ быть поняты, но которыя имъ трудно было бы передавать потомъ своими словами» [2, с. 71].

Адзначалася, што ні прыкладныя праграмы, якія выконваюцца пры выкладанні, ні дазволеныя кіраўніцтва, па якіх выкладанне вядзецца, не павінны настолькі абмяжоўваць выкладчыка, «чтобы въ свое трудное и ответственное дело онъ не вносилъ личной инициативы, личнаго взгляда» [2, с. 72]. Падручніку патрэбна, згодна М. І. Карэеву, гібкасць і рухомасць частак. Гэта неабходна

для таго, каб выкладчык без цяжкасцяў мог змяняць парадак знаёмства вучняў з гісторыяй, калі змест падручніка размешчаны не вельмі зручна. Рэкамендавалася, каб перастаноўкі частак і скарачэнні рабіліся не падчас праходжання курсу, а былі намечаны загодзя па пэўнай сістэме. Асабліва гэта тычыцца маладых выкладчыкаў, якім неабходна навучыцца гэта рабіць. Можна прывесці наступны прыклад памылак выкладчыкаў, якія пачынаюць сваю педагагічную дзейнасць. Як адзначае М. І. Карэеў, часта здараецца, што малады выкладчык пачынае курс гісторыі «разнаго рода дополненіямі къ учебнику, который станеть даже диктовать ученикамъ, а потомъ спохватится уже довольно поздно, что времени у него не останется на окончаніе курса, и вотъ пойдётъ рука вычеркивать изъ учебника «менее важное», хотя бы вычеркиваемое было въ сто разъ важнее того, что въ начале курса диктовалось въ дополненіе къ учебнику» [2, с. 72].

У тэкстах шэрагу падручнікаў у дататак да неабходнай вучэбнай інфармацыі аўтары змяшчаюць таксама і менш важныя гістарычныя звесткі, якія друкаваліся дробным шрыфтам. Але такія ўказанні, на думку М. І. Карэева, не з'яўляюцца патрэбнымі ні выкладчыкам, ні вучням. Для паспяховага засваення вучэбнага матэрыялу вучням больш неабходны і карысны адзнакі курсівам або тлустым шрыфтам ўсяго найбольш важнага ў тэксце падручніка. Але, згодна М. І. Карэеву, без гэтага таксама можна абысціся. Вучням рэкамендавалася працаваць з вучэбным матэрыялам па прыкладу студэнтаў, якія складалі канспекты па прафесарскім лекцыям, і самім «подчеркивать или отмечать какъ-нибудь иначе то, на что нужно обратить особое вниманіе, что особенно следует запомнить или что прямо должно броситься въ глаза при бегломъ повтореній» [2, с. 73]. Мэтазгодным таксама лічылася даць магчымасць вучням самастойна папрацаваць з вучэбным матэрыялам, адшукаць і вызначыць найбольш важнае і істотнае ў тэксце. Нярэдка можна было сустрэць падручнік «съ курсивомъ и жирнымъ шрифтомъ и ученическія отметки въ нихъ, которыя не всегда совпадали съ отметками автора» [2, с. 73]. Складальнікі падручнікаў, згодна М. І. Карэеву, павінны мець на ўвазе, што вучыцца па іх будуць пад кіраўніцтвам выкладчыка. Падручнік не павінен быць проста цікавай папулярнай кніжкай для дзіцячага і

юнацкага чытання, якая б не патрабавала асаблівага тлумачэння яе змястоўнага напаўнення. Сапраўдны якасны школьны падручнік павінен быць зымальным і зручна зразумелы для вучняў. Аднак ён не здолее стаць такой вучэбнай кнігай, карыстаючыся якой «въ учителе и надобности никакой не было» [2, с. 73].

Кожны настаўнік гісторыі, як мяркуе М. І. Карэеў, павінен з часам выпрацаваць свой прыём карыстання падручнікам. Настаўніку рэкамендавалася заўсёды мець на ўвазе, што падручнік павінен быць, па-першае, растлумачаны вучням, а па-другое, яго змест павінен быць дапоўнены і ажыўлены рознымі падрабязнасцямі і характэрнымі рысамі. Пры гэтым настаўнік мог выкарыстоўваць розныя прыёмы: сувязное выкладанне (расказаць, тлумачыць, чытаць лекцыю), або весці з вучнямі гутарку (разважаць і схіляць да разважанняў). Добры выкладчык не павінен даваць заданні аб чытанні і вывучэнні «адсюль і дагэтуль». Нельга зводзіць «задаванне ўрока» да простага чытання ў класе той часткі вучэбнага матэрыяла падручніка, які вучні павінны падрыхтаваць дома да наступнага разу. Гэта нямэтазгодна рабіць, таму што чытаць вучні ўмеюць і самі, а асаблівых падахвочванняў слухаць тое, што задаецца да наступнага ўроку, у іх не можа быць: «Все равно придется учить дома, потому что съ одного раза, конечно, не запомнишь» [2, с. 73–74].

Калі вучэбны матэрыял урока занадта просты і зразумелы, настаўнік можа задаць вучням прачытаць «з гэтых часоў да гэтых». Але ж калі тэкст патрабуе тлумачэння, то ён павінен быць прачытаны з тлумачэннямі настаўніка. Адказы вучняў таксама павінны змяшчаць растлумачаную інфармацыю. Такія тлумачэнні настаўнік павінен патрабаваць на ўроку пры праверцы ведаў класа. Неабходныя тлумачэнні павінны быць прыгатаваны настаўнікам загадзя і давацца вучням раней адпаведнага ўрока. Прычым змест урока не толькі павінен быць растлумачаны, але і паказана дачыненне новых фактаў да старых, якія ўжо вядомы вучням. Павінны быць высветлены прычынныя або эвалюцыйныя сувязі паміж імі, падабенства або адрозненні, якія могуць быць выяўленыя. Гэта неабходна для таго, як мяркуе М. І. Карэеў, каб настаўнік імкнуўся «всегда особенно стараться, чтобы ученики не теряли из виду того целого, которое имъ сообщается по частямъ въ отдельныхъ уро-

кахь» [2, с. 74]. У гэтай сувязі пры апытанні вучняў нельга абмяжоўвацца адным чарговым урокам, а варта пытаць і раней пройдзены матэрыял. Змест галоўных гістарычных ведаў заўсёды павінен быць у наяўнасці, як і змест граматычных правілаў або геаметрычных тэарэм.

Паведамленні вучням падрабязнасцяў і інфармацыі для ажыўлення і ўпрыгожвання эпохі рабіць не рэкамендавалася. Распавядаць ўрок з падрабязнасцямі, якія не змяшчаюцца ў падручніку, не з'яўляецца эфектыўным: «Ученики слушают, а когда их спрашиваешь потом, они отвечают так, как сказано в учебнике, и изь вашего рассказа очень мало помнят» [2, с. 74]. Адзначаючы, што гэты спосаб выкладання не з'яўляецца эфектыўным, М. І. Карэеў прапануе прыём, які ён ўдасканаліў сваімі разпрацоўкамі. Гэты прыём заключаўся ў расказе вучням менавіта таго вучэбнага матэрыяла, які павінен быў быць прыгатаваны да чарговага ўроку або двух-трох урокаў. Напрыклад, вучні павінны былі вывучыць тэму ўрока, падзеленую на тры разы, і на працягу ўсёй гадзіны настаўнік прысвячаў расказу менавіта аб галоўных гістарычных падзеях тэмы, з якімі вучні толькі што пазнаёміліся па падручніку. У сваім апавяданні настаўнік «могъ лишь слегка упоминать объ однихъ фактахъ, известныхъ изь учебника, или даже прямо проходит ихъ молчаніемъ, дабы иметь возможность подробнее говорить о другихъ или познакомить учениковъ съ такими, о которыхъ въ учебнике не было сказано» [2, с. 75]. Часам такі расказ ператвараўся ў лекцыю, якая была вельмі зразумела вучням, таму што паведамляла вучэбны матэрыял, толькі што засвоены з падручніка. Вучням ужо былі добра вядомы гістарычныя дзеячы, пра якія паведамляліся розныя падрабязнасці ў школьнай лекцыі. Аднак неабавязкова, як адзначае М. І. Карэеў, каб паведамленні аб тым, што вучні сцісла даведаюцца з падручніка, здзяйсняліся толькі ў форме лекцый: «Многое зависитъ отъ склада ума и дара слова преподавателя, многое – отъ возраста и степени развитія учащихся, многое и отъ свойства темы» [2, с. 75].

У сярэдняй школе можна з карысцю прачытаць лекцыю, якая мае ў змястоўным нападуненні характарыстыку гістарычнай асобы, але наўрад ці гэта зручна па адносінах да складаных гістарычных тэм. Для гэтага лепш за ўсё трымацца тэксту падручніка і яго ка-

ментаваць. Раілася таксама пры задаванні ўрока або пры яго апытанні спадарожна паведамляць вучням падрабязнасці, якія лепш тлумачаць сутнасць вывучаемай тэмы. Вусны расказ выкладчыка мог замяняцца класным або пазакласным чытаннем вызначаных урыўкаў тэкста з праверкай. Растлумачваць і дапаўняць падручнік выкладчык павінен і пры апытанні вучняў. Працэс апытання на ўроку, як адзначае М. І. Карэеў, з'яўляецца вельмі важным: «Працэс спрашывання ўрока, можа быць, нігдзе не мае такога важнага педагогічнага значэння, як у прэподаванні гісторыі, калі не глядзець на спрашыванне, як на прыём, існуючы адзінай мэтай удзяверэнне ў тое, што вучні готуюць ўрокі» [2, с. 75].

Апытанне на ўроку павінна быць гутаркай выкладчыка з класам, падчас якой вучні і настаўнік агульнымі сіламі здзяйсняюць разумовыя аперацыі, аналізуючы вядомыя гістарычныя факты. Як адзначае М. І. Карэеў, галоўная мэта выкладання гісторыі «у сабодзі вучнікам вядомага запаса ведаў, вольна імі прытомна ведаваных і свядомна усвоенных» [2, с. 75]. Спадарожна выкладанню гісторыі і дзякуючы гэтаму ў вучняў адбываецца развіццё «фармальнага»: «памяць, плавная і паслядоўная речь, спосабнасці да адвядзення або абодзінення, да аналізу або наблюдзення» [2, с. 76].

Згодна М. І. Карэеву, развівае памяць і вучыць выкладаць думкі кожны вучэбны прадмет, таму што ўсюды трэба што-небудзь запамінаць і потым выкладаць завучанае выкладчыку. Выкладанне гісторыі накіравана на развіццё памяці вучняў і вучыць іх добра расказаць. Разумовыя аперацыі вучняў неабходны не толькі для рашэння матэматычных задач або для прымянення граматычных правілаў, яны неабходны таксама для аналізу розных гістарычных падзей ў працэсе педагогічнага ўзаемадзеяння настаўніка з класам: «У гісторыі таксама могуць быць і задачы, як у матэматыцы, і разборы, як у граматыцы, калі вывучаюць мову: знайсці прычыну факта, разлозіць складаную прычыну на яе складныя часткі, вярнуць прычынную ланку паміж двума фактамі, не знаходзіміся ў непасрэднай сувязі, паказаць, як змяняюцца следствы адной і той жа прычыны пры розных умовах, вызначыць значэнне з'яўлення, як вядомага моманта развіцця, і вызначыць

номь эволюционномь процессе, показать взаимодействие двух параллельных процессов, найти черты сходства или черты различия между двумя учреждениями, двумя культурными явлениями, двумя процессами» [2, с. 76]. Для эфектыўнасці навучання гісторыі, як адзначае М. І. Карэеў, неабходна скласці такія ж задачнікі, якія існуюць для матэматычных прадметаў. Такі задачнік павінен быць спецыяльна прыстасаваны да вызначанага падручніку, але не са зборам паўторных пытанняў, а з такімі пытаннямі, на якія ў гэксце падручніка няма гатовых адказаў. У гэтай сувязі важна, каб выкладчыкамі гісторыі былі людзі, якія ведаюць, разумеюць, любяць свой прадмет. Гэта ў першую чаргу настаўнікі, якія прайшлі спецыяльную гістарычную школу ва ўніверсітэце, якія не разрываюць сувязі з навукай і ведаюць навучальны матэрыял: «Такіе преподаватели будут и толково объяснять непонятное или малопонятное в учебнике, и интересно рассказывать, и пріохочивать учеников кь серьезному историческому чтению, и пріучать их самих исторически мыслить, превращая спрашиваніе уроков в научныя беседы или задавая ученикам историческія темы для письменных работ» [2, с. 76].

Падручнік павінен вывучацца на ўроку з разлікам, каб заставалася дастаткова часу для агульнага паўтарэння, «которое могло бы вестись притомь не в порядке его прохождения» [2, с. 77]. Задача паўтарэння накіравана на ўзнаўленне ў памяці вучняў усёй вывучанай інфармацыі. Настаўніку раілася пачаць з фактаў мясцовага значэння і скончыць з'явамі агульнага характару. Згодна М. І. Карэеву, для кожнай часткі падручніка павінна існаваць кніга, складзеная для класнага або пазакласнага чытання. Такая кніга магла б даваць і матэрыял для пісьмовых работ на гістарычныя тэмы [2, с. 77].

У канцы XIX – пачатку XX ст. з'яўляюцца новыя вучэбныя дапаможнікі і пашыраецца іх ужыванне ў адукацыйным працэсе пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў. У другой палове 60-х гадоў XIX ст., як падкрэслівае М. І. Карэеў, не было яшчэ такіх дапаможнікаў, якія «существуют в настоящее время в виде исторических хрестоматій, популярных руководств по истории отдельных стран или сторон общественной жизни, біографій замечательных лиц» [2, с. 78].

Такім чынам, тагачасная педагагічная навука была мэта-васкіравана на якасць адукацыі і імкнулася выпрацаваць спосабы эфектыўнага выкарыстання падручніка гісторыі ў адукацыйным працэсе.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Влахопулов, Б. А. Методика истории. Курс 8-го класса женских гимназий / Б. А. Влахопулов. – СПб. ; Киев. : Сотрудник, 1914. – 320 с.
2. Кареев, Н. И. Заметки о преподавании истории / Н. И. Кареев. – СПб. : Рус. шк., 1900. – 78 с.
3. Кареев, Н. И. Письма к учащейся молодежи о самообразовании / Н. И. Кареев. – 3-е изд. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1895. – 164 с.
4. Коваленский, М. Н. О методах преподавания истории в средней школе / М. Н. Коваленский // Труды курсов для учителей средней школы (II год) 5–25 июня 1907 г. ; под общ. ред. А. Я. Закса и С. Ф. Знаменского. – СПб. : Рус. шк., 1908. – С. 98–137.
5. Кролюницкий, А. Опыт методики элементарного курса истории / А. Кролюницкий. – 2-е изд. – СПб. : Рус. шк., 1899. – 435 с.
6. Кулжинский, Я. С. Опыт методики систематического курса истории / Я. С. Кулжинский. – Звенигородка : Тип. Юдицкого, 1913. – 202 с.
7. Покотило, Н. П. Что читать ученикам средней школы по истории / Н. П. Покотило // Педагогический сборник. – 1911. – № 3. – С. 344–363.
8. Покотило, Н. П. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории / Н. П. Покотило. – СПб. : И. В. Казначеев, 1912. – 459 с.
9. Рожков, Н. А. К вопросу о преподавании истории в средней школе / Н. А. Рожков // Образование. – 1901. – № 5–6. – С. 33–45.
10. Романовский, В. Е. Руководство по русской истории (для старших классов средней школы и для самообразования) : в 2 ч. / В. Е. Романовский. – М. : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1911. – 413 с. – Ч. 1.
11. Сиповский, В. Д. О преподавании истории в средних учебных заведениях / В. Д. Сиповский // Избранные педагогические сочинения. – СПб. : Изд-во. Башмакова, 1911. – С. 199–238.

12. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в. : моногр. / М. Т. Студеникин. – М. : Прометей, 2016. – 236 с.

Материал поступил в редколлегию 29.11.19.

S. M. BITCHANKA,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Education Management

SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

THE PROBLEM OF EFFICIENCY OF USING TEXTBOOKS FOR
TEACHING HISTORY UNDER THE RECOMMENDATIONS OF
TEACHERS OF THE RUSSIAN EMPIRE
IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY

(at the primary and secondary levels of education)

Summary

The article discusses the problem of the efficiency of using a textbook in teaching history in the educational process of primary and secondary education institutions of the Russian Empire in the late XIX – early XX centuries. The author analyzes the recommendations of the representatives of the pedagogical scientific community on the effective use of the textbook by teachers and students at history lessons.

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

УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСЛОВИЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

В статье представлен анализ результатов анкетирования студентов первого и четвертого курсов, будущих педагогов, по проблемам обеспечения взаимосвязи индивидуализации и социализации в педагогическом взаимодействии с учащимися.

Ключевые слова: индивидуализация, социализация, педагогическое взаимодействие.

Личностно ориентированный подход является важной методологической основой образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования. В современных образовательных стандартах общего среднего образования Республики Беларусь отмечена необходимость личностного развития учащегося при реализации образовательных программ. Так, одним из приоритетов образовательного стандарта начального образования является *«развитие ... личностных качеств и сохранения индивидуальности» учащегося* [3, с. 14]; в стандарте базового образования сказано, что *«учащийся, мотивация его учебной деятельности, реализация способностей, возможностей, потребностей и интересов являются главными объектами образовательного процесса»* [там же, с. 47]. Взаимосвязь индивидуального становления и социализации – обязательное условие образовательного процесса, согласно образовательному стандарту среднего образования. Образовательный процесс здесь *«направлен на формирование гуманистических мировоззренческих позиций, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и норм культуры, самостоятельности, инициативности, способности к успешной со-*

циализации в обществе; развитие индивидуальности и творческих способностей с учетом профессиональных намерений, интересов и образовательных запросов учащегося» [3, с. 122].

Таким образом, проанализировав требования стандартов на всех ступенях общего среднего образования, мы можем говорить о необходимости обеспечения взаимосвязи индивидуализации и социализации в становлении личности учащегося и создании для этого необходимых условий. В связи с этим актуально изучение установок будущих педагогов на обеспечение таких условий в своей будущей профессиональной деятельности.

Процессы социализации и индивидуализации являются фундаментальными процессами становления и развития социальной личности, ключевых личностных компетенций. Качества учителя, позволяющие обеспечить условия продуктивного становления личности учащегося, должны формироваться и поддерживаться в системе профессионального педагогического образования. В связи с этим актуализируется задача формирования у будущих педагогов профессиональных качеств, направленных на создание в учреждениях общего среднего образования педагогических условий для выбора учащимися индивидуальных образовательных стратегий, формирование у них желания и умения познавать, делать, интегрироваться, участвовать, определять собственное развитие на основе адекватного понимания собственных и общественных интересов.

В педагогической компетенции, которая связана с возможностью обеспечить индивидуальное развитие учащегося в процессе социализации, нами выделены следующие *компоненты*:

– *когнитивный* – психолого-педагогические, предметные методические знания в области индивидуального развития учащегося;

– *гуманистический* – признание личности ребенка со всеми его индивидуальными уникальными характеристиками как наивысшей ценности;

– *мотивационный* – установка на развитие индивидуальности каждого учащегося, его значимых личностных качеств, ориентация на ценность каждой личности, мотивация к самопознанию себя и учащихся;

– *акмеологический* – осознанное стремление к достижению ступеней профессионализма (профессиональной компетентности), стремление к профессиональному совершенствованию;

– *диагностический* – способность диагностировать индивидуальное личностное развитие учащегося, индивидуальные особенности освоения им образовательных программ, осуществлять самоанализ педагогической деятельности;

– *коммуникативный* – преобладающее использование диалоговых форм и методов в образовательном процессе [1, с. 58].

Компоненты модели педагогической компетенции, которая позволяет педагогу обеспечить условия индивидуального развития учащегося в процессе социализации, легли в основу инструментария «Анкета студента», шкалы которой соотносятся с компонентами вышеназванной модели.

Компетентность педагога, позволяющая обеспечить взаимосвязь индивидуализации и социализации в становлении личности учащегося, формируется постепенно, на протяжении всего периода профессиональной подготовки, включая психологическую, педагогическую, производственную преддипломную практики. Целевыми группами исследования были студенты первого и четвертого курсов факультета славянских и германских языков ГУО «Барановичский государственный университет». В анкетировании приняли участие 70 студентов первого и 70 студентов четвертого курсов. Основной задачей включения студентов-первокурсников в эксперимент было выявление первоначальных установок на формирование обозначенной выше компетенции с целью последующей работы с ними по закреплению позитивных установок, обеспечению профессиональных психолого-педагогических знаний, умений и навыков, определения динамики становления данной компетенции в их индивидуальной системе профессиональных компетенций и последующих замеров на выпускном курсе. Ответы студентов четвертого (выпускного) курса имели особое значение, так как их компетенции и установки на закрепление и развитие профессиональной способности обеспечивать взаимосвязь индивидуализации и социализации в образовательном процессе уже сформированы. Кроме этого, эти студенты уже имели

практический опыт, прошли психологическую и педагогическую практики.

Первый блок анкеты был посвящен определению общей установки будущих педагогов на обеспечение взаимосвязи социализации и индивидуализации в будущей педагогической деятельности (см. табл.1).

Таблица 1. Общая ориентация студентов на составляющие педагогической деятельности (%)

Составляющие – ориентиры педагогической деятельности	Будут ориентироваться обязательно		Будут ориентироваться, но не обязательно		Не определились	
	студенты 1 курса	студенты 4 курса	студенты 1 курса	студенты 4 курса	студенты 1 курса	студенты 4 курса
Современные требования педагогической науки	62,9	61,4	21,4	21,5	15,7	17,1
Мнение коллег, педагогического коллектива	18,6	24,3	54,3	52,8	27,1	22,9
Запросы и потребности родителей	32,9	32,9	37,1	44,2	30	22,9
Требования администрации учреждения образования	67,2	78,5	17,1	12,9	15,7	8,6
Потребности ребенка, интересы развития личности	80	85,8	5,7	7,1	14,3	7,1
Потребности общества, государственные интересы	41,4	37,2	28,6	31,4	30	31,4

Окончание

Позитивная оценка своей деятельности родителями учащихся	42,8	30	34,3	42,9	22,9	27,1
Соответствие требованиям современной педагогической практики	70	68,8	11,4	17,1	18,6	14,3
Позитивная оценка себя учащимися	67,2	52,9	22,8	27,1	10	20
Интересы коллектива учащихся (класса) и школы	61,4	70	20	21,4	18,6	8,6

Анализ таблицы 1 позволил выявить следующие приоритетные установки будущих педагогов относительно педагогической деятельности. На потребности ребенка, интересы развития его личности ориентируется абсолютное большинство будущих педагогов. Это свидетельствует о наличии общей гуманистической позиции. Также достаточно хорошо сформирована установка студентов на соответствие своей деятельности требованиям педагогической практики. Требования администрации учреждения образования – один из важнейших приоритетов у будущих педагогов, ориентация на них растет к выпускному курсу, так же как и ориентация на потребности и интересы учащихся. Хотя ориентация на позитивную оценку себя как педагога учащимися у студентов первого курса выше: по мере приобретения знаний и опыта студенты, будущие педагоги, меньше ориентируются на одобрение учащихся.

Согласно Статье 5 Кодекса Республики Беларусь об образовании, законные представители обучающихся являются полноценными участниками образовательного процесса. Наше исследование показало, что ориентация будущих педагогов на родителей как равноценных субъектов в образовательном процессе не достаточно выражена, лишь треть опрошенных студентов считает необходимым ориентироваться на запросы и потребности родителей ребенка, а их позитивная оценка деятельности педагога важна для 42,7 % студентов 1 курса и лишь для трети студентов-

выпускников. Ориентация на взаимодействие с родителями формируется в значительной степени не в учебных аудиториях, а в ходе самостоятельной педагогической деятельности. Однако незначительное число будущих педагогов, которые ориентированы на сотрудничество с родителями, нельзя считать позитивным явлением. Следует обратить внимание и на недостаточную ориентацию студентов, будущих педагогов, на коллегиальную составляющую педагогической деятельности. Более половины будущих педагогов не считают обязательным ориентироваться на мнение будущих коллег по педагогическому коллективу. Педагогическая деятельность изначально является коллегиальной, предусматривает участие педагога в различных советах, проектной деятельности, методических объединениях, супервизии. Необходимо готовить студентов, будущих педагогов, к профессиональному взаимодействию с коллегами в учебных коллективах.

Ориентиры педагогической деятельности, связанные с социализирующей функцией образования, значимы для 41,4 % первокурсников и 37,2 % студентов выпускного курса. В то же время около трети студентов, будущих педагогов, не считают обязательным ориентироваться в педагогической деятельности на потребности общества, государственные интересы, а треть не смогли определиться в этом вопросе. Образование в целом и особенно общее среднее образование – важнейший социализирующий институт. Учитель – посредник в процессе социализации, в общении с учащимися и родителями он представляет интересы государства, общества и соответственно себя позиционирует. Отсутствие у трети студентов убеждения, что такое посредничество является частью профессиональной позиции, нельзя считать позитивным для становления педагога явлением.

Для обеспечения взаимосвязи социализации и индивидуализации в образовательном процессе педагогу необходимо владеть целым спектром психолого-педагогических знаний и умений. О наличии составляющих когнитивного компонента модели компетенции педагога, обеспечивающей индивидуальное развитие учащегося в процессе социализации, можно судить на основе анализа таблицы 2.

Таблица 2. Наличие у студентов, будущих педагогов, знаний, необходимых для самостоятельной педагогической деятельности (%)

Знания, необходимые в самостоятельной педагогической деятельности	Наличие знаний у студентов		Отсутствие знаний у студентов	
	1 курса	4 курса	1 курса	4 курса
Как обеспечить усвоение ребенком ценностей и норм общества, образцов значимого (одобряемого в обществе) поведения	21,4	52,9	78,6	47,1
Как обеспечить послушание ребенка и выполнение требований педагога	30	42,9	70	57,1
Как осуществлять педагогическое взаимодействие с ребенком с особыми образовательными потребностями (особенностями психофизического развития, «одаренными» учащимися, иной этнической и культурной принадлежности и др.)	10	25,7	90	74,3
Как обеспечить конструктивное взаимодействие с ребенком в зависимости от его возраста и пола	24,3	57,1	75,7	42,9
Как обеспечить максимальное развитие индивидуальных способностей и возможностей ребенка	21,4	35,7	78,6	64,3

Окончание

Как ориентировать ребенка на значимость целей учебного коллектива, коллективные интересы	18,6	34,3	81,4	65,7
Как обеспечить у детей желание участвовать в совместной деятельности на благо общим интересам	42,9	45,7	57,1	54,3
Как обеспечить максимальное развитие своеобразия, неповторимости, оригинальности в ребенке	18,6	37,1	81,4	62,9

Студенты выпускного курса выше оценили собственные психолого-педагогические знания, чем студенты первого курса, что имеет объяснимые объективные причины: практически они уже состоявшие педагоги. Чего же они не знают или, по их мнению, какие собственные знания считают недостаточными? Больше всего они не знают, как учить и воспитывать ребенка с особыми образовательными потребностями. Ориентация общества на инклюзивное образование актуализирует знания по осуществлению педагогического взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями (с особенностями психофизического развития, одаренными учащимися, представителями различных этнокультурных групп). Недосток знаний, необходимых для осуществления педагогического взаимодействия с такими учащимися, отметили 90 % студентов первого курса и 74,3 % студентов-выпускников.

Значительное количество студентов выпускного курса испытывает недостаток знаний по воспитанию учебного коллектива, его сплочению на основе совместной деятельности и по индивидуальному развитию, поддержке неповторимости, своеобразия каждого учащегося. Таким образом, при хороших знаниях преподаваемого учебного предмета, методики преподавания, что подтверждено результатами экзаменов и успешно пройденной практикой,

студентам-выпускникам, в соответствии с их ответами, недостает общих психолого-педагогических знаний.

Основой реализации личностно ориентированного подхода в образовании выступает гуманистическая позиция педагога. О гуманистической позиции студентов, будущих педагогов, можно судить из анализа таблицы 3.

Таблица 3. Ориентация студентов на составляющие гуманистической позиции педагога (%)

Составляющие гуманистической позиции педагога	Согласны полностью студенты		Не согласны студенты		Не уверены студенты	
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
Каждый ребенок – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации)	84,3	77,1	7,1	8,6	8,6	14,3
Каждый учащийся открыт для восприятия нового позитивного опыта	41,4	45,7	8,6	31,4	20	22,9
Любой ребенок при правильном педагогическом взаимодействии и должном воспитании способен на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях	80	74,3	8,6	10	11,4	15,7

Продолжение

Главная задача педагога – дать возможность саморазвитию личности учащегося, способствовать поиску своей индивидуальности и самоактуализации	78,6	84,3	8,6	5,7	12,8	10
Главная задача педагога – содействие формированию знаний и социальных норм, принятых в обществе	58,6	60	15,7	22,9	25,7	17,1
Педагогическое воздействие – это субъект-субъектное взаимодействие «педагога и ребенка», где у каждого субъекта есть свое мнение	61,5	72,9	11,4	4,3	27,1	22,8
Педагог не должен утверждать, «что такое хорошо и что такое плохо», а побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа	67,2	51,4	11,4	24,3	21,4	24,3
Лучшие методы воспитательного взаимодействия: дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов и т. д.	77,2	70	7,1	14,3	15,7	15,7

<i>Окончание</i>						
В основе педагогического взаимодействия должны лежать интересы и потребности ребенка	58,6	70	10	15,7	31,4	14,3
Необходимо дать больше самостоятельности учащимся, «погружать» их в ситуации спонтанного и осознанного выбора (прежде всего, нравственного)	41,5	44,3	7,1	17,1	51,4	38,6

В основе гуманистической позиции педагога лежит любовь к ребенку, признание его права на развитие индивидуальности, саморазвитие и самореализацию. Анализ таблицы 3 в целом выявил противоречивость гуманистической позиции будущих педагогов. Большинство опрошенных воспринимают ребенка как уникальную личность, стремящуюся к самореализации. Главную свою задачу как будущего педагога студенты видят в том, чтобы дать возможность саморазвитию личности учащегося.

Однако более половины опрошенных первокурсников не уверены в том, что необходимо давать больше самостоятельности учащимся, «погружать их в ситуации спонтанного и осознанного выбора (прежде всего нравственного). Среди студентов четвертого курса таких меньше – 38,6 %. Анализ этих данных позволяет сделать предположение о том, что создание профессиональных педагогических ситуаций, когда учащийся может проявить себя как субъект самоопределения и самореализации, будет непростым делом для будущих педагогов.

Почти третья часть опрошенных студентов либо не уверена в том, что у учащегося, как и у педагога, может быть свое мнение, либо вообще не разделяет установку на «субъект-субъектное взаимодействие» в работе с учащимися. 80 % первокурсников оптимистично настроены и уверены, что любой ребенок при правильном

педагогическом взаимодействии и должном воспитании способен на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В то же время более трети первокурсников и студентов-выпускников не согласны, что каждый учащийся открыт для восприятия нового позитивного опыта.

Среди студентов четвертого курса на 20 % больше респондентов убеждено, что в основе педагогического взаимодействия должны лежать интересы и потребности ребенка, а лучшими методами воспитательного взаимодействия являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций и разрешение конфликтов. Таким образом, гуманистические установки студентов являются противоречивыми, что, несомненно, приведет к затруднениям в их будущей педагогической деятельности, но они укрепляются по мере профессионального становления личности педагога в процессе обучения в вузе.

Анализ наличия составляющих мотивационного компонента педагогической компетенции обеспечения индивидуализации в процессе социализации показал, что у студентов, будущих педагогов, сформирована мотивация к деятельности по обеспечению индивидуального развития учащегося. Больше всего они мотивированы на обеспечение учебной дисциплины и выполнение учащимися обязательных требований (74,3 % студентов 1 курса, 85,7 % студентов 4 курса). Сформирована также и мотивация к выявлению индивидуальных образовательных потребностей каждого учащегося, стремление к определению его возможности и способностей (85,7 % студентов 1 курса и 92,9 % студентов 4 курса). Более 80 % респондентов будут стремиться стимулировать индивидуальную познавательную и творческую инициативу учащихся.

Планирование и осуществление педагогического взаимодействия на основе субъективного опыта учащегося и его индивидуальных образовательных потребностей является достаточно сложным для будущих педагогов. Менее половины опрошенных студентов первого курса (45,7 %) и чуть больше половины (52,9 %) студентов старшего курса уверены, что они будут стремиться планировать учет субъективного опыта учащихся, почти треть не смогла однозначно определиться в данном вопросе. Возможно, это

связано с недостаточным практическим педагогическим опытом планирования образовательного процесса.

Обращает на себя внимание наличие достаточно большого количества респондентов, которые не считают необходимым мотивировать учащегося на достижение коллективных целей во внеучебной (общественной, досуговой) деятельности, обеспечивать осознание учащимися необходимости соблюдения единых требований и подходов к освоению и изложению (воспроизводству) учебного материала. То есть студенты больше ориентированы на создание условий, обеспечивающих процесс индивидуализации (знаний, умений, целевых установок в учебной и внеучебной деятельности).

Что касается стиля взаимодействия с учащимися, то меньшинство, а именно 14,3 % студентов четвертого курса, обнаружили явные установки на авторитарный стиль, а 64,3 % не считают необходимым подчинять учащихся своему мнению, даже если считают его педагогически верным, и 21,4 % не определились по этому вопросу.

Таким образом, мотивационный компонент, необходимый для осуществления педагогической деятельности, у будущих педагогов противоречив, что отразится на противоречивой педагогической деятельности, если не снять эти противоречия в ходе профессиональной подготовки, в которой важным компонентом является педагогическая практика.

Современный педагог должен быть способным и готовым к непрерывному профессиональному развитию и самообразованию, профессиональной мобильности, повышению профессиональной квалификации и компетентности. Наличие установки на непрерывный профессиональный рост сформировано у студентов, будущих педагогов. Больше всего они ориентированы на развитие и совершенствование своей методической, предметной компетентности (81,4 % студентов 1 курса, 95,8 % студентов 4 курса). По вопросам психолого-педагогического взаимодействия с учащимися собирается повышать свой педагогический уровень 71,4 % первокурсников, 82,9 % студентов выпускного курса. Вопросы индивидуальной поддержки учащихся как вопросы профессионального совершенствования значимы для половины студентов 1 курса

и 68,6 % студентов 4 курса; вопросы проектирования и моделирования педагогического взаимодействия в интересах учащихся значимы для 44,3 % студентов 1 курса. И 75,7 % старшекурсников отметили, что хотели бы совершенствоваться в данном направлении.

Диагностика как составляющая профессиональной деятельности педагога не ограничивается диагностикой знаний учащихся. С помощью разнообразного диагностического инструментария педагог может изучать групповые, индивидуальные и личностные характеристики учащихся, анализировать процесс развития каждого учащегося, его достижения, траекторию развития личностных качеств, способностей, интересов, взаимоотношения в классном коллективе и многое другое. Будущие педагоги высоко оценивают значимость диагностики в будущей профессиональной деятельности. Они больше ориентированы на диагностику личностных качеств учащихся, особенностей их развития, чем на диагностику групповых достижений учащихся. Будут стремиться анализировать процесс индивидуального развития учащихся на основе результатов диагностики 67,1 % студентов первого курса, 68,6 % студентов четвертого курса.

Осуществлять диагностику потребностей и интересов учащихся считают необходимым более 80 % опрошенных студентов 4 курса. Применять данные диагностики для совершенствования индивидуального педагогического взаимодействия (обучения и воспитания) готовы более 70 % всех респондентов. Наряду с этим, доля неопределившихся в необходимости диагностики для совершенствования индивидуального педагогического взаимодействия достаточно высока (20 %).

Использовать диагностические методики для изучения особенностей формирования социальных качеств учащихся считает необходимым 50 % студентов первого курса и 62,9 % студентов выпускного курса. Таким образом, некоторая часть будущих педагогов «диагностику индивидуальных достижений учащихся» рассматривает преимущественно как диагностику их предметных компетенций. Вместе с этим как у студентов первого курса, так и у студентов четвертого курса отмечается осознание важности владе-

ния разнообразным диагностическим инструментарием для будущей профессиональной деятельности.

Эффективность педагогического взаимодействия в значительной степени определяется коммуникативными качествами педагога. Развитие коммуникативной компетентности педагога относится к процессу его самосовершенствования, саморазвития как личности и профессионала.

Для того чтобы общение педагога и учащегося было продуктивным и доверительным, педагогу необходимо знать интересы, ценности и потребности учащихся. Опираясь на эти знания, он сможет осуществлять межличностное общение, характеризующееся взаимообменом личностными духовными ценностями и опытом. Среди опрошенных данную точку зрения поддерживают 72,9 % студентов четвертого курса и 54,3 % студентов первого курса. Понимание и принятие актуальных жизненных ситуаций учащихся необходимо для успешного коммуникативного взаимодействия, с этим утверждением согласились 70 % студентов четвертого курса и 64,3 % студентов первого курса.

Учебный коллектив – важная составляющая, условие развития личности учащегося. Результаты анкетирования показывают, что будущие педагоги хорошие отношения с классом считают более важными, чем такие же с каждым отдельным учащимся.

Педагогическое общение предполагает общение не только с учащимися и коллегами, но и с родителями. 40 % студентов выпускного курса готовы относиться к родителям (законным представителям учащихся) как к равноценным партнерам по педагогическому общению. Среди студентов первого курса этот показатель выше (58,5 %). Можно предположить, что на характеристики педагогического общения с родителями и их оценку как партнеров этого взаимодействия оказывает опыт студента, приобретенный в процессе практики, общая установка педагогов, педагогических коллективов на родителей как партнеров по образовательному процессу.

В своей деятельности педагог вступает в сложную систему отношений с учащимися, родителями, коллегами. Нередко в этом взаимодействии возникают конфликтные ситуации. Разрешить их можно различными путями: найти компромисс, отступить, про-

явить доминирование и т. д. Тактику уклонения от общения с родителями в случае конфликтной ситуации выбрали 12,8 % опрошенных студентов первого курса и 8,6 % студентов четвертого курса. Они придерживаются мнения, что если учащийся и его родители неприятны, то педагог может избегать общения с ними. Около 60 % респондентов не знают, как будут поступать в этом случае. Это свидетельствует о недостаточном уровне компетенций, необходимых для осуществления педагогической коммуникации с родителями.

Таким образом, можно сделать выводы о наличии общей гуманистической позиции будущих специалистов учреждений общего среднего образования, установке на обеспечение индивидуализации в процессе социализации учащегося. Результаты опроса показали также наличие противоречий в педагогической позиции студентов. Они связаны с необходимостью соотнесения гуманистических установок с требованиями образовательного процесса. Результаты опроса выявили недостаток у будущих педагогов знаний, входящих в когнитивный компонент компетенции, обеспечивающей индивидуальное развитие учащегося в процессе социализации. Недостаточно удовлетворяется потребность будущих педагогов в практических психолого-педагогических знаниях. Продуктивным моментом являются установки будущих педагогов на развитие не только предметных знаний, но и ключевых личностных компетенций учащихся. Необходимо обучение студентов специфике педагогического общения как важнейшему условию педагогической деятельности, учить общению с детьми, коллегами, родителями. Важно целенаправленно обучать студентов стратегиям взаимодействия с родителями. Предлагаемые направления совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов помогут повысить качество обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильчук, Е. Н. Модель компетенций педагога, обеспечивающего условия взаимосвязи индивидуализации и социализации в образовательном процессе / Е. Н. Васильчук // Международные педагогиче-

- ские чтения «Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы». – Минск. – 2018. – С. 57–61.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovani_i_rb/5.htm. – Дата доступа: 04.07.2019.
 3. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 05.07.2019.

Материал поступил в редколлегию 02.10.19.

E. N. VASILCHUK,

Lecturer of the Department of Theory and Practice of Germanic Languages
SEI «Baranavichy State University»,
Postgraduate Student of the Department
of Content and Methods of Education,
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS, FUTURE TEACHERS,
DIRECTED TO ENSURE THE CONDITIONS
OF INDIVIDUALIZATION IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION
OF THE STUDENT PERSONALITY

Summary

The article presents the analysis of the results of the survey for the first and the four-year students (future teachers) on the problems of ensuring the relationship of individualization and socialization in pedagogical interaction with students.

УДК 378.046.4

И. В. ВЕРЕТЕННИКОВ,

старший преподаватель кафедры дефектологии

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

В. В. ГОРДЕЙКО,

старший преподаватель кафедры
коррекционно-развивающих технологий

ГУО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», Беларусь, г. Минск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

В статье рассматриваются особенности организации работы по формированию зрительного опыта детей с тяжелой зрительной патологией на основе использования светотеневой заставки или интерактивной доски в системе развития зрительного восприятия.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, светотеневая заставка, интерактивная доска, формирование зрительного опыта, формирование представлений

Наличие у ребенка с тяжелой зрительной патологией даже минимального зрительного опыта позволяет существенно облегчить работу тифлопедагога по всем направлениям коррекционной работы. Поэтому первостепенной задачей работы по развитию зрительного восприятия детей с тотальной слепотой (VIS – светоощущение), частичнозрячих детей (VIS 0,005–0,01, а также VIS 0,02–0,04 при отсутствии цветоразличения) является обогащение их зрительного опыта как базы для последующего формирования представлений об объемных геометрических формах (на основе осязания), а также – для моделирования плоскостных (контурных) представлений о предметах окружающего мира [2].

Работу с указанными выше категориями детей следует организовывать на основании использования светотеневой заставки или интерактивной доски (при условии отсутствия у ребенка светобоязни).

Светотеневая заставка представляет собой экран (марля, марлевка, при наличии светобоязни желательно использовать плотную ткань белого цвета с учетом зрительных возможностей ребенка), натянутый на вертикальных держателях, плотно закрепленных в доске или на столе, центр экрана устанавливается на уровне глаз ребенка. По верху экрана натянута леска (шпагат) с зажимами (прищепки, скрепки) для наглядности. За экраном расположена лампа с рефлектором, направленным на экран на расстоянии светового покрытия $\frac{4}{5}$ площади экрана без выхода светового потока за его пределы (наличие света вне экрана создает дискомфорт для ребенка). Помимо предложенного варианта, существуют различные модификации светотеневых заставок. В опыте работы (обучение на дому) при наличии необходимых материалов (большая коробка от конфет с крышкой, лампа, ткань, скотч) и инструмента (ножницы) световая заставка изготавливалась в течение 5 минут.

Формирование зрительного опыта желательно начинать с такой геометрической формы (далее – фигуры), как «квадрат», так как квадрат является наиболее информативной фигурой и на основе его можно формировать представления о большинстве фигур. По количеству углов: меньше углов, чем у квадрата, только у треугольника, больше углов – у многоугольника, отсутствие углов – у круга. По моделированию форм: поворот квадрата по диагонали – ромб, два квадрата рядом – прямоугольник (отсутствие углов – овал), растянутое (увеличенное) основание (или два прямоугольных треугольника по бокам квадрата) – трапеция и т. д.

Первоначальное знакомство с любой угловой фигурой предусматривает локализацию ребенком теневого изображения (фиксация взором), выделения основных характеристик фигуры: проведение пальчиком (по необходимости используем прием «рука в руке» в варианте «педагог за спиной ребенка») по контуру предлагаемого изображения с остановкой на основных элементах (углы, стороны). При работе с ребенком с тяжелыми нарушениями зрения следует помнить главное правило: все действия ребенка и взрослого необходимо оречевлять. После того как ребенок уверенно называет фигуру, выделяет ее особенности (это квадрат, у него 4 угла, углы и стороны равны), можно переходить к формированию представлений о следующей фигуре (на основании изу-

ченной) или к сравнению уже изученных (чем похожи, чем отличаются). На основании изученного материала переходим к вариантам деления фигуры на элементы: круг – два полукруга, четыре четверти круга (четверть круга – составная часть развертки конуса); квадрат или ромб – два треугольника и т. д.

При формировании определенного объема представлений по фигурам можно переходить к формированию представлений об объемных формах на основе совместной зрительно-осязательной работы. На экране предлагается развертка кубика (6 квадратов), ребенку в руки дается аналогичная картонная развертка (с продавленными гранями) и предлагается совершить «фокус»: сложить кубик (совместное действие – прием «рука в руке», педагог за спиной ребенка, при складывании кубика педагог стыки граней фиксирует скотчем). Аналогично моделируется брусок (4 прямоугольника, 2 квадрата), кирпичик (6 прямоугольников), цилиндр (прямоугольник и 2 круга) и т. д.

При помощи светотеневой заставки (интерактивной доски) на основании изученных фигур формируется зрительный опыт по формированию представлений о величине предметов и их дифференциации: большой – маленький (больше – меньше); большой – средний – маленький; самый большой – меньше – еще меньше – самый маленький и наоборот: самый маленький – больше – еще больше – самый большой. Параллельно с изучением основных величин формируются представления о таких характеристиках, как: толстый – тонкий, широкий – узкий, длинный – короткий и т. д.

Развитие представлений ребенка о соотношении размеров – важный компонент формирования зрительного опыта ребенка, так как зрительные представления в большей степени формируют у него умения сравнивать сходные по строению предметы на основании их размера. Например, работа по формированию у ребенка с тяжелыми нарушениями зрения представлений о таком животном, как «тигр», идет сразу по двум направлениям: формирование представлений о домашнем животном «кошка» и параллельно формирование измерительных навыков на основании измерений посредством собственного тела (длина пальцев, руки, пяди правой и левой рук, расстояния от центра грудины до кончика пальцев руки, от кончиков пальцев правой до кончиков пальцев левой при

вытянутых в разные стороны рук, шаг и т. д.). И только после полного усвоения ребенком этих тем, можно формировать представления о «тигре» как животном, имеющем такое же строение, как и «кошка», но отличающегося от него размерами: посредством формирования представлений о размере отдельных частей (туловище, хвост, голова) при помощи сформированного навыка измерений на основании размеров собственного тела. При использовании светотеневой заставки или интерактивной доски такая работа значительно упрощается, так как можно спроецировать на экран контурную проекцию (общую и по частям) животного «кошка» и в пропорциональном размере контур животного «тигр» показать такую зависимость: «тигр» в 5 раз больше, чем «кошка», причем целесообразней использовать последовательность увеличения сходных по строению животных: «кошка» – «мейн-кун» – «леопард» – «снежный барс» – «тигр». Возможна дифференциация этих животных на основе особенностей их строения: «кошка», «мейн-кун» – острые уши (у остальных – круглые), «снежный барс» – более пушистый и у него длиннее хвост (по отношению к длине тела) и т. д.

Все предметы окружающего мира имеют контур – «плоскостную проекцию на основе совокупностей геометрических форм». В зависимости ориентировки от наблюдателя контур может быть 3 видов: боковой (чаще всего наиболее информативный), спереди или сзади, сверху или снизу. Следовательно, после того как у ребенка будут сформированы представления об основных фигурах, их вариациях и величине, необходимо переходить к формированию представлений об окружающих предметах на основе совокупностей геометрических форм: например, «грузовой автомобиль» – боковая проекционная совокупность, состоящая из 4 элементов (прямоугольник, квадрат и два полукруга). В дальнейшем проводится усложнение геометрической совокупности: «грузовой автомобиль с грузом» – 5 элементов (дополняется большой полукруг на кузов).

На основании использования совокупностей геометрических форм можно формировать дифференциацию более узких представлений: например, «гриб» может иметь 2 элемента (это может быть овал – полукруг; узкий прямоугольник – полукруг; узкий

прямоугольник – треугольник). Предложенные варианты создают условия формирования следующих представлений: «гриб боровик» – овал, полукруг; «гриб подосиновик» (подберезовик, масленок и т. д.) – узкий прямоугольник, полукруг; «гриб мухомор» – узкий прямоугольник, треугольник и т. д. На основании предложенного материала доступна дифференциация: чем отличаются и чем похожи.

Кроме того, при помощи светотеневой заставки можно формировать и представления о монохромных цветах, но только с учетом зрительных возможностей ребенка. Освещенное поле экрана заставки – белый цвет; проекция геометрической формы – черный цвет. Использование контура геометрической формы (вырезанный контур фигуры с шириной контурной полосы не менее 5 мм) в сравнении с полной геометрической формой – дифференциация предметов по цвету: эта фигура белая, а эта – черная. Для формирования представлений о сером цвете можно использовать полупрозрачную (материал подбирается экспериментально, обычно используется цветное оргстекло) геометрическую форму при условии четкого выделения ребенком ее контура и разницы в насыщенности цвета фигуры.

В последнее время во многих специальных дошкольных учреждениях образования широко используются информационные технологии посредством экспонирования наглядного материала при помощи интерактивных досок [1]. Интерактивную доску также можно использовать в работе с детьми указанных выше категорий при условии отсутствия у детей светобоязни. Следует учитывать, что при использовании светотеневой заставки приглушение общего фона (для комфортности восприятия) можно добиться подбором используемого материала (марля, марлевка, простыня) с учетом его световой прозрачности. Приглушение (снижение освещенности) общего фона интерактивной доски чаще всего невозможно или характеризуется снижением насыщенности цвета (с черного до серого) демонстрируемого предмета, что не всегда может соответствовать зрительным возможностям ребенка. Кроме того, использование интерактивной доски ограничивается определенными санитарными нормами.

Но необходимо отметить преимущества использования интерактивной доски: помимо оптимизации рабочего времени как ребенка, так и педагога, современные компьютерные технологии позволяют формировать не только константные позиции предмета (человек, животное и т. д.), но и зрительные представления ребенка с тяжелыми нарушениями зрения о движении, что при использовании светотеневой заставки практически недоступно.

Таким образом, работа по формированию зрительного опыта ребенка с тяжелой зрительной патологией должна организовываться с учетом специфики заболевания ребенка, его индивидуальных особенностей, на основании четко разработанной схемы последовательного предъявления и усвоения зрительной информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даливеля, О. В. Информационные технологии в образовании лиц с особыми потребностями и их внедрение в систему специального образования Республики Беларусь / О. В. Даливеля, В. Э. Гаманович // Спец. адукацыя. – 2014. – № 2. – С. 18–24.
2. Зрительное восприятие: диагностика и развитие : учеб.-метод. пособие. – Киров : МЦНИП, 2013. – 230 с.

Материал поступил в редколлегию 08.10.19.

I. V. VERETENNIKOV,

Senior Lecturer of the Department of Defectology
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

V. V. GORDEYKO,

Senior Lecturer of the Department of Remedial and Development Technology
SEI «Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

PECULIARITIES OF FORMING A VISUAL EXPERIENCE IN CHILDREN WITH SEVERE VISUAL PATHOLOGY

Summary

The article covers the peculiarities in the organization of work on the formation of vision experience in children with severe visual pathology through using black-and-white screensaver or a smart board in the system of visual perception development.

УДК 371+355.231.1

В. И. ВЯЗГИНА,

доцент кафедры содержания и методов воспитания,
кандидат педагогических наук, доцент

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

С. М. ЛОГВИНЕНКО,

директор кадетского училища, кандидат медицинских наук, доцент

Государственное учреждение образования
«Витебское кадетское училище», г. Витебск, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается структура образовательной среды кадетского училища и особенности ее проектирования в процессе инновационной деятельности. Определяются принципы, критерии и показатели результативности создаваемых условий образовательной среды кадетского училища.

Ключевые слова: образовательная среда, проектирование, структура образовательной среды, принципы проектирования, специальная профессиональная (военная) готовность, нравственная готовность, общекультурная готовность, интеллектуальная готовность, волевая (психологическая) готовность.

В процессе реализации инновационного проекта «Внедрение модели гражданской компетентности учащихся в образовательном пространстве кадетского училища» в восьми кадетских училищах (срок реализации 2016–2021 годы) создаются условия для воспитания и обучения гражданина и патриота, прогрессивной, конкурентоспособной личности нового типа, готовой отвечать вызовам времени, посвящающей свою жизнь служению Отечеству, что является актуальной задачей кадетского образования в Республике Беларусь. Воспитанные, образованные и воспринявшие с подросткового возраста государственные и духовно-нравственные ценности юноши и девушки привнесут в работу государственных и военных структур осознанное понимание и высокую личную ответ-

ственность за судьбу своего Отечества, за обеспечение его национальной безопасности.

Проектирование образовательной среды кадетского училища рассматривается нами как один из главных факторов достижения результативности кадетского образования в режиме инновационной деятельности. Этот специфический вид практико-ориентированной деятельности направлен на разработку новых видов и способов организуемой педагогической деятельности, на решение задач развития, преобразования, совершенствования, преодоления противоречий в современном кадетском образовании.

Основными источниками проблем в кадетском образовании являются:

- не отрефлексированы цели-требования при формулировке к качеству подготовки выпускников между учреждением общего среднего образования и кадетскими училищами;
- не осознано предназначение (миссия) кадетского училища;
- недостаточная подготовка педагогического состава к специфике образования учащихся кадетского училища;
- понимание социумом сущности и смысла кадетского образования различное.

Сущность проектной деятельности в сфере образования и воспитания характеризуют работы В. П. Беспалько, Н. Г. Алексеева, Ю. В. Громыко, В. А. Никитина, В. В. Рубцова, В. Е. Радионова, И. А. Колесникова, В. А. Левина. С появлением и интенсивным развитием сетевых и информационно-коммуникационных технологий педагогическое сообщество стало переходить к проектному обучению (обучению с помощью проектирования, обучению в проекте), проектному воспитанию (О. Газман) и проективному образованию (Г. Ильин).

Проектирование рассматривается как деятельность, под которой понимается предположение того, что должно быть, представление о будущем состоянии чего-либо; устремленность к реальности будущего [1].

Цель данной работы – представление особенностей проектирования образовательной среды кадетского училища как главного фактора достижения результативности кадетского образования в процессе инновационной деятельности.

Особенности проектирования образовательной среды в кадетском училище связаны с мировосприятием, мироощущением кадет, их духовно-нравственными установками, образом мыслей и способностью к раннему военному самоопределению, а также со спецификой организации уклада жизни и взаимодействия кадет в данной среде.

Образовательная среда интерпретируется учеными как система «...влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-временном окружении» [2].

Среда начинается там, где происходит встреча тех, кто занимается образованием, и тех, кого пытаются образовывать; где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и как ресурс своей совместной деятельности; где между программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения.

Образовательная среда кадетского училища представляет определенную общность людей и их организацию, созданную с целью реализации конкретных образовательных задач и дающую возможность кадетам раскрыть свой личностный потенциал. Отношения «учащийся — педагог», свойственные традиционной школе, в кадетском образовании трансформируются в отношения, принятые в военной среде и построенные на принципе единоначалия: «командир — рядовой».

Образовательную среду кадетского училища необходимо проектировать как совокупность регулярно повторяющихся действий, событий, мероприятий по организации жизнедеятельности кадет, реализации и обеспечению образовательного процесса в соответствии с предназначением (миссией) кадетского училища. Ее особенностью является то, что она призвана способствовать становлению личности будущего офицера и военно-профессиональному самоопределению учащихся.

В кадетских училищах в рамках инновационного проекта была спроектирована и создана образовательная среда, позволяющая решать следующие задачи кадетского образования:

- 1) поддерживать установленный порядок и правила функционирования кадетского училища в соответствии с уставом, инструкциями и положениями;

2) организовывать деятельность, способствующую развитию у кадет добросовестного отношения к учебе, дисциплинированности, стремления к овладению профессией офицера;

3) обеспечивать взаимодействие, направленное на формирование морально-психологических, деловых и организаторских качеств учащихся, их физической выносливости и стойкости на основе создания особого уклада жизни, поддерживать его с учетом обычаев и традиций кадетского училища.

Структура проектирования образовательной среды кадетского училища включает (рис. 1):

- мотивационно-целевой компонент: миссия, цели, задачи, мотивы. Миссия кадетских училищ – воспитание кадрового резерва для государственной службы. Выпускники кадетского училища не просто образованные в соответствии с требованиями стандартов молодые люди. Каждый из них — это всесторонне развитая личность с устоявшейся системой духовно-нравственных, гражданских ценностей, будущий представитель военной элиты страны;

- содержательный компонент: образовательные программы, программы дополнительного образования, содержание воспитательного процесса, традиции и нормы жизни в образовательной среде;

- методический компонент: осваиваемые способы действий, формы, методы и технологии организации обучения и воспитания кадет;

- организационно-деятельностный компонент: организация обучения кадет, их жизненного пространства, организация специфического уклада жизни; устав учреждения образования, правила внутреннего распорядка, включение кадет в ряд событий и мероприятий;

- эмоционально-волевой и соматический компоненты: актуализация личностных ресурсов на проживание различных событий, соблюдение учащимися дисциплины, регулирование их поведения посредством утвержденных правил и норм, регламентированное подчинение на уровне самоуправления кадет, воспитание культуры здорового образа жизни, обеспечение гармоничного физического и психического развития учащихся;

- пространственно-семантический и предметный компоненты: герб, гимн, форма, архитектурно-эстетическая, предметная среда;
- социальный компонент: определяется особой формой детско-взрослой общности, базирующейся на личном примере, опыте, образе жизни, поведении офицерско-преподавательского состава, персонально адресованных воздействиях со стороны преподавателей и воспитателей;
- информационно-коммуникационный компонент: коммуникационная сфера, средства коммуникации, взаимодействие с учреждениями, организациями, их представителями;
- контрольно-оценочный: особенности управленческой культуры кадетского училища, особенности оценки и результатов кадетского образования.



Рисунок 1. Структура образовательной среды кадетского училища

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность компонентов образовательного процесса, материальных факторов, межличностного взаимодействия между субъекта-

ми образовательных отношений и специально организованных педагогических условий быта и жизнедеятельности кадет.

Процесс проектирования образовательной среды кадетского училища базируется на следующих принципах:

- насыщенности среды ценностным содержанием, основанным на культурно-исторических традициях воинства Беларуси;
- субъектного включения кадет в содержательную деятельность и события, отвечающие их интересам и потребностям личностного развития;
- рефлексивного переживания событий участниками образовательного процесса.

Проектирование и создание образовательной среды кадетского училища характеризуют следующие закономерности:

- взаимосвязь результативности создания среды и реализации субъектной позиции ее участников;
- взаимообусловленность процесса создания среды адекватным отражением задач кадетского образования для формирования адаптивной, самостоятельной личности, комфортно чувствующей себя в социальной среде;
- взаимозависимость процесса создания среды от обеспеченности диалогового и сотрунического взаимодействия кадетов и педагогического персонала в его ходе на основе знаний о потребностях, интересах кадет, сензитивных периодах их возрастного развития и основных психических и психологических новообразованиях, соответствующих этим периодам.

Алгоритм проектирования включает:

- определение миссии среды и стратегию ее развития;
- определение целей и задач предполагаемого образовательного процесса в данной среде;
- разработку содержания образовательного процесса с учетом потребностей его субъектов;
- технологическую разработку и принципы организации образовательной среды;
- разработку пространственно-предметной организации образовательной среды;
- разработку социальной организации образовательной среды;
- экспертизу разработанного проекта.

Нами были определены *критерии и показатели результативности* создаваемых условий образовательной среды кадетского училища в процессе инновационной деятельности. Основными из них являются сформированность следующих видов *готовности кадет*:

- специальная профессиональная (военная) готовность;
- нравственная готовность;
- общекультурная готовность;
- интеллектуальная готовность;
- волевая (психологическая) готовность;
- мотивационная готовность кадет на получение военной

профессии.

Специальная профессиональная (военная) готовность – наличие у кадет специфических знаний, умений огневой и строевой подготовки, знание общевоинских уставов – в кадетских училищах формируется с использованием потенциала учебной дисциплины «Допризывная подготовка». В рамках изучения данной дисциплины кадеты проходят строевую, огневую подготовку, изучают историю и современность Вооруженных Сил Республики Беларусь, основные положения общевоинских уставов, порядок прохождения службы в Вооруженных Силах, резерве. Для приобретения опыта военной службы организовано проведение практических полевых сборов для кадет VIII и X классов (по окончании учебного года) как одного из видов профессиональной пробы, позволяющей формировать качества воина, будущего офицера – защитника Родины. Кадеты пробуют свои силы в оказании первой помощи пострадавшим, учатся действовать в экстремальных условиях.

Способность к выполнению учебно-боевых и боевых задач при прохождении военной службы предполагает изучение кадетами содержания профессиональной деятельности военного. Для этого с кадетами организуются диспуты «Нормы и правила обучения и проживания в кадетском училище», «Защита Родины – долг гражданина Республики Беларусь», час общения «Будущее нации в твоих руках», круглый стол «Уставы Вооруженных Сил Республики Беларусь – основной закон для военнослужащих», дебаты «Обязанности военнослужащего – норма жизни от кадета до генерала».

Одним из важнейших путей достижения результативности образования кадет является их разностороннее культурное и нравственное развитие. *Общекультурная готовность* – культура поведения, знание иностранного языка, компьютерная грамотность, умение танцевать, уважительное отношение к старшим, галантное отношение к дамам и др. – формируется в ходе реализации содержания программ факультативных занятий и программ дополнительного образования по этикету и музыке. В кадетских училищах проводятся литературно-музыкальные гостиные, интеллектуальные и этические игры, мероприятия творческой самодеятельности, балы.

Особую роль в становлении *нравственной готовности* кадет играют беседы проблемного характера: «Что бы я изменил в своем городе (стране)?», «Они сражались за Родину... А за что готов сражаться я?» (после изучения произведений о Великой Отечественной войне и встреч с ветеранами войны в Афганистане), уроки мужества, часы кадета на темы: «Человек в обществе», «Воинская служба – священный долг и почетная обязанность каждого гражданина Республики Беларусь», «История создания военной формы одежды», «Конституция Республики Беларусь о защите Отечества», «Высоко нести честь и достоинство кадета – нравственная обязанность каждого», реализация гражданско-патриотического проекта «Памяти героя верны» и др. В процессе патриотического воспитания у кадет формируются чувство верности долгу по защите Республики Беларусь, дисциплинированность и ответственность, стремление к службе в Вооруженных Силах Республики Беларусь.

Развитию *интеллектуальной готовности* кадет способствует участие в олимпиадах, конкурсах и конференциях, а также самообразование учащихся. В образовательной среде кадетского училища свою эффективность показало применение таких форм и методов учебной деятельности, как дискуссии, ролевые и деловые игры, конференции; разрешение моральных дилемм; интервью, метод проектов. Интеллектуальные игры, диспуты и другие активные методы, используемые педагогами и воспитателями кадетского училища, позволяют учащимся усваивать знания, дают возможность формировать у них компетенции и установки на ценность

познавательной деятельности. Кадеты задействованы в олимпиадном движении, работе научного общества училища.

В рамках инновационной деятельности в учреждении образования также реализуется программа дополнительного образования детей и молодежи по вольной борьбе, идет учебно-тренировочный процесс по различным видам спорта (плавание, легкая атлетика, лыжи, тяжелая атлетика) с целью формирования *волевой (психологической) готовности* кадет, их стойкости и выносливости. Значимыми элементами процесса формирования *волевой готовности* учащихся также выступают: специальный курс информационных мероприятий «Воинская дисциплина», занятия с учащимися «Я и дисциплина в училище», «Поддержание правопорядка в училище: как я это понимаю», «Авторитет кадета. Из чего он складывается?», «Идеал офицера. Каким ты его представляешь?», «Сущность воинской дисциплины. Обязанность кадета по соблюдению порядка в училище», факультативные занятия «ЗОЖ», ежегодный конкурс на лучший кадетский взвод.

Приобщение молодых людей к событиям и значимым явлениям общественно-политической жизни страны, города, района, учреждения образования, жизнедеятельности коллектива происходит и в процессе проведения часа кадета и информационных часов «ШАГ». Широко используется воспитательный потенциал таких учебных дисциплин, как «Обществоведение», «История Беларуси», «Русская литература», «Беларуская літаратура». В частности, на уроках литературы эффективен метод дискуссии на темы: «Согласны ли вы с автором (героем) произведения?», «Как бы вы поступили на месте героя?», «В чем актуальность произведения?», «Добро должно быть с кулаками?», «Кто он, Отечества достойный сын?» и др. Дискуссии организуются таким образом, чтобы учащиеся попробовали свои силы в различных ролях: ведущего, оппонента, консультанта, репортера, эксперта. Применение диалоговых технологий способствует формированию *коммуникативных компетенций* кадет: навыков активного слушания, умений убедительно представлять свою точку зрения, грамотно формулировать вопросы, визуально представлять свои идеи.

Эффективность педагогических действий (обучения, воспитания и развития кадет) предполагает создание определенных про-

странственно-предметных, межличностных, социокультурных условий.

Уклад жизни, организованный в кадетском училище, – это свод правил и принципов поведения, деятельности, взаимоотношений педагогов и учащихся [3]. В жизнедеятельности кадет приняты определенные ритуалы общения, характерные для военной среды.

Уклад жизни кадет включает в себя ежедневный утренний и вечерний осмотры, проведение утренней физической зарядки, вечерней прогулки, поверку, строевые тренировки. Учащиеся обязаны носить кадетскую форму одежды (парадную, полевую), что отражает их особую принадлежность к будущей профессии офицера.

Для каждого кадетского училища важным механизмом формирования волевой готовности учащихся является соблюдение распорядка дня. Нахождение кадета в определенном временном регламенте позволяет ему научиться ценить и соизмерять время, организовывать собственную деятельность в пределах выделенного промежутка времени, способствует формированию умения регулировать свои действия в течение дня. Соблюдение распорядка формирует у кадет навыки самоорганизации, воспитывает исполнительность, дисциплину и ответственность. Распорядок дня кадетского училища основан на санитарно-гигиенических нормах и направлен на создание таких условий образовательной среды, которые не нарушают ритма развития растущего организма, дисциплинируют и поддерживают оптимальный уровень физических и интеллектуальных нагрузок.

Основные учебные и воспитательные задачи реализуются в процессе *самоуправления* кадет. Так, участники образовательного процесса имеют отдельные статусы, роли и ролевые позиции. У учащихся установлены следующие кадетские звания: воспитанник, кадет, старший кадет, вице-сержант, старший вице-сержант. В рамках самоуправления – командиры отделений (по количеству отделений), один заместитель командира взвода (только во взводах, состоящих из двух или трех отделений), член совета самоуправления (командир взвода). В кадетской среде, как нигде, развита персональная ответственность каждого учащегося за успехи или неудачи коллектива, создаются условия взаимопомощи в решении проблемных вопросов.

Будучи объединенными во взводы, кадеты находятся под постоянным педагогическим дисциплинарным воздействием воспитателей, командиров взводов. Воспитатели осуществляют постоянное педагогическое сопровождение кадет, оказывают им адресную поддержку и помощь в жизнедеятельности и профессиональном самоопределении.

Особенностью общения и взаимодействия в условиях кадетского училища является его нормативная регламентация и необходимость выстраивания отношений и коммуникаций разного содержания и характера в различных ситуациях, что способствует становлению социального и личного опыта учащихся. Создание системы взаимоотношений в училище базируется на положениях устава и правилах поведения кадет. Соблюдение дисциплины и правил воинской вежливости непременно присутствует во всех компонентах жизнедеятельности кадет. Однако существует разница между дисциплиной как внешним соблюдением воинского порядка и дисциплиной как внутренним качеством человека, выражающимся в потребности действовать в интересах выполнения учебной и боевой задачи. Дисциплинированность – это высшее понимание необходимости поступать мужественно, стойко переносить тяготы военной службы, решительно действовать, как этого требуют конкретные условия. Знания, убеждения, привычки находятся в единстве, определяют дисциплинированное поведение воина.

Формирование дисциплинированности происходит в процессе взаимоотношений между начальниками и подчиненными, старшими и младшими. Кадеты обязаны уважать руководителей, воспитателей, педагогов и других работников училища, точно и в срок выполнять их поручения и распоряжения в пределах их полномочий, касающихся образовательной и повседневной деятельности. Определен порядок обращения кадетов к старшему по званию и друг к другу, правила вежливости и выполнения воинской дисциплины при приветствиях.

Существующая в кадетском училище система положений, правил кадетской вежливости и дисциплины и ее умелая реализация с развитым оценочным компонентом образовательной среды, в который входит перечень поощрений и взысканий кадет, способствует формированию их дисциплинированности.

Несмотря на строгость уставных отношений, большое внимание педагоги кадетского училища уделяют развитию эмоционально-волевой сферы учащихся: сочувствия, благодарности, гордости, доброты, чести, совести. Логически правильные аргументы могут оказаться недостаточными, если не затронуть чувства кадет.

Пространственно-предметная среда кадетского училища характеризуется сочетанием пространственно-предметного обеспечения образовательного процесса (пространство училища, включающее учебные кабинеты, спортивный комплекс, библиотеку, столовую и бытовые помещения, музейная комната) и специфических компонентов. Таковыми являются: корпуса для проживания, столовая для приема пищи, специализированные учебные кабинеты (основ безопасности жизнедеятельности, предпрофессиональной военной подготовки и др.), тир и музей, специфическое обустройство территории кадетского училища, строевой плац. Спортивная база училища: тренажерный зал, легкоатлетический манеж, плавательный бассейн, тир – позволяет учащимся приобщаться к культуре здорового жизни, совершенствоваться физически.

Кадетские училища активно сотрудничают с Министерством образования, Министерством обороны, Министерством внутренних дел, Министерством по чрезвычайным ситуациям, Государственным пограничным комитетом, Комитетом государственной безопасности Республики Беларусь, Белорусским союзом суворовцев и кадет, Белорусским союзом офицеров и другими организациями и учреждениями. Немаловажно, что выпускники кадетского училища имеют право быть зачисленными без экзаменов в учреждения высшего образования Республики Беларусь военной и силовой направленности при условии, если средний балл аттестата не ниже семи.

В системе *управления* образовательная среда кадетского училища характеризуется:

- стилем взаимодействия и взаимоотношений внутри среды;
- характером отношения к социальному опыту и его передаче;
- степенью творческой активности участников образовательных отношений;
- характером взаимодействия с внешней средой;

■ существенными связями, обеспечивающими эффективность формирования образовательной среды кадетского училища и являющимися закономерностями этого процесса.

Управление кадетским училищем осуществляется на основе структуры, обеспечивающей его нормативной и информационно-методической базы (рис. 2), и позволяет достигать качественных результатов.

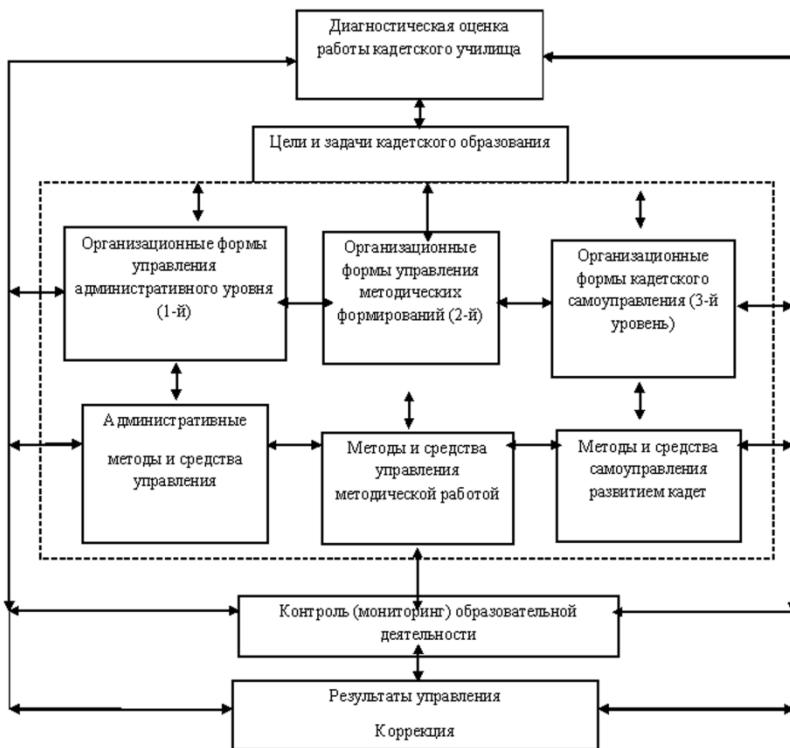
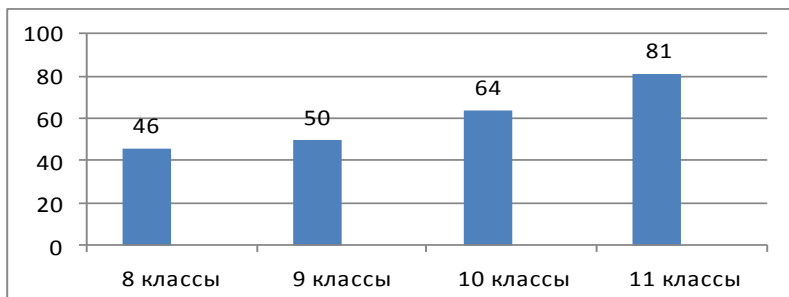


Рисунок 2. Структура управления качеством кадетского образования

Одним из важных показателей результативности спроектированной образовательно-бытовой среды кадетского училища является мотивационная готовность кадет на получение военной профессии: с 46 % до 81 % к 11-му классу (динамика – на 35 %).

Мотивационная готовность кадет на получение военной профессии



Таким образом, важными факторами достижения результативности кадетского образования в условиях инновационной деятельности является организация образовательной среды кадетских училищ с четко регламентированной системой жизнедеятельности учащихся, строгим соблюдением ритуалов, полным выполнением всех основных требований внутреннего порядка, определяемых положениями и уставом учреждения образования, и ее управление. Проектирование и создание образовательной среды в процессе инновационной деятельности является важным фактором развития у кадет необходимых качеств и готовностей как в образовательной (воспитательной, учебной, внеучебной), так и в социально значимой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/3/0212/3-0212-15>. – Дата доступа: 11.11.2018.
2. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с. [Электр. ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-113. – Дата доступа: 11.11.2018.
3. Вязгина, В. И. Кадеты: история и современность / В. И. Вязгина // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 9. – С. 25–30.

Материал поступил в редколлегию 12.07.19.

V. I. VYAZGINA,

Associate Professor of the Department of Content and Methods of Education,
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

S. M. LOGVINENKO,

Director of the Vitebsk Cadet School, Candidate of Medical Sciences,
Associate Professor,
SEI «Vitebsk Cadet School»,
Vitebsk, Belarus

PECULIARITIES OF DESIGNING THE EDUCATION SPACE OF THE KADET SCHOOL IN INNOVATIVE ACTIVITY

Summary

The article deals with the structure of the education space of the cadet school and the peculiarities of its design in the process of innovation. The authors define principles, criteria and performance indicators of the created conditions of the education space in the cadet school.

УДК 159.9.075

Е. О. ГАНЗЕЕВА,

старший преподаватель кафедры английского языка и эксплуатации
воздушных судов Института повышения
квалификации и переподготовки

УО «Белорусская государственная академия авиации»
г. Минск, Беларусь

**ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВЫХ АКЦЕНТОВ НА КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ
У АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье рассматривается вопрос зависимости эффективности восприятия устной речи у членов летного экипажа и диспетчеров управления воздушным движением от различных языковых акцентов в условиях звучания стимульного материала на английском языке.

Ключевые слова: восприятие иноязычного устноречевого высказывания, коэффициент эффективности восприятия речи на слух, речевосприятие, содержательные единицы речевого высказывания, тембр речи, темпоральные характеристики речи, физический, фонематический и интонационный слух, фразеология радиобмена, языковой акцент.

Восприятие и понимание речи относится к числу проблем, которые, вследствие своей значимости и сложности, интересуют представителей многих наук.

Актуальность данной проблемы объясняется тем, что адекватное восприятие речи наряду с говорением, является основополагающим компонентом вербального общения, без которого невозможно было бы материальное и духовное развитие общества. Во-первых, это умение несет на себе основную нагрузку в процессе общения. Во-вторых, понимание предполагает не только способность воспринимать речь на слух, но и использовать соответствующие коммуникативные стратегии для более эффективного обмена информацией и проверки ее правильности, устранения недопонимания между участниками коммуникации.

Однако, несмотря на большое количество научных работ в области речевосприятия (С. Б. Аракелян, Н. Т. Ерчак, Л. Ю. Кулиш, С. И. Лебединский, Т. М. Рожкова, О. И. Уланович, Т. Е. Черчес, А. С. Штерн и др.), экспериментальных исследований восприятия иноязычной речи от удаленного источника у авиационных специалистов нами обнаружено не было.

Актуальность данной проблемы очевидна, так как эффективность восприятия и понимания иноязычной речи на слух у авиационных специалистов является важнейшим фактором, обеспечивающим безопасность авиационной отрасли. Для безопасного и эффективного осуществления своей профессиональной деятельности авиационные специалисты должны быстро и точно понимать общие, конкретные, или связанные с работой темы, осмысливать передаваемую информацию и оперативно реагировать на возникновение нестандартных ситуаций в воздушном движении.

Рассматривая проблему феномена восприятия иноязычного устноречевого высказывания авиационными специалистами, мы ставим перед собой задачу экспериментально исследовать не механизмы речевосприятия как таковые и не пытаемся выяснить, что является единицей смыслового восприятия в переговорах «воздух – земля». Мы акцентируем внимание на предикторах, которые в той или иной степени могут повлиять на эффективность восприятия звукового сообщения.

Эффективность восприятия может зависеть от множества деталей. Важную роль в процессе восприятия играют, как известно, речевые особенности говорящего: темп речи и тембр. На начальном этапе восприятия звукового сообщения на подсознательном уровне каждый человек воспринимает голос собеседника, т. е. не то, что ему говорят, а с какой интонацией эти слова произносятся [1]. Во вторую очередь человек акцентирует внимание на тембре и скорости речи. Немаловажными характеристиками эффективности восприятия являются и личностные особенности речевосприятия реципиента, такие как физический и речевой слух, внимание, умение сосредоточиться, объем слуховой памяти, способность к смысловому и лингвистическому прогнозированию, а также уровень языковой подготовки [1]. При восприятии иноязычного устноречевого высказывания ко всем вышеперечислен-

ным факторам присоединяется и такой момент, как языковой акцент, который может существенно снизить потенциальную возможность адекватной коммуникации и породить недопонимание, что в свою очередь может привести к коммуникативному сбою.

Безусловно, все вышеперечисленные факторы будут в той или иной мере влиять на качественно-количественные показатели коэффициента эффективности восприятия речи от удаленного источника у авиационных специалистов при ведении радиосвязи «воздух – земля». Однако по ряду причин мы считаем, что особое внимание в исследовании эффективности восприятия речи на слух у авиационных специалистов следует уделить именно акценту говорящего, поскольку этот фактор в значительной мере может негативно повлиять на эффективность понимания иноязычной речи и повлечь за собой иногда необратимые последствия. Во-первых, в момент общения мы не можем повлиять на степень развитости речевого слуха, памяти, внимания участников переговоров [1]. Во-вторых, основная часть английского языка, используемого авиационными специалистами в переговорах «воздух – земля», представлена фразеологией радиообмена (ФРО), которая является специализированной подкатегорией авиационного языка, охватывающей ограниченное число ситуаций использования языковых средств представителями лишь двух авиационных профессий – диспетчеров управления воздушным движением и членов летных экипажей – с целью дать пользователям ясный, лаконичный и недвусмысленный язык для обмена типовыми сообщениями. Отличительными признаками ФРО являются: ограниченный словарный запас (около 400 слов), где каждое слово имеет точное значение, зачастую ограниченное областью авиации; короткие предложения вследствие имплицитности грамматических конструкций с отсутствием служебных слов, вспомогательных глаголов, глагольсвязок и местоимений [2]. В-третьих, темпоральные характеристики говорящего не играют важной роли в понимании сообщений, содержащих ФРО, так как согласно строгим требованиям Международной организации гражданской авиации (ИКАО) скоростные ограничения передачи звуковой информации в переговорах «воздух – земля» составляют 100–120 слов в минуту [3].

Исходя из вышесказанного, мы с уверенностью можем сказать, что ни языковая подготовка, ни темп речи не будут существенно влиять на коэффициент эффективности восприятия звукового сообщения, содержащего фразеологию радиообмена.

Для подтверждения или опровержения нашей гипотезы нами было принято решение провести экспериментальное исследование эффективности восприятия иноязычного устноречевого высказывания у авиационных специалистов с учетом звучания различных языковых акцентов при однократном предъявлении звуковых сообщений.

В исследовании принимали участие 30 авиационных специалистов (15 диспетчеров управления воздушным движением и 15 пилотов). В качестве независимой переменной в эксперименте использовались 8 отдельных звуковых файлов радиообмена «воздух – земля», а зависимой переменной явилась полнота восприятия иноязычной речи от удаленного источника.

При выборе звуковых файлов стимульного материала соблюдались следующие условия: соответствие формата передачи информации требованиям Международной организации гражданской авиации ИКАО, содержательная доступность, информативность, лексическая доступность. Подбор стимульного материала осуществлялся следующим образом:

Сообщения 1–4, 6 и 8 звучали с акцентом. Причем в сообщении 1 звучал французский акцент, 2 – немецкий, 3 – китайский, 4 – американский, 6 – арабский, а 8 – индийский. Сообщение 5 было начитано носителем польского языка, а сообщение 7 – белорусским представителем. Учитывая факт многообразия существующих языковых акцентов, при выборе данного параметра мы руководствовались принципом частоты звучания данного акцента в эфире радиосвязи на территории Республики Беларусь. С этой целью был произведен численный анализ пользователей воздушным пространством Республики Беларусь в период с 01.11.2018 по 30.11.2018, по результатам которого было установлено, что за данный период времени 58 % пользователей воздушного пространства РБ являются воздушные суда, принадлежащие белорусским, российским и украинским авиакомпаниям (славянская группа языков), 12 % приходится на воздушные суда, принадлежащие

австрийским, немецким и финским авиакомпаниям (германская группа языков), 10 % составляют французские, испанские и итальянские авиакомпании (романская группа языков), 7 % – польские и прибалтийские воздушные суда, 5 % – азиатские авиалинии, 4 % – воздушные суда, следующие с Аравийского полуострова и из Индии, 2 % – американские воздушные суда, пролетающие транзитом через территорию Республики Беларусь, и, наконец, в оставшиеся 2 % входят все остальные мелкие авиакомпании. Ввиду невозможности включить все вышеперечисленные акценты в экспериментальный материал, мы приняли решение представить языковые группы одним из представителей. Так, например, романская группа представлена французским акцентом, германская группа – немецким, славянская группа – белорусским, восточные языки – китайским.

Длительность каждого предъявления звукового файла составляла от 20 секунд до 2 минут. Подача стимульного материала осуществлялась с компьютера экспериментатора посредством модуля Listen Comprehension Sanako Study 700 через наушники, чтобы условия проведения эксперимента были максимально приближены к реальным условиям работы авиационного персонала.

Вначале испытуемые в устной форме получали инструкцию прослушать стимульный материал, чтобы затем с максимальной точностью записать содержание, воспринятое на русском или английском языке. После инструктажа испытуемым были предъявлены поочередно все 8 файлов стимульного материала в строгой последовательности. Фиксация зависимой переменной как письменный отчет испытуемых с изложением воспринятого предметного содержания иноязычной устной речи осуществлялась непосредственно после каждого предъявления звукового файла. Испытуемым предлагалось дополнить предложения необходимой информацией и ответить на вопросы по содержанию услышанного материала.

Анализ письменных отчетов испытуемых проводился следующим образом: количество воспроизведенных содержательных единиц у испытуемых в отчетах сравнивалось с количеством исходных содержательных единиц звуковых сообщений, в результате чего определялся коэффициент эффективности восприятия ино-

язычной речи от удаленного источника, рассчитываемый по формуле $K_{\text{эф}} = KB/KC$, где $K_{\text{эф}}$ – коэффициент эффективности восприятия иноязычной речи от удаленного источника, KB – количество воспроизведенных содержательных единиц у испытуемых в отчетах, а KC – количество исходных содержательных единиц звукового сообщения. Как видно из формулы, коэффициент эффективности восприятия иноязычной речи от удаленного источника прямо пропорционален количеству воспроизведенных содержательных единиц у испытуемых в отчетах: чем больше содержательных единиц уловил испытуемый, тем больше числовое выражение коэффициента эффективности восприятия устноречевого сообщения и тем ближе оно к единице. Под содержательными единицами звукового сообщения мы понимаем отдельные элементы содержания, несущие профессионально значимую информационную нагрузку.

В ходе эксперимента нам удалось выяснить, что наибольшую трудность в восприятии различных звуковых сообщений вызвали сообщения, где имел место китайский, индийский и американский акцент. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Количественные показатели коэффициента эффективности восприятия звуковых файлов

№ звукового файла с примечаниями	Коэффициент эффективности восприятия речи										
	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1,0
	Количество человек										
№ 1 (французский акцент)	0	0	0	0	0	1	4	7	6	6	6
№ 2 (немецкий акцент)	0	0	0	0	0	0	2	5	10	6	7
№ 3 (китайский акцент)	0	2	5	5	9	6	2	1	0	0	0

Окончание

№ 4 (американский акцент)	0	0	0	1	2	13	9	4	0	0	1
№ 5 (польский акцент)	0	0	0	0	0	0	0	5	9	9	7
№ 6 (арабский акцент)	0	0	0	0	1	6	5	9	2	4	3
№ 7 (белорусский акцент)	0	0	0	0	0	0	0	4	8	9	9
№ 8 (индийский акцент)	0	1	4	4	6	7	6	2	0	0	0

Из таблицы видно, что самый высокий коэффициент эффективности восприятия устноречевых высказываний отмечается в сообщениях № 5 (польский акцент) и № 7 (белорусский акцент). Кэф данных сообщений $\leq 0,7$. Причем при прослушивании звукового сообщения, записанного с польским акцентом, 5 человек (16,7 % испытуемых) поняли его содержание на 70 % (Кэф = 0,7), 9 человек (30 % испытуемых) – на 80 % (Кэф = 0,8), у такого же числа испытуемых Кэф составил 0,9 (90 %) и оставшиеся 7 человек (23,3 % испытуемых) справились с задачей на 100 %. Количественные показатели эффективности восприятия звукового файла № 7 (белорусский акцент) выглядят следующим образом: у 4 человек Кэф = 0,7 (13,3 % испытуемых); 8 человек (26,7 % испытуемых) имеют Кэф = 0,8; а 30 % участников эксперимента (9 человек), как и в случае со звуковым файлом № 5, восприняли информацию на 90 % (Кэф = 0,9); и у оставшихся 9 человек (30 % испытуемых) коэффициент эффективности восприятия составляет 1. Процентное соотношение количественных характеристик эффективности восприятия данных предложений наглядно продемонстрировано на рисунке 1.

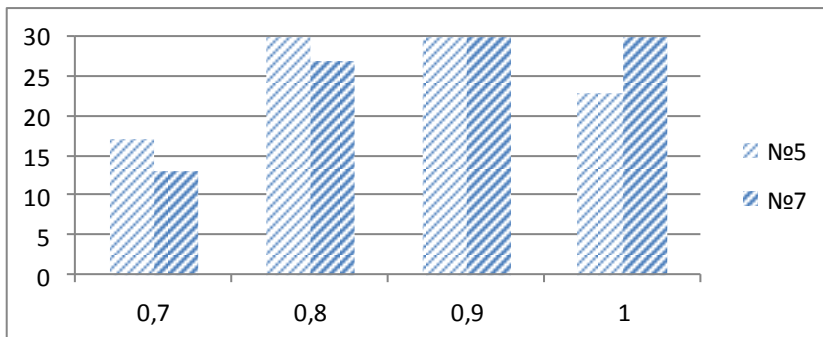


Рисунок 1. Сравнение количественных характеристик эффективности восприятия звуковых файлов № 5 и № 7

Как видно на рисунке, численные показатели Кэф звуковых файлов № 5 и № 7 приблизительно равны.

Не возникло особых сложностей у испытуемых и с файлами № 1 (французский акцент) и № 2 (немецкий акцент). Как указано на рисунке 2, коэффициент эффективности восприятия звукового сообщения № 1 не опускается ниже показателя 0,5, а звукового файла № 2 – 0,6. Причем численный показатель наивысшего коэффициента эффективности восприятия, равный 1, приближается к показателям соответствующей величины в файлах № 5 и № 7 и составляет 20 % для звукового сообщения № 1 и 23 % – для сообщения № 2.

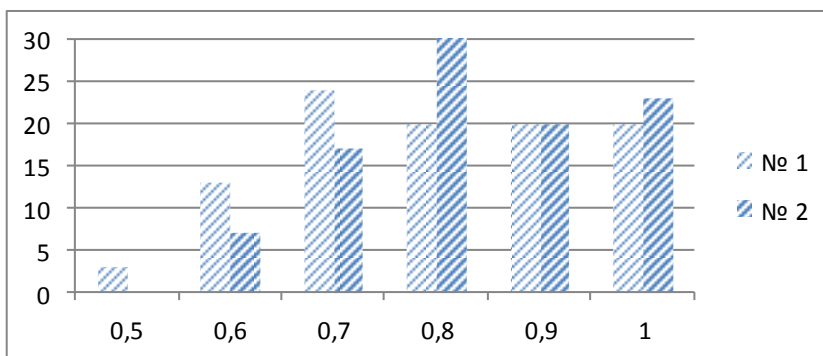


Рисунок 2. Сравнение количественных характеристик эффективности восприятия звуковых файлов № 1 и № 2

Как упоминалось выше, наибольшие трудности при восприятии вызвали сообщения № 3 (китайский акцент) и № 8 (индийский акцент), где имело место практически полное непонимание услышанного. При анализе результатов, полученных в ходе эксперимента, выяснилось, что коэффициент эффективности восприятия данных звуковых файлов у многих испытуемых равен 0,1. Причем наибольшее количество испытуемых, имеющих $K_{эф} = 0,1$, отмечается в случае восприятия китайского акцента и составляет 7 %, тогда как при прослушивании индийского акцента эта цифра составляет 3 %. Хочется отметить, что в сообщении № 3 у большинства испытуемых (9 человек) $K_{эф} = 0,4$. В случае с сообщением № 8 наибольшее количество человек имеет $K_{эф} = 0,5$. В целом, как видно из рисунка 3, данные файлы имеют одинаковую динамику изменения значений коэффициента эффективности восприятия.

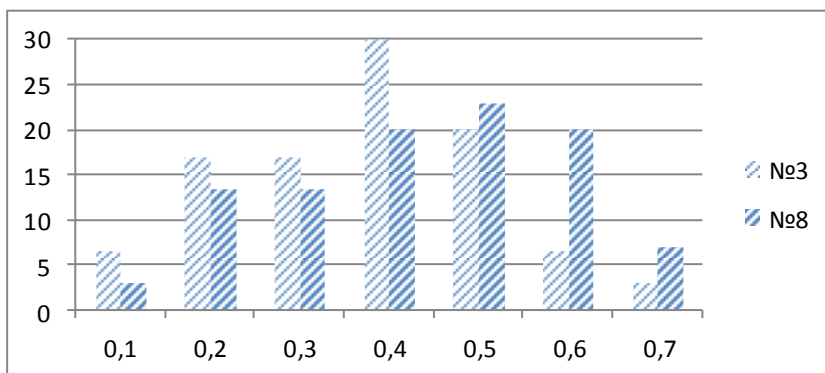


Рисунок 3. Сравнение качественно-количественных характеристик эффективности восприятия звуковых файлов № 3 и № 8

При анализе результатов звукового сообщения № 4, где имел место американский акцент, и № 6 (арабский акцент) выяснилось, что коэффициент эффективности восприятия данных файлов колеблется от 0,3 до 1,0. Однако следует отметить, что показатели $K_{эф}$ сообщения № 6 с арабским акцентом немного выше $K_{эф}$ сообщения № 4 (рисунок 4).

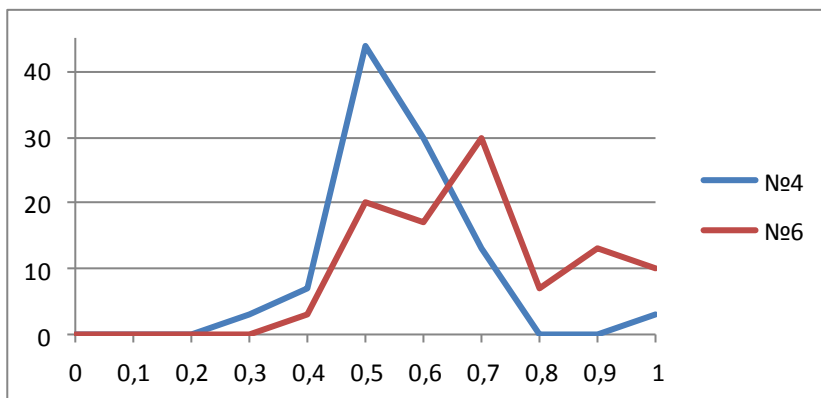


Рисунок 4. Количественные характеристики эффективности восприятия звукового файла № 4 и № 6

Как видно из графика, коэффициент эффективности восприятия звукового сообщения № 4 преодолел отметку 0,5 у 14 испытуемых, что составляет всего 47 %, тогда как в сообщении № 6 таких же результатов достигли 23 человека, т. е. 77 %. У 3 испытуемых зафиксирован $K_{эф} = 1$ при восприятии арабского акцента, что составляет 10 %, тогда как численные показатели коэффициента эффективности восприятия американского акцента в 3 раза меньше и составляют всего 3 %.

Данные, полученные нами в ходе научного эксперимента, служат наглядным примером того, как эффективность восприятия иноязычного устного высказывания у членов летного экипажа и диспетчеров управления воздушным движением во время ведения радиотелефонной связи во многом зависит от степени звучания языковых акцентов. Как показал эксперимент, количественное выражение коэффициента эффективности в условиях звучания сообщений с определенными языковыми акцентами может изменяться в сторону уменьшения.

Анализ результатов восприятия иноязычной устной речи у авиационных специалистов, полученных в ходе эксперимента, бесспорно, послужит предпосылкой к написанию методических рекомендаций для преподавателей авиационных учебных заведений,

осуществляющих деятельность по обучению иностранному языку, в частности аудированию, будущих авиационных специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авиационная психология для авиадиспетчеров : учеб. пособие ; сост. Д. А. Евстигнеев, В. А. Карнаухов. – Ульяновск : УВАУ ГА, 2005. – 137 с.
2. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком : Doc 9835 AN/453 : одобр. Международной организацией гражданской авиации 5 сентября 2007 г. – 4-е изд. : текст руководства по состоянию на 15 декабря 2007 г. – Montréal : ICAO, 2007. – 134 с.
3. Руководство по радиотелефонной связи : Doc 9432 AN/925 : одобр. Международной организацией гражданской авиации 14 января 2004 г. : текст руководства по состоянию на 10 ноября 2016 г. – Montréal : ICAO, 2016. – 180 с.

Материал поступил в редколлегию 28.11.19.

H. O. GANZEEVA,
Senior Lecturer of the Department of English Language
and Aircraft Operation,
Institute of Advanced Training and Retraining,
EI «Belarusian State Academy of Aviation»,
Minsk, Belarus

INFLUENCE OF LANGUAGE ACCENTS ON QUANTITATIVE CHARACTERISTICS OF EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE SPEECH PERCEPTION BY AVIATION SPECIALISTS

Summary

The article considers the dependence of the effectiveness of oral speech perception between flight crew members and air traffic controllers on various language accents in the context of sound stimulus material in English.

УДК 376

В. В. ГЛАДКАЯ

заведующий кафедрой дефектологии,
кандидат педагогических наук, доцент

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

САМОАНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

В статье представлена схема самоанализа учителем-дефектологом коррекционного занятия, обоснована его логика и содержание. Умение проводить самоанализ профессиональной деятельности рассматривается в качестве ресурса профессионального развития специалиста.

Ключевые слова: самоанализ, коррекционное занятие, уровень самостоятельности, эмоциональный фон.

Среди не теряющих актуальности вопросов педагогической науки и практики – вопрос поиска путей, условий, ресурсов профессионального развития педагога. В последнее время значительно активизировался интерес к вопросам развития профессионального самосознания, которое рассматривается в качестве важнейшего условия профессионального развития специалиста.

Развитие профессионального самосознания происходит в процессе самопознания себя как профессионала, как личности. Адекватная профессиональная самооценка позволяет выделять «сильные» и «слабые» места профессиональной деятельности, а осознание личностью своих способностей и возможностей, адекватное отношение к успехам и неудачам, одобрению и неодобрению, установка на рост профессионального мастерства способствуют профессиональному развитию специалиста.

Один из механизмов осознания специалистом себя как профессионала – самоанализ осуществляемой деятельности и ее результатов. Самоанализ может затрагивать разные виды и стороны профессиональной деятельности, охватывать деятельность в разных временных отрезках. В данной статье остановимся на самоанализе учителем-дефектологом важнейшего вида его профессиональной

деятельности – коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития в рамках минимального временного отрезка – коррекционного занятия.

Чаще всего в практике самоанализ проведенного коррекционного занятия проводится в виде последовательного перечисления заданий, которые предлагались детям. Вместе с тем предлагавшиеся задания – это внешняя сторона деятельности, которая должна быть проявлением ее внутренней стороны – определенной логики. Предлагаем схему самоанализа коррекционного занятия, стержнем которой является именно логика коррекционной работы.

СХЕМА САМОАНАЛИЗА КОРРЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ

1. Проблема в развитии у данной группы детей (или ребенка), работе над устранением которой было посвящено занятие. К каким учебным затруднениям приводит наличие данной проблемы.

Отправной точкой самоанализа коррекционного занятия, на наш взгляд, является обоснование актуальности определенного содержательного вектора коррекционной работы для данной группы детей (или ребенка). Это заключается в указании на проблему в развитии, из-за которой у детей данной группы возникают трудности в усвоении учебного материала.

Например, проблема – несформированность умений фонематического анализа, что приводит к трудностям при письме под диктовку, к многочисленным ошибкам пропуска и перестановки букв в записанных словах.

Таким образом, перед проработкой содержания каждого коррекционного занятия специалист, прежде всего, должен сам себе ответить на вопрос: «Почему я над этим собираюсь работать?». Наличие четкого ответа на данный вопрос свидетельствует об осознании специалистом причин, механизмов учебных затруднений у детей и желаемых результатов коррекционной работы.

2. Обоснование поставленных коррекционно-развивающих задач занятия.

После указания общей содержательной направленности коррекционной работы на занятии следует обозначить место занятия в системе занятий по данному направлению. Устранение нарушений развития у детей связано с формированием отсутствующих уме-

ний в определенной последовательности. Например, работа по формированию умений фонематического анализа реализуется в последовательном формировании умений узнавать звук на фоне слова, выделять из слова первый, последний звук, определять место звука в слове, выделять последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам в слове, количество звуков в слове. Обосновывая задачи занятия, специалист указывает, какие умения в данной проблемной области были уже сформированы в процессе предыдущих занятий и над каким (какими) планировалось работать на данном занятии. Тем самым учитель-дефектолог демонстрирует очень важную для специалиста компетентность в вопросе последовательности коррекционной работы, понимание логики ее развертывания.

Например, работа над формированием умений фонематического анализа проводилась уже на ... (указать количество) занятиях, в результате чего сформированы умения ... (например, выделять первый и последний звук в слове, определять место звука в слове). Основной задачей данного занятия было формирование следующего умения в системе умений фонематического анализа – ... (например, умения определять последовательность звуков в слове). Предполагалось начать работу над данным умением, используя односложные слова из закрытых слогов (мак, рак и т. п.), что нашло отражение в конкретизации задачи занятия – формировать умение определять последовательность звуков в односложных словах из закрытых слогов.

Параллельно с этой задачей на занятии решалась задача формирования умения осуществлять самоконтроль по ходу и по результату деятельности, что реализуется в рамках такого направления коррекционной работы, как формирование учебной деятельности и коррекция ее нарушений, и является актуальной для данной группы детей.

3. Структура и методика проведения занятия:

- структура занятия (какие были выделены структурные части, этапы, согласно которым развертывалась деятельность на занятии);
- обоснование содержания каждой структурной части занятия;

– обоснование выбора использованных методов и приемов работы, форм организации деятельности детей на каждом этапе занятия.

На данном этапе самоанализа обосновывается логика развертывания деятельности детей на занятии и характеризуется методика работы над поставленными задачами.

К сожалению, часто в практике ход занятия представляется через предлагавшиеся детям игры, упражнения, без выделения структурных элементов (частей, этапов) занятия, что отражается и в разрабатываемых конспектах.

Вместе с тем занятие представляет собой деятельность, протекающую в определенных временных рамках, которой должны быть свойственны целостность и относительная завершенность: с чего-то занятие начинается, что-то осуществляется потом, чем-то занятие завершается. Поэтому ход занятия при самоанализе характеризуется, прежде всего, с позиции выделенных в нем этапов и решаемых на каждом этапе задач.

В структуре коррекционных занятий считаем возможным выделять три основные части:

1. Вводная часть.
2. Основная часть:
 - 2.1. Подготовительный этап.
 - 2.2. Формирующий этап.
 - 2.3. Этап самостоятельной работы учащихся.
3. Заключительная часть [1].

Каждая часть занятия решает свои задачи, чем и обусловлено их выделение.

1. Вводная часть

Общая задача – создавать условия успешности деятельности детей на занятии. Для этого необходимо решить комплекс задач:

вызвать положительный эмоциональный настрой, без которого эффективное формирование умений, способов деятельности невозможно;

привлечь интерес детей к предстоящей деятельности на занятии. Интерес стимулирует познавательную активность ребенка, наличие которой является важнейшим условием успешности его познавательной деятельности;

обеспечить активизацию психической деятельности детей. Решение этой задачи значимо и само по себе, а также в связи с тем, что коррекционные занятия чаще всего проводятся после уроков.

2. Основная часть

Общая задача – решать поставленные к занятию коррекционно-развивающие задачи, т. е. формировать определенное(-ые) умение(-я) в «проблемной» для ребенка области развития.

2.1. Подготовительный этап

Задача – актуализировать базисные умения, на основе которых будет строиться процесс формирования нового умения (согласно поставленным к занятию задачам).

Например, если задача занятия (т. е. та деятельность, которая будет выстраиваться у детей на формирующем этапе занятия) – «формировать умение определять последовательность звуков в слове», то на подготовительном этапе надо актуализировать уже сформированные умения фонематического анализа – выделять первый и последний звук в слове, определять место звука в слове (в начале, в середине, в конце).

2.2. Формирующий этап

Задача – формировать отсутствующее или недостаточно развитое умение (умения) в «проблемной» для ребенка области развития. Это основной и наиболее продолжительный этап коррекционного занятия, в процессе которого учитель-дефектолог ведет детей по пути освоения определенной деятельности.

2.3. Этап самостоятельной работы детей

Задачи:

1) закреплять формировавшееся на предыдущем этапе действие, программу действий;

2) выявить состояние сформированности умения(-ий), над которым(и) работали на занятии. Решение данной задачи (по сути диагностической) позволяет оценить результативность проведенной работы, т. е. выявить наличие либо отсутствие позитивных изменений в овладении детьми формируемыми у них умениями. На этой основе учителем-дефектологом определяются задачи дальнейшей работы с детьми.

3. Заключительная часть

Задача – развивать рефлексивные умения у детей. Рефлексия проявляется в умениях ребенка осознавать свою деятельность (степень ее успешности, самостоятельности), анализировать затруднения, ошибки.

Таким образом, коррекционное занятие должно быть структурированным (части, этапы могут быть иными, чем предлагаемые нами выше), при этом выделяемые этапы должны отражать логику развертывания коррекционной работы в ходе занятия.

После представления структуры занятия и задач каждого этапа необходимо охарактеризовать методику коррекционной работы, что заключается не в назывании предлагавшихся детям игр и упражнений, а в *обосновании выбора* использованных методов и приемов коррекционной работы, форм организации деятельности детей на каждом этапе занятия.

4. Уровень самостоятельности детей в процессе деятельности: прогнозируемый и реальный. Виды помощи, оказавшиеся продуктивными. Стратегия применения помощи.

На коррекционном занятии дети учатся правильно выполнять те или иные действия, программы действий, осваивают новые способы, виды деятельности. Соответственно, они включаются в деятельность, которую еще только осваивают с помощью специалиста. Продумывая предстоящее занятие, учитель-дефектолог предполагает те возможные изменения в степени самостоятельности деятельности детей, которые могут произойти в процессе выполнения предлагавшихся заданий благодаря использованию определенных видов помощи. Именно этим – постепенным ростом самостоятельности при выполнении осваиваемой деятельности – и определяется успешность проведенной коррекционной работы.

Но коррекционная работа – очень сложная для точного прогнозирования деятельность. Поэтому предполагаемая и реальная результативность занятия могут отличаться. Этот аспект важно объективно проанализировать специалисту. Если реальные результаты оказались ниже прогнозируемых, то причина в завышенных ожиданиях или используемые виды помощи не обеспечили детям необходимой опоры для осознания и освоения предлагавшейся деятельности. Если же результативность деятельности детей оказалась выше прогнозируемой, то важно оценить коррекционный эффект предлагавшихся видов опор, что позволит специалисту в

дальнейшем отбирать наиболее продуктивные для данной группы детей виды помощи.

5. Эмоциональный фон деятельности детей на занятии (каким образом учитель-дефектолог способствовал (или нет) созданию положительного фона деятельности детей на занятии).

Как известно, наиболее эффективной для развития ребенка является эмоционально приятная деятельность, что обусловлено психофизиологическими особенностями человеческого организма. Обработка всей эмоциональной и познавательной информации в лимбической системе имеет биохимическую природу: происходит выброс определенных нейротрансмиттеров – биологических веществ, обуславливающих проведение нервных импульсов. Если познавательные процессы протекают на фоне положительных эмоций, то вырабатываются такие нейротрансмиттеры, которые активизируют мышление и делают запоминание более эффективным (гамма-аминомасляная кислота, ацетилхолин, интерферон и интерлейкины). Если же процессы обучения построены на негативных эмоциях, то высвобождаются такие вещества, которые снижают способность к учению и запоминанию (адреналин, кортизол) [3]. Таким образом, эмоции непосредственно влияют на качество учения и оказывают позитивное коррекционно-развивающее воздействие на познавательные процессы: положительные эмоции способствуют ослаблению таких динамических нарушений познавательных процессов, как истошаемость и инертность, и содействуют тем самым максимально возможной продуктивности деятельности ребенка.

На коррекционном занятии дети осваивают ту деятельность, которая пока вызывает у них затруднения. Осознавая это, специалист должен заботиться о том, чтобы, несмотря на испытываемые трудности, деятельность, осуществляемая на коррекционном занятии, не вызвала у детей негативных эмоций, была эмоционально приятной.

Знание этого важного условия продуктивности деятельности детей и должен продемонстрировать специалист на данном этапе самоанализа, раскрывая при этом способы обеспечения положительного эмоционального фона деятельности детей на занятии.

6. Выводы:

– степень реализации поставленных задач;

– определение задач на ближайшую перспективу (на следующее занятие);

– наиболее и наименее удачные моменты занятия в плане эффективности влияния на решение поставленных задач.

7. Пожелания, рекомендации («Хочу себе пожелать...»).

Самоанализ – непростой вид педагогической деятельности. В процессе его очень важно быть объективным, т. е. не уклоняться в сторону самовосхваления либо самобичевания. Повседневный, систематический самоанализ специалистом собственной деятельности, анализ «для себя», а не для посетителей занятия (представителей администрации, коллег), безусловно, может способствовать развитию профессионального самосознания, стимулировать профессиональное развитие, рост его профессионального мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гладкая, В. В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования / В. В. Гладкая. – 2-е изд. – Минск : Зорны Верасок, 2019. – 115 с.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина [и др.] ; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
3. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2003. – 288 с.

Материал поступил в редколлегию 12.10.19.

V.V. GLADKAYA

Head of the Department of Defectology,
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

SELF-ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY AS
A RESOURCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF
A TEACHER-DEFECTOLOGIST

Summary

The article presents the scheme of self-analysis of the remedial lesson designed by the teacher-defectologist; its logic and content are substantiated. The ability to conduct self-analysis of professional activity is considered a resource for professional development of a specialist.

УДК 159.923

Н. Д. ДЖИГА,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии

УО «Барановичский государственный университет»,

г. Барановичи, Беларусь

**ВЗАИМОСВЯЗЬ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ,
МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ
У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

В статье анализируется, как направленность личности влияет на мотивы выбора профессии студента-психолога, его личность. Важно создать условия для определения мотивов выбора профессии для дальнейшего саморазвития студента-психолога с использованием самореализации собственных потенциальных возможностей, интеллектуальных ресурсов и направленности, повышающих не только эффективность деятельности, но и стремление преподавателя и студента к созиданию как становлению личности и субъекта деятельности.

Ключевые слова: созидательная и самосозидательная деятельность, студент-психолог, самореализация, направленность, креативность, созидательная продуктивность.

Посвящается 100-летию со дня рождения великого отечественного психолога, доктора психологических наук, профессора Ростунова Александра Тимофеевича, бывшего заведующего отделом трудового обучения и профессиональной ориентации Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь, исследовавшего профпригодность, профессиональное самоопределение, профессиональную и личностную направленность, мотивацию и выбор профессии.

А. Т. Ростунов обосновал с научной и практической точки зрения профессиональную пригодность школьников, абитуриентов высших учебных заведений и военных училищ, создал системный подход к профпригодности, включающий организацию профориентации, профпросвещения выбора профессии, профадаптации школьников. Александр Тимофеевич внес огромный вклад в психологию труда, педагогическую психологию, профессиональную направленность и значимость личностных свойств, соответствующую

щих профессиональным требованиям для разного вида профессий. Ученый квалифицировал профпригодность как наличие природных задатков и способностей, необходимых для успешного формирования требуемого профессией динамического соединения свойств личности, соответствующих профессиональным требованиям, обеспечивающих высокий уровень обучения и направленности личности школьника как будущего специалиста.

Профессиональный аспект данного системного подхода и проблемного поля развития субъектов образования направлен на определение возможностей и результатов осуществления будущей трудовой созидательной деятельности через выяснение профпригодности, профессиональной направленности, психологической готовности к определенному виду труда и степени социальной ответственности за ее процесс и результаты.

Важнейшей проблемой и фактором, определяющим успешность формирования профессиональной пригодности будущего специалиста, по мнению А. Т. Ростунова, является устойчивость его профессиональной направленности, в основе которой лежат потребности человека, его социальная природа, ценностные ориентации, накладывающие отпечаток на мотивацию. Только глубоко мотивированный, в большей или меньшей мере с осознанным стремлением к педагогической деятельности преподаватель любой специальности может сам сформироваться как личность и в достаточной мере сформировать в будущем личность учащихся, студентов, способных к созиданию, как продуктивный субъект созидательной деятельности, общения и познания [8; 9; 1, с. 45].

Соглашаясь с тем, что личностью можно назвать того, кто, не считаясь с трудностями и препятствиями, идет своим путем, мы признаем, что люди с такой направленностью и профпригодностью, с таким отношением к своей созидательной деятельности в значительной мере создаются объективными условиями [10].

Профессиональная пригодность специалиста – результат длительного процесса формирования его личности в семье, детском саду, учреждениях образования (школе, внешкольных учреждениях, МУПК, педагогических колледжах, высших учебных заведениях). Профессиональная пригодность проявляется в том, что будущий специалист успешно осваивает комплекс компетенций по

специальности в вузе и во время психолого-педагогической практики, когда творчески выполняет свои должностные функции, проявляя при этом самостоятельность, смелость и инициативу, испытывая чувство морального удовлетворения не только от результатов, но и от самого процесса своей созидательной деятельности, от индивидуального стиля и направленности личности [11; 12].

По мнению А. Т. Ростунова, направленность личности – это сложное психологическое свойство, представляющее устойчивую систему внутренних осознанных побуждений человека (влечения, потребности, мотивы, интересы, склонности, мировоззрение, ценностные ориентации, перспективы, идеалы), его далеких и близких жизненно важных целей, установок и стремлений, проявляющихся в активной деятельности по их достижению [8; 1, с. 45].

Это глубоко мотивированное и в большей или меньшей мере осознанное стремление к созидательной деятельности или к группе взаимосвязанных деятельностей. Особую значимость составляет влияние педагогов с устойчивой личностно-профессиональной направленностью разных профессий со сформированной профессиональной пригодностью на продуктивное становление созидательной деятельности субъектов образования [2; 8; с. 18–25].

В канун столетия со дня рождения А. Т. Ростунова, величайшего ученого-психолога, мы продолжили его исследования по взаимосвязи направленности личности студентов с личностными свойствами и мотивацией достижения успеха, которыми мы с Александром Тимофеевичем начали заниматься в 90-е годы XX века при подготовке и защите моей кандидатской диссертации «Формирование направленности личности школьников». Сформированная направленность личности и ее взаимосвязь с личностными свойствами и мотивацией достижения успеха действительно способствуют созиданию продуктивного, эффективного и результативного субъекта образования.

Характеристика выборки исследования

Выборку составили 60 студентов-психологов 3–4 курсов: 30 членов студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» (руководитель: доктор психологических наук, профессор кафедры Джига Н. Д.) и 30 студентов 3–4 курсов, которые не участвовали в лаборатории.

Проблема изучения направленности представлена в работах А. Г. Асмолова, Н. Р. Битяновой, Ю. М. Забродиной, Н. Д. Джиги, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана, А. Т. Ростунова, С. Е. Залесской, И. В. Загайнова. В последние годы весьма активно исследуется проблема профессиональной направленности психологов (Н. Тимченко, Л. И. Кунц, Ю. А. Полищук, Л. Н. Зыбиной, Н. Н. Авраменко, А. У. Кулова, Л. И. Нугис, Г. М. Белокрылова, Т. Д. Барышева). Исследователи рассматривают вопросы формирования профессиональной психолого-психологической деятельности.

Однако, несмотря на значимость и имеющиеся исследования, ряд проблем направленности личности студента-психолога еще остается малоизученным. В частности, недостаточно исследована проблема направленности личности студентов-психологов в связи с преобладающей мотивацией достижения и их личностными свойствами (качествами).

Цель исследования – определить взаимосвязь направленности личности, мотивации достижения и личностных свойств студентов-психологов.

Как считает А. Т. Ростунов, в отечественной психологии широко распространен подход, согласно которому направленность личности рассматривается как системообразующая характеристика личности, отражающая устойчивую устремленность чувств, желаний и поступков, являющихся следствием совокупности мотивов и ценностных ориентаций. Таким образом, направленность личности – это сложная структурная динамическая система личностных свойств, которая ориентирует деятельность и посредством ее проявляется, является источником активности, определяется потребностями, интересами, склонностями, ценностями, мотивами и стремлениями личности; отражает и обуславливает цели, характеризуется системой ведущих мотивов, определяющих внутреннюю позицию личности, ее субъективное отношение к действительности, к деятельности [8].

Анализ литературы показал, что понятие направленности личности рассматривается в качестве следующих явлений:

- психическое выражение потребности (С. Л. Рубинштейн);
- смыслообразующий мотив (А. Н. Леонтьев, А. Ф. Лазурский, Н. Д. Левитов);

- система отношений личности (В. И. Мясищев);
- установка (Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов);
- компонент структуры личности, включающий влечение, желание, интерес, мировоззрение, убеждения (К. К. Платонов, Б. Г. Ананьев);
- влечение, желание, интерес, мировоззрение, убеждения, характеризующиеся динамичностью, наполненностью предметным содержанием, уровнем отражения содержания, раскрытием (А. Г. Асмолов);
- совокупность потребностей и устойчивых мотивов, ориентирующих избирательную активность личности (Л. И. Божович, Ю. М. Забродин, Р. С. Немов);
- цели (А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, Б. И. Додонов);
- ценности и мотивация (В. А. Ядов, Н. В. Кузьмина, Я. Л. Коломенский, Н. Д. Джига, А. Т. Ростунов);
- сложная структурная динамическая система личностных свойств (Г. Г. Голубеев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн).

Мы выделяем три вида направленности в соответствии с видами профессиональной деятельности психолога: практическую, педагогическую (образовательную) и исследовательскую (научную) [2]:

- практическая направленность (психолог-практик);
- педагогическая направленность (педагог-психолог);
- исследовательская направленность (психолог-исследователь).

Нами выделены критерии и показатели оптимального развития направленности личности студентов-психологов. Критериями являются: развитость системы профессиональных мотивов и ценностно-потребностных личностных структур, проявляющихся в процессе учебно-профессиональной деятельности, исходя из совместных исследований с А. Т. Ростуновым [1; 8].

Показателями развития направленности личности являются:

- приоритет профессиональных мотивов учебно-профессиональной деятельности в процессе обучения в УВО;
- приоритет самоутверждения в учебно-профессиональной деятельности;
- приоритет актуализированных в учебно-профессиональной деятельности потребностей в форме познавательных мотивов,

внутренних убеждений, самоуважения, результативности учебной деятельности, инициативности;

– приоритет учебно-профессиональных ценностей психической стабильности и отсутствием неудовлетворенности учебной деятельностью, высокой мотивацией достижения учебной деятельности и высокой степенью удовлетворенности ею;

– удовлетворенность возможностью самосовершенствования и самореализации;

– удовлетворенность взаимоотношениями в процессе учебной деятельности и созданием себя как личности, индивидуальности и субъекта [2; 8].

В качестве показателей уровня развития и сформированности у студентов-психологов направленности личности выступают ее компоненты, к которым относятся:

– мотивы (учебной и профессиональной деятельности);

– направленность личности (на себя, на дело, на общение);

– эмоциональная направленность (альтруистическая, коммуникативная, романтическая, гностическая, эстетическая, гедонистическая);

– направленность на различные виды профессиональной деятельности (практическую, исследовательскую, педагогическую);

– ценности профессиональной деятельности.

Этапы проведения эмпирического исследования

1. Формирование выборки исследования и подбор диагностического инструментария.

2. Определение уровня мотивации достижения у студентов научно-исследовательской лаборатории (далее – СНИЛ) и студентов-психологов г. Минска.

3. Определение их направленности личности.

4. Проведение статистической обработки полученных результатов для определения взаимосвязи направленности личности, мотивации достижения и личностных свойств.

Краткое описание методик

1. Опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана [6, с. 337].

В основе теста лежит выделение поведенческих коррелятов мотива стремления к достижению успеха и мотива избегания неудачи.

2. Тест Дж. Голланда (Дж. Холланда) на определение профессионального типа личности (модификация Г. В. Резапкиной) [7, с. 224].

Методика предназначена для определения профессионального типа личности. Изучая индивидуальные особенности людей, психолог Дж. Голланд (Дж. Холланд) разработал методику для определения социальной направленности личности (социального характерологического типа), выделив шесть типов: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциальный, предприимчивый и артистический.

3. Многофакторный личностный опросник Р. Б. Кэттела [6, с. 232].

Согласно теории личностных черт Р. Кэттела, личность описывается как состоящая из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (свойств, черт), определяющих ее внутреннюю сущность и поведение. Статистическая обработка результатов исследования реализована в программах Microsoft Excel и Statistica 6.0 и проведена с помощью методов описательной и математической статистики. Включает в себя расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Первой задачей эмпирического исследования была: исследовать мотивацию достижения студентов-психологов, обучающихся и не обучающихся в СНИЛ. В связи с этим была обработана методика А. Мехрабиана. Было высчитано среднее значение уровня мотивации достижения по группе. Результаты представлены на рисунке 1.

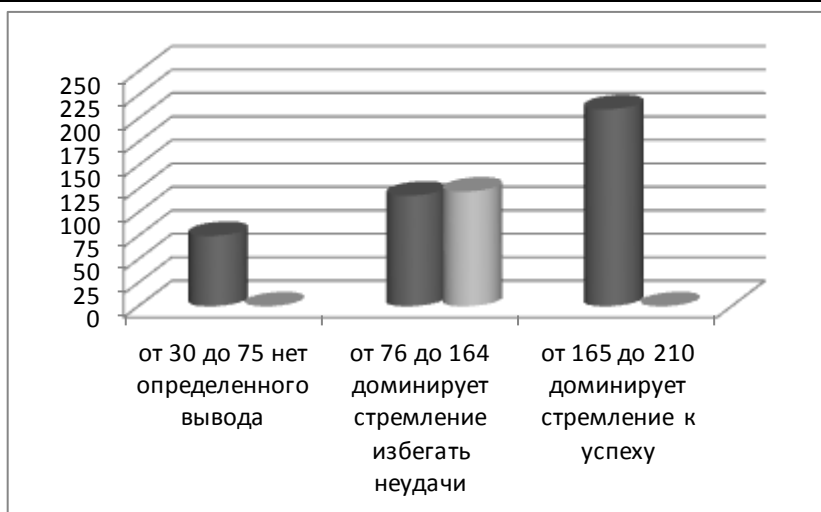


Рисунок 1. Результаты изучения уровня мотивации достижения

Среднее значение по группе

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что как у членов СНИЛ (122,3), так и не членов СНИЛ (117,8) доминирует стремление избегать неудачи. Студенты, мотивированные на избегание неудачи, проявляют неуверенность в себе, у них крайне редко возникают мысли о том, что они могут добиться какого-либо успеха. Очень остро воспринимают критику. При выборе профессии возникают отрицательные эмоциональные переживания к работе, которая чревата возможностью неудачи. Студенты, ориентированные на неудачи, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, предпочитая для себя или слишком легкие, или слишком сложные профессии. Ориентированные на неудачу стремятся избегать задач, которые они не могут решить с первого раза.

Следующей задачей эмпирического исследования была: выявить типы профессиональной направленности. С этой целью были обработаны данные по методике Дж. Голланда (Дж. Холланда) в модификации Г. В. Резапкиной для определения профессионального типа личности [7, с. 224].

Результаты методики Дж. Голланда (Дж. Холланда) в модификации Г. В. Резапкиной представлены по изучению профессионального типа направленности личности членов СНИЛ представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты изучения типа профессиональной направленности

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что в группе членов СНИЛ: 1) преобладает интеллектуальный тип (8,6 %) профессиональной направленности личности. Студентов, относящихся к этому типу, отличают аналитические способности, рационализм, независимость и оригинальность мышления, умение точно формулировать и излагать свои мысли, решать логические задачи, генерировать новые идеи. Они часто выбирают научную и исследовательскую работу. Им нужна свобода для творчества. Работа способна увлечь их настолько, что стирается грань между рабочим временем и досугом. Мир идей для них может быть важнее, чем общение с людьми. Материальное благополучие для них обычно не на первом месте; 2) реалистический тип (8,5 %), для него характерно выполнение работы, требующей силы, ловкости, подвижности, хорошей координации движений, навыков практической работы; 3) офисный тип (8,5 %), студенты-

психологи этого типа отличаются аккуратностью, пунктуальностью, практичностью, ориентированы на социальные нормы, предпочитают четко регламентированную работу; 4) предпринимательский тип (8,3 %), студенты этого типа находчивы, практичны, быстро ориентируются в сложной обстановке, склонны к самостоятельному принятию решений, социально активны, готовы рисковать, ищут острые ощущения; 5) социальный тип (7,6 %), студенты предпочитают профессиональную деятельность, связанную с обучением, воспитанием, созиданием, консультированием, обслуживанием; 6) артистический тип (6,9 %), студенты этого типа оригинальны, независимы в принятии решений, редко ориентируются на социальные нормы и одобрение, обладают необычным взглядом на жизнь, гибкостью мышления, эмоциональной чувствительностью и интуицией, что очень важно для нашей научно-исследовательской студенческой лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования».

Результаты изучения профессионального типа направленности студентов, не участвующих в лаборатории, представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Результаты изучения профессиональной направленности личности

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у студентов-психологов: 1) преобладает офисный тип

(8,9 %) профессиональной направленности личности. Студенты этого типа обычно проявляют склонность к работе, связанной с обработкой и систематизацией информации, предоставленной в виде условных знаков, цифр, формул, текстов (ведение документации, установление количественных соотношений между числами и условными знаками). Они отличаются аккуратностью, пунктуальностью, практичностью, ориентированы на социальные нормы, предпочитают четко регламентированную работу. Материальное благополучие для них более значимо, чем для других типов. Студенты такого типа склонны к работе, не связанной с широкими контактами и принятием ответственных решений, созиданием как преобразовательной деятельностью; 2) артистический тип (8,6 %), отношения с людьми строят, опираясь на свои ощущения, эмоции, воображение, интуицию. Они не выносят жесткой регламентации, предпочитая свободный график работы. Часто выбирают профессии, связанные с литературой, театром, кино, музыкой, изобразительным искусством; 3) социальный тип (8,5 %), студенты этого типа гуманны, чувствительны, активны, ориентированы на социальные нормы, способны понять эмоциональное состояние другого человека. Для них характерно хорошее речевое развитие, живая мимика, интерес к людям. Материальное благополучие для них обычно на первом месте; 4) предпринимательский тип (8,3 %), студенты этого типа любят и умеют общаться. Имеют высокий уровень притязаний. Избегают занятий, требующих усидчивости, большой и длительной концентрации внимания, научной и преобразовательской деятельности. Для них значимо материальное благополучие. Предпочитают деятельность, требующую самостоятельности. Материальное благополучие для них обычно не на первом месте; 5) реалистический тип (6,5 %), студенты этого типа охотнее делают, чем говорят, они настойчивы и уверены в себе, в работе предпочитают четкие и конкретные указания. Придерживаются традиционных ценностей, поэтому критически относятся к новым идеям, к созидательной деятельности, к субъектности.

На последнем этапе исследования была поставлена задача: охарактеризовать взаимосвязь профессиональной направленности и личностных свойств членов СНИЛ. С этой целью полученные данные были обработаны с помощью коэффициента ранговой

корреляции Спирмена. При использовании коэффициента ранговой корреляции условно оценивают тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента, равные 0,3 и менее, показателями слабой тесноты связи; значения более 0,4, но менее 0,7 – показателями умеренной тесноты связи, а значения 0,7 и более – показателями высокой тесноты связи. Если коэффициент корреляции отрицательный, то имеет место обратная связь, если положительный, то прямая связь.

Статистическая обработка результатов исследования реализована в программах Microsoft Excel и Statistica 6.0 и проведена с помощью методов описательной и математической статистики. Включает в себя расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Представим результаты статистической обработки данных по двум методикам: методика Дж. Холланда (Дж. Голланда) в модификации Г. В. Резапкиной, позволяющая выявить тип профессиональной направленности личности, и опросник Р. Кэттела, позволяющий определить индивидуальные личностные свойства.

В ходе подсчета ранговой корреляции Спирмена по данным методик были обнаружены следующие статистически значимые показатели (членов СНИЛ):

1. Положительная корреляционная связь между интеллектуальным типом профессиональной направленности и личностным свойством «Мечтательность» ($r = 0,36$; $p = 0,04$);

2. Положительная корреляционная связь между предпринимательским типом профессиональной направленности и личностным свойством «Самоконтроль» ($r = 0,36$; $p = 0,04$);

3. Положительная корреляционная связь между артистическим типом профессиональной направленности и личностным свойством «Чувствительность» ($r = 0,64$; $p = 0,000167$);

4. Положительная корреляционная связь между реалистическим типом профессиональной направленности и чертой характера «Напряженность» ($r = 0,39$; $p = 0,03$);

5. Положительная корреляционная связь между интеллектуальным типом профессиональной направленности и чертой характера «Интеллект» ($r = 0,45$; $p = 0,012$);

6. Положительная корреляционная связь между интеллектуальным типом профессиональной направленности и чертой характера «Эмоциональная стабильность» ($r = 0,45$; $p = 0,010$);

7. Положительная корреляционная связь между офисным типом профессиональной направленности и чертой характера «Самоутверждение» ($r = 0,40$; $p = 0,024$);

8. Положительная корреляционная связь между предпринимательским типом профессиональной направленности и чертой характера «Напряженность» ($r = 0,36$; $p = 0,044$);

9. Положительная корреляционная связь между офисным типом профессиональной направленности и чертой характера «Нонконформизм» ($r = 0,36$; $p = 0,047$);

10. Положительная корреляционная связь между офисным типом профессиональной направленности и чертой характера «Уравновешенность» ($r = 0,37$; $p = 0,038$);

11. Положительная корреляционная связь между офисным типом профессиональной направленности и чертой характера «Независимость» ($r = 0,36$; $p = 0,04$);

В рамках проведенного исследования нами доказаны взаимосвязи между профессиональной направленностью личности, мотивацией достижения и личностными свойствами студентов-психологов как членов научно-исследовательской студенческой лаборатории, так и не принимающих участия в СНИЛ. Однако созидательная и преобразовательная активность членов СНИЛ, субъект-субъектная деятельность выше и продуктивнее, чем у студентов-психологов, которые не занимаются в научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования», так как программа СНИЛ направлена на созидание средствами инновационных методов обучения (активных, интерактивных, рефлексивных), постоянное решение нестандартных ситуаций, стратегий выхода из конфликтных ситуаций, методов достижения успеха и составления индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования от «Я-реальное» к «Я-идеальному», к «Я-профессионал», «Я-созидатель» в начале и в конце учебного года [2].

Анализ научной литературы позволил сделать следующие выводы:

Как утверждает А. Т. Ростунов, формирование направленности личности – процесс двусторонний. С одной стороны, это научно обоснованное воздействие на мотивационную структуру личности, с другой – личность повседневно формируется, находясь в определенной системе педагогического труда, в системе студенческих коллективов и жизненных обстоятельств. Одним из важнейших психологических принципов управления формированием направленности личности студента является оптимистичность морально-нравственной, административно-дисциплинарной и профессиональной регламентации поведения будущего специалиста [10–12].

Исследования показывают, что чрезмерная регламентация жизненного уклада студента в процессе обучения приводит к снижению творческой инициативы, а следовательно, к снижению созидания и самосозидания, самоуправления и к ограничению в удовлетворении познавательных и других важных для современного специалиста личностных потребностей. Вместе с тем чрезмерный демократизм, стихийность в регуляции поведения студентов неизбежно приводит к негативистским тенденциям, противоречивости в мировоззрении и импульсивности в потребностях, эгоистическим тенденциям в поведении, безответственности [2].

Стиль управления – соуправления – самоуправления созидательной деятельностью субъектов образования средствами формирования направленности личности студента – не остается неизменным на протяжении профессионального обучения, а развивается вместе с развитием студенческого коллектива, созидания и самосозидания студента как будущего специалиста, что и подтверждено более высокими результатами членов СНИЛ.

Мотивы, как и действия, поступки, тоже имеют свои причины, так как стремления и желания возникают на основе ценностей и потребностей. Одно и то же желание может быть обусловлено различными причинами. В основе «желания стать квалифицированным специалистом» лежит потребность в раскрытии и использовании своего индивидуального творческого потенциала.

В группе мотивов достижения основными являются мотивы достижения успеха, материального благосостояния и самостоятельности. Лидирующий мотив «понимание того, что знания пригодятся для достижения успеха в жизни» относится к числу таких,

которые можно назвать мотивами с «отложенным» результатом действия. Это чисто рациональный мотив, возникающий на основе анализа большого количества фактов и явлений нашей жизни. С одной стороны, в нем отражается естественная для любого человека потребность в успехе, с другой – тот самый момент рациональности, о котором только что говорилось [2; 8].

Рассмотрим и мотивы, образующие другие группы. В группе познавательных мотивов самое большое значение имеет мотив «стремление получить глубокие профессиональные знания». В группе мотивов «развития личности» наибольший вес имеют такие мотивы, как «стремление расширить свой кругозор и эрудицию» и «стремление повысить свой общекультурный уровень». В совокупности два этих мотива могут рассматриваться как конкретизация ценности – средства «образованность», которая, как уже отмечалось, входит в число наиболее значимых инструментальных ценностей. Данные мотивы показывают, что студенты достаточно остро ощущают недостаток общей культуры и эрудиции, хотят стать более образованными, более воспитанными. Иными словами, тяга к культурным ценностям, накопленным человечеством, к знаниям и к самой новейшей информации продолжает сохраняться и влиять на формы активности студентов СНИЛ.

В понятии профессиональная направленность личности можно выделить две стороны, выражающие ее содержательную и динамическую характеристики. К первой относят полноту и уровень направленности, ко второй – ее интенсивность, длительность и устойчивость.

Исследование, позволяющее выявить тип профессиональной направленности личности, показало, что у членов СНИЛ преобладает интеллектуальный тип профессиональной направленности (8,6 %), а у не участвующих в СНИЛ – офисный тип профессиональной направленности (8,9 %) и реалистический тип (6,5 %), а также материальная заинтересованность. Достоверно доказано, что у членов СНИЛ более высокие показатели по таким видам личностных качеств, как смелость, дипломатичность и радикальность, нестандартность. Также доказано, что у них выражен индекс независимости.

Результаты исследования и их статистический анализ послужили основанием для доказательства выдвинутой гипотезы: имеется взаимосвязь между профессиональной направленностью личности, мотивацией достижения успеха и личностными свойствами студентов-психологов, а особенно при целенаправленной созидательной преобразовательной деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории как процесса становления их личности, индивидуальности и субъекта деятельности (при $p = >0,05$).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джига, Н. Д. Направленность личности студентов : моногр. / Н. Д. Джига. – Минск : МИТСО, 2004. – 204 с.
2. Джига, Н. Д. Акме-психология продуктивного субъекта образования : моногр. / Н. Д. Джига. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 431 с.
3. Деркач, А. А. Субъективные феномены: акмеологический подход : моногр. / А. А. Деркач. – Москва : РАГС, 2010. – 240 с.
4. Ефанова, М. И. Профессиональная направленность студентов-психологов / М. И. Ефанова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. – 2017. – Вып. 1. – С. 72–77.
5. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности / Н. В. Кузьмина [и др.] // Преподаватель XXI века. – М. – 2011. – № 3. – С. 38–39.
6. Гребень, Н. Ф. Психологические тесты для психологов, педагогов, специалистов по работе с персоналом / Н. Ф. Гребень (Многофакторный личностный опросник Р. Б. Кэттела. – С. 232. Опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана. – С. 337). – Минск : Букмастер, 2012. – 480 с.
7. Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки. Рабочая тетрадь учащегося / Г. В. Резапкина. – Москва : Генезис, 2010. – 450 с.
8. Ростунов, А. Т. Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии / А. Т. Ростунов. – Минск : НИО, 1995. – 92 с.
9. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск : Высш. шк., 1998. – 286 с.

10. Ростунов, А. Т. Подготовка молодежи к службе в армии / А. Т. Ростунов [и др.] – Минск : Нар. асвета, 1983.
11. Ростунов, А. Т. Профессиональная пригодность / А. Т. Ростунов [и др.] – Минск : Вышш. шк., 1984. – 176 с.
12. Ростунов, А. Т. Ориентация школьников на военные профессии / А. Т. Ростунов. – Минск : Нар. асвета, 1982. – 206 с.

Материал поступил в редколлегию 14.10.19.

N. D. ЖИНА,

Doctor of Psychology, Full Professor of the Department of Psychology,
SEI "Baranovichi State University",
Baranovichi, Belarus

INTERRELATION BETWEEN PERSONALITY ORIENTATIONS, MOTIVATION FOR ACHIEVEMENTS AND PERSONAL CHARACTERISTICS AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS

Summary

The article considers the interrelationship between personality orientations, personal characteristics and their influence on choosing the profession by psychology students. It is important to create conditions to determine the motives for choosing the profession for further self-development of a psychology student by means of self-realization of their own potential capabilities, intellectual resources and orientation, which increase not only the effectiveness of the activity, but also contribute to the desire of the teacher and student for personal and professional growth.

УДК 373.24

В. З. ДРОБЫШЕВСКАЯ,

воспитатель дошкольного образования
Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 10 г. Пинска»,
преподаватель учреждения образования
«Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина»,
Пинский колледж, г. Пинск, Беларусь

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ
УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлено описание структурно-содержательной модели формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей в условиях учреждения дошкольного образования. Определены научные подходы к разработке и реализации модели, обоснованы принципы, формы и методы педагогической деятельности, инструментарий для оценки успешности формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей.

Ключевые слова: структурно-содержательная модель, культура гуманистических взаимоотношений родителей и детей, модель формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей.

Взаимоотношения родителей и детей на современном этапе развития общества привлекают к себе особое внимание как со стороны государственных структур, так и со стороны научного сообщества. Семья – это «структура, состоящая из отношений» и детско-родительские отношения в преобладающих в настоящее время нуклеарных семьях являются основополагающим компонентом. Вместе с тем педагогическая практика, а также исследования педагогов и психологов в рассматриваемом направлении (Ю. Б. Гиппентрейтер, В. Н. Дружинин, И. М. Марковская, М. П. Осипова, В. М. Целуйко, В. В. Чечет и др.) выявляют ряд проблем в системе детско-родительских отношений: с одной стороны, отчужденность родителей от детей, неподготовленность семьи к выполнению своей воспитательной, эмоциональной функциям и функции культурного общения, слабое осознание родителями ответственности за воспитание, развитие детей и перекладывание этой функций на

общественные институты, низкая мотивация взрослых в повышении педагогической культуры, с другой – примат прав детей над правами родителей, уравнивание позиций взрослых – ребенок, что проявляется в отсутствии уважения к личности взрослого как к представителю старшего поколения, игнорирование его прав, распространение ценностей индивидуализма, что выражается в невнимании ребенка к интересам и потребностям окружающих его людей и т. д.

Перечисленные негативные проявления свидетельствуют о необходимости привлечения и ресурсов учреждений образования для решения проблемы взаимоотношений родителей и детей. Особенно это касается учреждений дошкольного образования, так как в возрасте до шести-семи лет отмечается наиболее тесная связь ребенка с родителями и сильное влияние взрослых на формирование его личности.

Разработанная нами структурно-содержательная модель отражает основные структурные компоненты, специфику и содержание процесса формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей в условиях учреждения дошкольного образования (рис. 1).

Модель рассматривается нами как «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отражает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и взаимоотношений между элементами этого объекта» [5, с. 22]. Принимая во внимание типологию педагогических моделей, созданная нами модель определяется как структурно-содержательная [4]. Под структурно-содержательной моделью формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей в условиях учреждения дошкольного образования мы понимаем схематически выраженную взаимосвязь структурных компонентов системы педагогического взаимодействия, направленной на решение проблемы гуманизации взаимоотношений родителей и детей в контексте сообщества возрастной группы (старшей группы) учреждения дошкольного образования.

Методологический блок		Научные подходы: системный, гуманистический, культурологический, полисубъектный			
Теоретический блок		Понятие «культура гуманистических взаимоотношений родителей и детей» Понятие «процесс формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей»			
		Принципы			
		Формирование культуры родительского отношения: индивидуального подхода и доверительности отношений, актуализации, опоры на положительный жизненный опыт, эмансипации и коррекции предыдущего опыта, активности и субъектности, утверждения самооценности родителей	Формирование культуры отношения детей к родителям: гуманизации, природосообразности и индивидуализации, культуросообразности, развитии психики в деятельности, сотрудничества взрослого и ребенка		
Технологический блок		Целевой компонент	Цель: формирование культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей		
		Содержательный компонент	Структура культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей		
			Когнитивный компонент	Поведенческий компонент	Эмоционально-оценочный компонент

	<ul style="list-style-type: none"> – знания и представления родителей о способах проявления любви к своему ребенку; – знания и представления детей о способах проявления любви к родителям; – представления родителей о заботе, формах и способах ее проявления; – представления детей о заботе, формах и способах ее проявления; – представления родителей об ответственном и безответственном отношении к детям, об условиях, формах и методах воспитания дисциплины и ответственности у детей; – представления о способах, формах и методах установления своего авторитета; – знания и представления детей о распределении обязанностей в семье в соответствии с статусно-ролевыми позициями 	<ul style="list-style-type: none"> – формы и способы проявления родителями любви к своему ребенку; – формы и способы проявления детьми любви к родителям; – формы и способы проявления родителями заботы о ребенке; – формы и способы проявления детьми заботы о родителях; – формы и способы реализации родителями своей сферы ответственности, контроля и коррекции своего поведения; – осуществление родителями деятельности по воспитанию дисциплины и ответственного отношения у детей; – выполнение детьми возложенных на них обязанностей, применение способов саморегуляции и самоконтроля во взаимоотношениях с родителями 	<ul style="list-style-type: none"> – оценка участниками взаимоотношений своих эмоциональных переживаний по поводу взаимно направленных проявлений любви; – оценочное отношение родителей к своему поведению и поступкам и их последствиям как авторитетных взрослых; – предварительный анализ возможных последствий своих действий по отношению к детям; – эмоционально-оценочное отношение ребенка к своему поведению и поступкам, анализ своего поведения в соответствии с оценкой родителей
--	--	--	--

Организационный компонент	Условия эффективного формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей			
	Разработка методического обеспечения для реализации процесса формирования гуманистической культуры детско-родительских отношений (программа, практические материалы)	Обеспечение комплексного подхода в процессе взаимодействия с родителями и детьми	Мотивация родителей	Организация взаимодействия на основе гуманистических позиций, подразумевающих взаимное уважение, партнерские отношения, сотрудничество в условиях диалогического общения
Процессуальный компонент	Направления формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей			
	Формирование представлений о культуре гуманистических взаимоотношений родителей и детей	Формирование гуманистически ориентированного поведения	Стимулирование чувств	
	Методы и формы			
	<p>Взаимодействие с семьями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формы: наглядно-информационные, социально-педагогические проекты, семинары, практикум с элементами тренинга, круглый стол; – методы: интерактивные методы и упражнения, мини-лекции, решение ситуаций, групповая работа, работа в парах, игры и игровые упражнения, педагогические рецепты, просмотр видеосюжетов, видеофильмов 		<p>Работа с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формы: специально организованная и нерегламентированная деятельность детей; – методы: беседы, чтение художественной литературы и фольклора, игры-драматизации, дидактические и развивающие игры, решение ситуаций из жизни, этюды, рассказы детей 	

Результативно-оценочный	Диагностический инструментарий: анкета для родителей, вопросы беседы с детьми, план наблюдений за взаимоотношениями родителей и детей	Уровни сформированности культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей: минимальный, достаточный, высокий	Ожидаемый результат: переход на более высокий уровень сформированности культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей
-------------------------	---	---	---

Рисунок 1. Структурно-содержательная модель формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей в условиях учреждения дошкольного образования

В качестве основы для определения содержания педагогической деятельности выступает народная педагогика как совокупность знаний и навыков воспитания, представленная в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми [8]. Богатый гуманистический потенциал, эффективность народной педагогики в решении тех или иных проблем образования рассмотрена в работах В. С. Болбаса, Л. Н. Воронцовской, А. А. Гримова, И. И. Калачовой, А. П. Орловой и др.

Изучение произведений фольклора позволило выявить следующие ценные идеи народной педагогики для гуманизации взаимоотношений родителей и детей: основа взаимоотношений – любовь и забота родителей, дифференциация взрослыми способов и методов взаимодействия в зависимости от возраста детей, осуждение физического воздействия, раннее приобщение к труду и предоставление самостоятельности, признание авторитета родителей и проявление к ним любви, заботы и уважения, ответственность детей за свое поведение и поступки.

Модель включает методологический, теоретический и технологический блоки.

Методологический блок представлен системным, гуманистическим, культурологическим и полисубъектным научными подхо-

дами. Системный подход позволяет рассматривать культуру гуманистических взаимоотношений родителей и детей как совокупность взаимосвязанных компонентов (когнитивный, поведенческий и эмоционально-оценочный) и зафиксировать системообразующие из них (представления о культуре взаимоотношений как отношений взаимной любви, заботы и ответственности). Эмоциональные переживания и поведение актуализируют гуманистические отношения).

Процесс воспитания с точки зрения системного подхода понимается как целостный, состоящий из ряда компонентов (субъекты, цели, задачи, содержание, методы и приемы, реализация, рефлексия каждого из компонентов) [2; 7].

Гуманистический подход (Ю. П. Азаров, Ш. А. Амонашвили, Д. В. Винникот, Т. Гордон, Х. Дж. Джайнот, В. Т. Кабуш и др.) требует ориентации на гуманизм как на мировоззренческую и нравственную основу формирования и развития личности воспитуемого. Воспитание выступает как социальное взаимодействие различных субъектов: конкретных людей, микрогрупп и коллективов с личностью. Главным психологическим эффектом социализации личности и ее гуманистического воспитания является формирование потребности и способности к самовоспитанию.

В свете культурологического подхода (В. С. Библер, В. П. Зинченко, Л. Н. Коган, Н. Б. Крылова, В. М. Межуев и др.) воспитание исследуется как часть культуры, которая выполняет все ее функции: интеграция людей, организация их жизнедеятельности, создание условий для творческой самореализации и саморазвития человека, сохранения, развития и изменения системы ценностей, проектирование новых образов жизни. Культурологический подход ориентирует исследователя на равноправие культур в рамках единой гуманистической системы ценностей при разнообразии этнокультур и этнических особенностей.

С позиции полисубъектного (диалогического) подхода личность рассматривается как система характерных для нее отношений, носитель взаимодействий и взаимоотношений социальных групп. Она приобретает свое человеческое содержание в общении с другими и выступает как продукт и результат их общения [1].

Теоретический блок модели включает определение понятия «культура гуманистических взаимоотношений родителей и детей» и процесса формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей, определяет принципы формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей.

На основе проведенного анализа научной литературы *культура гуманистических взаимоотношений родителей и детей* определяется нами как динамическая система способов взаимодействия в диаде родитель – ребенок, основанная на принципах свободы, принятия и другодоминантности, проявляющаяся в отношениях взаимной любви, заботы и ответственности при авторитетной позиции взрослого.

Принцип свободы основан на понимании свободы в педагогическом контексте. Она может быть представлена в трех взаимосвязанных психологических состояниях самореализации ребенка: «хочу» (проявление потребности), «надо» (преодоление трудностей, соблюдение моральных норм и правил, принятых в обществе) и «могу» (деятельность, творчество). Принцип другодоминантности, выраженный в направленности одной личности на другую, внимании к ней, находит свою реализацию в любви, заботе о другом, терпимости, уважении к другому, а также в критической самооценке. Установка на принятие другой личности – также одно из проявлений данного принципа. Принятие означает признание права ребенка на индивидуальность, непохожесть на других, утверждает «неповторимое существования именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами».

Любовь как основополагающий компонент в системе гуманистических взаимоотношений родителей и детей – это взаимно направленное положительное эмоциональное отношение в диаде родитель – ребенок, со стороны родителей характеризующееся безусловностью и принятием ребенка. Забота в гуманистическом контексте выступает в качестве деятельной любви и находит свое проявление в виде определенных действий, предпринимаемых в интересах и на благо другого. Ответственность в структуре детско-родительских отношений проявляется как способность и готовность отвечать за совершенное действие и его последствия, а так-

же как способность предвидеть негативные результаты своих поступков [3].

Процесс формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей представляет собой целенаправленный педагогический процесс, включающий взаимодействие и взаимовоздействие педагогов, родителей и детей в условиях учреждения дошкольного образования; двусторонний процесс формирования, с одной стороны, культуры отношения родителей к детям, с другой – отношения детей к родителям.

С учетом реализации «новой философии» во взаимодействии с семьями, основанной на сотрудничестве и партнерских отношениях (Л. Г. Богославец, А. А. Гуз, О. И. Давыдова, В. П. Дуброва, О. Г. Ксенда, А. А. Майер, М. П. Осипова и др.), эффективность взаимодействия с родителями по формированию культуры гуманистических взаимоотношений с детьми требует соблюдения следующих принципов:

- индивидуального подхода и доверительности отношений. Предполагает учет индивидуальных особенностей родителей, специфики семейного воспитания в конкретной семье; создание педагогом условий для формирования доверия родителей к профессиональной компетентности воспитателя;

- актуализации потенциальных возможностей, заключающегося в стимулировании родителей к постоянному развитию своей компетентности и субъектности;

- принципа опоры на положительный жизненный опыт, предполагающего использование позитивного опыта взаимоотношений родителей и детей в семьях;

- эмансипации и коррекции предыдущего опыта, заключающегося в перестройке отношения родителей к ребенку как к беспомощному, несмышленому существу и оказании им помощи в понимании своего ребенка; содействию познанию родителями самих себя;

- активности и субъектности, проявляющегося в отношении педагога к родителям как к активным субъектам процесса взаимодействия;

- утверждения самооценности родителей, предполагающего следующее: проявление предельного уважения со стороны педагога к каждому родителю; признание его индивидуальности; созда-

ние условий, при которых родители наиболее ярко смогут проявить свои положительные качества и способности.

Ведущими принципами работы с детьми по формированию у них культуры гуманистических отношений с родителями, исходя из описанных выше подходов и позиций народной педагогики, выступают:

- принцип гуманизации подразумевает ориентацию педагога на личность ребенка; отношение к нему как к субъекту собственной деятельности; создание условий как для развития ребенка под руководством взрослого, так и для саморазвития; обеспечение взаимосвязи образовательного процесса в учреждении дошкольного образования с гуманистическими традициями народной педагогики;

- природосообразности и индивидуализации предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей детей в воспитании; дифференцированный подход в общении с мальчиками и девочками;

- культуросообразности заключается в становлении различных сфер самосознания ребенка на основе познания культуры мира, своего народа, ближайшего социального окружения; в приобщении ребенка к национальной и общечеловеческой культуре;

- развития психики в деятельности и общении предусматривает создание благоприятных условий для формирования личности ребенка прежде всего в специфических детских видах деятельности и в общении;

- сотрудничества взрослого и ребенка проявляется в создании условий для совместной деятельности детей и родителей в условиях учреждения дошкольного образования.

Технологический блок модели представлен целевым, содержательным, организационным, процессуальным и результативно-оценочным компонентами.

Целевой компонент технологического блока модели определяет цель (формирование культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей), задачи процесса формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей.

Во взаимодействии с семьями выделяются две группы задач: задачи информативного плана (содействовать формированию представлений родителей о культуре гуманистических взаимоотно-

ношений, гуманистических идеях народной педагогики в сфере воспитания), задачи обучающего плана (создавать условия для развития способностей и умений родителей, способствующих гуманизации отношений с детьми: умения общаться с ребенком, понимать его, устанавливать и поддерживать эмоциональный, физический, вербальный, зрительный контакты, проявлять свою любовь к ребенку и сохранять эмоциональную устойчивость и др.; стимулировать родителей к установлению детско-родительских отношений гуманистической направленности; ориентировать родителей на использование прогрессивных идей народной педагогики для установления детско-родительских отношений на гуманистических позициях).

Аспект формирования культуры гуманистических отношений детей с родителями направлен на решение следующих задач, предусмотренных учебной программой дошкольного образования: формировать осознание свое принадлежности в семье, своего социального «я», умение анализировать свое поведение в соответствии с оценкой взрослого; развивать умения организовывать взаимодействие с родителями в соответствии со своей социальной ролью на основе гуманности, чуткости, взаимопонимания; развивать умение во взаимоотношениях со взрослыми применять способы самоконтроля и саморегуляции; воспитывать нравственные чувства, эмоциональную привязанность к родителям, любовь и уважение к ним [9].

Содержательный компонент модели представляет собой структуру культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей.

Положения К. А. Альбухановой-Славской, Л. Я. Гозмана, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева о составляющих категории отношения позволяют нам представить культуру взаимоотношений родителей и детей как взаимосвязь и взаимозависимость когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов. Когнитивный компонент культуры взаимоотношений родителей и детей представлен знаниями и представлениями участников взаимоотношений о культуре гуманистических отношений. Поведенческий компонент включает формы и способы проявления родителями и детьми своего отношения друг к другу. Эмоционально-оценочный

компонент выражается в эмоциональных переживаниях родителей и детей по поводу взаимоотношений и в оценке своих эмоциональных проявлений, своего поведения и поступков по отношению к другому.

Организационный компонент построенной нами структурно-функциональной модели предполагает комплекс условий для эффективного формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей. В качестве таковых выступают следующие: разработка методического обеспечения для реализации процесса формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей (программа, практические материалы), обеспечение комплексного подхода в процессе взаимодействия с родителями и детьми, мотивация родителей, организация взаимодействия на основе гуманистических позиций, подразумевающих взаимное уважение, партнерские отношения, сотрудничество в условиях диалогического общения.

Процессуальный компонент модели представлен совокупностью направлений, обеспечивающих целостность процесса формирования культуры гуманистических взаимоотношений.

На основании определенной нами структуры культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей выделяются три направления: формирование представлений о культуре гуманистических взаимоотношений, формирование гуманистически ориентированного поведения, стимулирование чувств.

Формирование представлений о культуре гуманистических взаимоотношений реализуется через формирование знаний и представлений родителей о способах проявления любви к своему ребенку; знаний и представлений детей о способах проявления любви к родителям; представлений родителей о заботе, формах и способах ее проявления; представлений детей о заботе, формах и способах ее проявления; представлений родителей об ответственном и безответственном отношении к детям, условиях, формах и методах воспитания дисциплины и ответственности у детей; представлений о способах, формах и методах установления своего авторитета; знаний и представлений детей о распределении обязанностей в семье в соответствии с статусно-ролевыми позициями.

Формирование гуманистически ориентированного поведения выражается в формировании умений использовать различные формы и способы проявления родителями любви к своему ребенку; формы и способы проявления детьми любви к родителям; формы и способы проявления родителями заботы о ребенке; формы и способы проявления детьми заботы о родителях; формы и способы реализации родителями своей сферы ответственности, контроля и коррекции своего поведения; умений родителей осуществлять деятельность по воспитанию дисциплины и ответственного отношения у детей; умений детей выполнять возложенные на них обязанности, применять способы саморегуляции и самоконтроля во взаимоотношениях с родителями.

Стимулирование чувств нацелено на развитие умений участников взаимоотношений оценивать свои эмоциональные переживания по поводу взаимно направленных проявлений любви; оценивать свои эмоциональные переживания по поводу взаимно направленных проявлений заботы; умений оценочного отношения родителей к своему поведению и поступкам и их последствиям как авторитетных взрослых; предварительного анализа возможных последствий своих действий по отношению к детям; эмоционально-оценочного отношения ребенка к своему поведению и поступкам, анализа своего поведения в соответствии с оценкой родителей.

Перечисленные направления формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей могут быть реализованы через использование определенного комплекса форм, методов и средств формирования культуры детско-родительских отношений. В процессе взаимодействия с родителями в учреждении дошкольного образования в рамках таких форм, как наглядно-информационные, коллективные информативные и практические, совместная деятельность детей, родителей и педагогов применяются интерактивные методы и упражнения, мини-лекции, решение ситуаций, групповая работа, работа в парах, игры и игровые упражнения, педагогические рецепты, просмотр видеосюжетов, видеофильмов. В качестве средств здесь выступают: практический опыт воспитания, народные и религиозные традиции, семейные традиции, притчи, произведения фольклора.

В процессе специально организованной деятельности детей в контексте игровой, художественной деятельности и общения используются беседы, ознакомление с произведениями фольклора, игры-драматизации, дидактические и развивающие игры, решение ситуаций из жизни, этюды, рассказы детей.

Результативно-оценочный компонент технологического блока модели предполагает отслеживание эффективности формирования культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей. Под результатом понимается переход на более высокий уровень культуры взаимоотношений. Для отслеживания динамики разработаны диагностический инструментарий и определены уровни сформированности культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей (минимальный, достаточный, высокий).

Диагностический инструментарий представлен следующим набором: анкета для родителей, направленная на получение информации о представлениях взрослых о культуре отношений с детьми, о ее проявлениях с позиции родителей и т. д., вопросы для беседы с детьми старшего дошкольного возраста, позволяющие получить сведения о взаимоотношениях ребенка с родителями, его ощущениях и т. д., план наблюдения за взаимоотношениями родителей и детей в учреждении дошкольного образования, нацеленный на фиксацию и анализ взаимных реакций родителей и детей друг на друга в реальных условиях.

Уровни сформированности культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей определены на основе критериев любви, заботы, ответственности, специфики установления и принятия авторитета родителей. Важным показателем является степень взаимности отношений родителей и детей (понимание проявлений любви и заботы другого, нацеленность собственных проявлений на другого, взаимное понимание эмоциональных состояний).

Минимальный уровень сформированности культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей характеризуется слабым представлением родителей как о собственных проявлениях любви и заботы, так и об аналогичных моментах со стороны детей. У взрослых в семье нет единого мнения, кто является наибольшим авторитетом для ребенка. Родители не осознают, что в поведении

и поступках ребенка вызывает у них положительные или отрицательные эмоции и что в поведении самих взрослых может стать причиной того или иного настроения ребенка. Некоторые родители затрудняются ответить, нужно ли воспитывать у ребенка дошкольного возраста дисциплину, самостоятельность и ответственность. Для детей характерно понимание в общем виде проявлений любви и заботы родителей, недостаточное осознание последствий своего поведения на эмоции взрослых и понимание влияния взрослых на свое эмоциональное состояние.

Достаточный уровень отличает следующее: родители имеют представление о собственных проявлениях любви и заботы, о том, что в поведении детей вызывает у них положительные и отрицательные эмоции, но не в полной мере осознают, ощущают ли дети любовь и заботу, что в поведении взрослых может огорчать или расстраивать ребенка. Родители этой группы не совсем едины в требованиях к ребенку, не всегда последовательны в своем поведении и в моментах, которые регламентируют жизнь ребенка. Они уверены, что являются авторитетом для своих детей, но не достаточно ясно понимают, чем они его завоевали. Взрослые убеждены, что необходимо воспитывать у ребенка дисциплину, ответственность и самостоятельность, но не системно («по желанию ребенка») привлекают его к выполнению домашних дел, устанавливают правила время от времени, некоторые из них стремятся постоянно опекать ребенка, всячески оберегая его, не давая возможности проявить самостоятельность. Дети довольно конкретно говорят том, какие элементарные проявления любви и заботы родителей они чувствуют, чем они сами могут огорчать и радовать родители и что в поведении взрослых может влиять на их эмоции. Дети называют правила поведения и обязанности в семье, которые они должны выполнять. В качестве мотивов для выполнения домашних обязанностей могут выступать и общественные мотивы.

Высокий уровень сформированности культуры гуманистических взаимоотношений родителей и детей характеризуется высокой степенью взаимности отношений. Родители и дети осознают и понимают проявления заботы и любви друг друга. В таких семьях родители устанавливают свой авторитет личным примером, знанием интересов, проблем ребенка, поддержкой его в трудных ситуа-

4. Лодатко, Е. А. Типология педагогических моделей / Е. А. Лодатко // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 1(16). – С. 126–128. – (Серия «Педагогика, психология»).
5. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. – М. : ЭГБЕС, 2010. – 208 с.
6. Оденбах, И. А. Педагогические подходы обучения и воспитания в современном высшем образовании [Электронный ресурс] / И. А. Оденбах, В. Г. Удовин. – Режим доступа: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1124/1/444-447.pdf>. – Дата доступа: 09.05.2019.
7. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
8. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 455 с.
9. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания). – Минск : Нац. ин-т образования, 2019.

Материал поступил в редколлегию 28.11.19.

V. Z. DROBYSHEVSKAYA,
Preschool Teacher,
SEI «Nursery-School № 10», Pinsk
Lecturer of the SEI «Brest State University named after A.S. Pushkin»,
Pinsk College, Pinsk, Belarus

MODEL FOR FORMING THE CULTURE OF HUMANISTIC RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS AND THE CHILDREN WITHIN A PRESCHOOL EDUCATION institution

Summary

The article presents the description of the structurally-substantive model of the formation of the culture of humanistic relationship between parents and the children within a preschool education institution. The scientific approaches to the development and implementation of the model are determined, the principles, forms and methods of pedagogical activity, and the tools for evaluating the success of the formation of the culture of humanistic relationship between parents and the children are substantiated.

УДК 376

И. С. ЗАЙЦЕВ,

доцент кафедры дефектологии, кандидат педагогических наук, доцент

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

СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлены результаты изучения состояния межличностных отношений учащихся старших классов с тяжелыми нарушениями речи во взаимодействии с реакциями на окружающее и самопереживаниями.

Ключевые слова: межличностные отношения, эмпирическое исследование, социально-психологический климат, адекватное реагирование.

Межличностные отношения – необходимое условие бытия, без которого невозможно у человека полноценное формирование ни одной психической функции или психического процесса, ни одного блока психических свойств личности в целом. Под межличностными отношениями следует понимать взаимоотношения в малой группе, то есть немногочисленной по составу, члены которой непосредственно взаимодействуют друг с другом [3]. Межличностное общение – обязательное условие функционирования общности людей, определяющее социально-психологический климат как уровень развития и эмоциональную окраску контактов между участниками группы, образующих психологическую структуру коллектива [2]. Ведущий дефект при речевых расстройствах – нарушение общения – ведет, в первую очередь, к деструктуризации межличностных отношений. Нарушая, в силу недостаточного овладения социальным опытом, совокупность психологических принципов и правил межличностного общения, каждый человек рискует возвести искусственное препятствие на пути естественного желания быть понятым другими и создать о себе должное впечатление. Без нормальных межличностных отношений, которые являются необходимым условием бытия людей, невозможно полноценное формирование личности в целом. Понимание структуры

межличностного взаимодействия будет цельным при условии ее (структуры) анализа в совокупности с рассмотрением реактивного отношения ребенка к окружающим реалиям и учета его социальных самопереживаний, поскольку именно означенные выше позиции придают индивидуальность системе взаимоотношений в социуме.

С целью изучения особенностей межличностных отношений у учащихся старших классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) во взаимодействии с реакциями на окружающее и самопереживаниями был использован метод, предложенный Саксом и Леви «Незаконченные предложения» [4]. Адаптированный вариант представил 60 предложений, сформулированных в соответствии с возрастом испытуемых и разделенных на 13 групп; 1-я группа отражает отношение к себе и состоит из четырех предложений; 2-я – испытываемые страхи (4 предложения); 3-я – чувство вины (4); 4-я – отношение к отцу (4); 5-я – отношение к матери (4); 6-я – отношение к семье как единому целому (8); 7-я – отношение к противоположному полу (4); 8-я – отношение к товарищам (8); 9-я – отношение к одноклассникам (4); 10-я – отношение к учителям (4); 11-я – отношение к прошлому (4); 12-я – отношение к будущему (4); 13-я – поставленные жизненные цели (4). Предлагалась инструкция: «Послушай начало предложения и самостоятельно закончи его. Отвечай как можно быстрее». Если испытуемый долго не мог закончить предложение или говорил, что не знает, то переходили к следующему, оставив невыполненное для последующего повторного предъявления. Предложенные продолжения незаконченных высказываний были разделены на три группы. Для каждой группы введена оценка – положительная, безразличная, отрицательная. Анализировалась личностная оценка испытуемыми предлагаемого для завершения предложения. Критерий оценки той или иной составляющей структуры системы межличностных отношений во взаимодействии с собственными внутренними ситуативными реакциями на окружающее был следующим: если из четырех предложений продолжение на два носили положительную оценку, а на два – отрицательную, то общая оценка – безразличная; если два предложения – отрицательная оценка, а два – безразличная, то общая – отрицательная; если два – поло-

жительная, два – безразличная, то – положительная. Группы из восьми предложений оценивались следующим образом: общая оценка соответствовала той, которая была получена на большее количество предложений; при равенстве отрицательных и положительных оценок (по 4) общая была безразличной; при равенстве отрицательных и безразличных выводилась отрицательная оценка; при совпадении количества положительных и безразличных – положительная. Для подтверждения значимости полученные показатели прошли статистическую обработку с помощью непараметрического двустороннего критерия согласия Пирсона хи-квадрат [1].

Анализ результатов показал, что в большинстве групп предложений ответы детей с ТНР имели отрицательную оценку. В таких группах, как «отношение к себе», «испытываемые страхи», «отношение к матери», «отношение к семье как единому целому», «отношение к будущему», «поставленные жизненные цели» нормально говорящие не имели отрицательных оценок; у детей с ТНР без отрицательных оценок лишь группа «поставленные жизненные цели». Приблизительно одинаковые количественные результаты дети с ТНР и нормально говорящие показали в группах: «испытываемые страхи»; «отношение к семье как единому целому»; «отношение к противоположному полу»; «отношение к товарищам»; «отношение к одноклассникам»; «отношение к учителям». Несущественность разницы подтверждена и отсутствием достоверных статистических различий, что видно на примере положительных оценок в данных номинациях (первый процентный показатель относится к учащимся с ТНР, второй характеризует нормально говорящих): испытываемые страхи – 22,3 % и 26,7 % ($p = 0,1$); отношение к семье как единому целому – 40,8 % и 49 % ($p = 0,1$); отношение к противоположному полу – 20,8 % и 30 % ($p = 0,1$); отношение к товарищам – 26,2 % и 40 % ($p = 0,1$); отношение к одноклассникам – 23,1 % и 20 % ($p = 0,1$); отношение к учителям – 35,3 % и 30 % ($p = 0,1$). Наиболее существенная разница обнаружена в группах, позволивших говорить о несформированности у детей с ТНР по сравнению с нормально говорящими следующих составляющих структуры межличностных отношений в их взаимодействии с собственными внутренними ситуативными реакциями на окружающие реалии и самопереживаниями: «отношение к себе», «чувство

вины»; «отношение к отцу»; «отношение к матери»; «отношение к прошлому»; «отношение к будущему»; «жизненные цели».

В первую очередь были рассмотрены параметры, по которым отмечалось наиболее существенное различие в процентном соотношении у детей с ТНР и нормально говорящих: «жизненные цели»; «отношение к будущему»; «отношение к отцу»; «чувство вины»; «отношение к матери»; «отношение к прошлому»; «отношение к себе».

У 23,1 % детей с ТНР сформированы жизненные цели, направленные на приобретение профессии, выявлено стремление занять определенное место в общественной жизни, желание создать семью. Под понятием «безразличное отношение» мы подразумевали отсутствие поставленных целей. В отношении к собственным жизненным целям у детей с ТНР и нормально говорящих имела место значительная разница ($T(ex) = 25,182 > T(crit) = 6,635$; $p = 0,01$), свидетельствующая о существенном отставании школьников с ТНР – количество учащихся с положительной и безразличной оценкой в этих группах являлось практически обратным – 23,1 % против 80 % и 76,9 % против 20 %.

В сфере «отношение к будущему» 38,5 % испытуемых с ТНР оценивали свое будущее как удачное, прекрасное, счастливое, увязывая данные характеристики в основном с бытовым благополучием. Безразличное отношение к будущему проявлялось в его характеристике как чего-то неопределенного. В отношении к будущему у школьников с ТНР и нормально говорящих имела место значительная разница ($T(ex) = 14,724 > T(crit) = 9,210$; $p = 0,01$), свидетельствующая о существенном отставании детей с ТНР – количество старшеклассников с положительной и безразличной оценкой в этих группах характеризовалось обратным практически двукратным соотношением – 38,5 % против 80 % и 52,3 % против 20 %. У нормально говорящих отсутствовали отрицательные оценки, в то же время в группе детей с ТНР таких оценок – 9,2 %. Среди нормально говорящих большинство учащихся представляли, чего хотели бы добиться в жизни и, исходя из этого, строили свои взаимоотношения с окружающими. 52,3 % детей с речевой патологией не имели представления о том, чего хотят достичь, а 9,2 % вообще боялись будущего, считая, что оно принесет лишь несчастье.

Анализ показал полную зависимость отношения к будущему от реализации поставленных целей у нормально говорящих: все те же 80 %, имевших четко сформулированные цели на будущее, видели в последующем успех в их реализации, т. е. здесь четко прослеживалось полное совпадение критериев «поставленные жизненные цели» и «отношение к будущему». Так, ставя целью получение определенного рода профессии, удачное будущее видели в реализации данной цели с дальнейшей возможностью личностного совершенствования. Испытуемый с ТНР, ставя перед собой цель – хорошо закончить школу и учиться дальше для получения желаемой профессии, счастливое будущее связывал с наступлением дня, когда он станет *«гулять и веселиться»*.

Следующая группа предложений, обратившая на себя внимание, – это «отношение к отцу». Положительное отношение к своему отцу дети с ТНР объясняли хорошим обращением с семьей. В качестве примера можно привести следующий вариант окончания предложения: *«Думаю, что мой отец ...»* Анна П.: *«...любит нас»*. Нормально говорящие считали своих отцов хорошими людьми в связи с готовностью оказать помощь, устранить возникающие в повседневной жизни проблемы, т. е. основные достоинства своих отцов видели в их деловых качествах: *«Думаю, что мой отец ...»* Антон Н.: *«...способен во всем помочь, если я попрошу»*. Под безразличным отношением к отцам мы подразумевали лишь констатацию факта его принадлежности к семье без характеристики положительных сторон личности. Обвинение своих отцов в некорректном поведении по отношению к семье было отнесено к отрицательной оценке. В отношении к отцу у детей с ТНР и нормально говорящих имела место очень большая разница ($T(ex) = 19,978 > T(crit) = 9,210$; $p = 0,01$), свидетельствующая о существенном отставании школьников с ТНР. Количество учащихся с ТНР, которые дали положительную оценку, почти в три раза меньше аналогичного количества нормально говорящих. Количество испытуемых с ТНР, которые дали безразличную оценку, почти в 8 раз больше аналогичного количества нормально говорящих. Количество детей, давших отрицательную оценку, различается незначительно – 26,1 % в группе с ТНР и 20 % у нормально говорящих.

Анализируя результаты, полученные в ходе исследования, мы посчитали, отвлекаясь от количественных показателей, правомерным следующей проанализировать сферу «отношение к матери», что в дальнейшем позволило нарисовать более объективную картину отношения к семье как единому целому. Необходимо отметить наличие различий в группе «отношение к матери» у детей с ТНР и НГ ($T(ex) = 6,347 > T(crit) = 5,991$; $p = 0,05$), свидетельствующих о существенном отставании учащихся с ТНР. Количество детей с ТНР, которые дали положительную оценку своему отношению к матери, значительно меньше аналогичного количества нормально говорящих. Количество школьников с ТНР, давших безразличную оценку, более чем в 1,5 раза больше аналогичного количества нормально говорящих. Количество учащихся, давших отрицательную оценку, различно: 7,7 % у школьников с ТНР и 0 % у нормально говорящих. У испытуемых с ТНР и нормально говорящих положительное отношение к своим матерям отразилось в их характеристике как лучших друзей, добрых, трудолюбивых, всегда готовых прийти на помощь. Безразличное отношение к матерям проявилось в равнодушии к их проблемам и душевному состоянию. Отрицательное – в обвинении в непонимании и нежелании удовлетворять запросы собственных детей («*Считаю, что большинство матерей...*» Антон М. (старшеклассник с ТНР): «*...не пускают гулять с друзьями*»). В отличие от школьников с ТНР, у учащихся общеобразовательной школы не выявлено отрицательного отношения к своим матерям.

Проведя объединенный анализ сфер «отношение к отцу» и «отношение к матери», мы пришли к заключению о безразличном отношении к каждому из своих родителей у большинства детей с ТНР и положительному – у подавляющего большинства нормально говорящих. Положительное отношение к отцу у старшеклассников с ТНР определялось не его деловыми качествами, способностями решать какие-либо проблемы, а понятиями «хорошо к нам (ко мне) относится», «добрый» и т. п. В положительной же оценке своего отца у старшеклассников с нормальным речевым развитием превалирующим явилась способность родителя оказать помощь в решении жизненных проблемных вопросов, что позволило предположить значимость для индивида отцовского мнения о постав-

ленных жизненных целях своего ребенка и путях их достижения. И у детей с ТНР, и у нормально говорящих положительное отношение к матери определено ее готовностью всегда оказать помощь. Здесь разница только в количественных показателях: у ТНР – 44,6 %, у нормально говорящих – 70 %; т. е. обе категории детей интересовались материнским мнением о своем будущем. Таким образом, у подростков с ТНР в большинстве случаев прослеживалось безразличие в отношениях с родителями, в то время как у нормально говорящих наблюдалась зависимость формирования и реализации жизненных целей, а следовательно, и взглядов на будущее от родительского мнения.

Далее была отмечена группа «чувство вины». Отсутствие чувства вины отнесено к положительной оценке. Признание факта совершения отрицательных поступков с восприятием их как мало тревожащей данности обозначено безразличной оценкой. Отрицательная оценка – показатель обостренного чувства вины: у старшеклассников с ТНР – за проступки, совершенные по отношению к родителям и, в меньшей мере, к одноклассникам и друзьям; у нормально говорящих, в основном, – за какие-либо незавершенные дела.

В отношении к чувству вины у детей с ТНР и нормально говорящих имела место очень большая разница ($T(ex) = 18,520 > T(crit) = 9,210$; $p = 0,01$), свидетельствующая о существенном отставании школьников с ТНР. Основной контингент нормально говорящих показал отсутствие чувства вины («Сделал бы все, чтобы забыть ...» Виталий Т.: «...ничего, так как жизнь сама учит»). Количество учащихся с ТНР, которые дали положительную оценку, почти в три раза меньше аналогичного количества нормально говорящих.

Количество детей с ТНР, которые дали безразличную оценку («Сделал бы все, чтобы забыть ...» Юрий С.: «...что-нибудь»), в 2 раза с лишним больше аналогичного количества нормально говорящих. Количество детей с ТНР, давших отрицательную оценку, больше почти в 4 раза – 24,6 % у учащихся с ТНР и 6,6 % у нормально говорящих. Безразличное отношение, продемонстрированное 53,9 % испытуемых с ТНР в сфере «чувство вины», свидетельствовало, на наш взгляд, о социальной незрелости этих детей, что

не могло не сказаться отрицательно на процессе формирования межличностного взаимодействия. Большинство детей с нормальным речевым развитием не испытывали чувства вины за прошлое и настоящее. Отсутствие личностного чувства вины способствовало возникновению полноценного межличностного сотрудничества.

С группой «чувство вины» тесно связана группа «отношение к прошлому». Все 53,9 % детей с ТНР, которые выявили безразличие в группе «чувство вины», показали аналогичный результат и в «отношении к прошлому». В группе нормально говорящих 50 % положительно оценили прошлое с позиции достижения каких-либо желаемых результатов и реализации поставленных целей. Основным показателем положительного отношения к прошлому у подростков с ТНР явилось получение ими от старших подарков. Вышесказанное также свидетельствовало о социальной незрелости старшекласников с ТНР. Среди испытуемых обнаружена разница и в личностном отношении к прошлому. Положительное отношение проявилось в оценке своего прошлого как счастливого. Взгляд на прошлое как на рутинную повседневность без ярких эмоциональных переживаний отнесен к безразличной оценке. Старшекласники с ТНР, которые отрицательно отнеслись к своему прошлому, вспомнили причиненные обиды со стороны окружающих. Среди нормально говорящих негативное отношение к прошлому определялось не с точки зрения отрицательных поведенческих реакций окружающих, а объяснялось собственными неудачами в начинаниях. В отношении к прошлому у детей с ТНР и нормально говорящих имела место быть разница ($T(ex) = 8,435 > T(crit) = 5,991$; $p = 0,05$), свидетельствующая об отставании детей с ТНР. Количество школьников с ТНР, которые дали положительную оценку (например: «*Когда я был ребенком...*» Роман К.: «*...мне все покупали*»), более чем в 3 раза меньше аналогичного количества нормально говорящих («*Моим самым сильным воспоминанием детства ...*» Ирина Л.: «*...является посещение танцевального кружка*» или «*Когда я был ребенком...*» Александр Ч.: «*...моя семья заботилась обо мне*»).

Количество учащихся с ТНР, давших безразличную оценку, больше количества нормально говорящих с таким же вариантом оценки. Количество детей, которые дали отрицательную оценку,

различно почти в 2,5 раза – 24,6 % в группе детей с ТНР и 10 % нормально говорящих.

Еще одна группа рассмотренных предложений – это «отношение к себе». В отношении к себе у детей с ТНР и нормально говорящих имела место быть существенная разница ($T(ex) = 11,636 > T(crit) = 9,210$; $p = 0,01$), свидетельствующая об отставании школьников с ТНР. Положительное отношение у учащихся с ТНР в том, что они охарактеризовали себя добрыми людьми («*Моя наибольшая слабость заключается в том ...*» Оксана К.: «*...что я добрая*»); у нормально говорящих – в характеристике себя как независимых, самостоятельных в принятии решений, адекватно реагирующих на окружающее («*Думаю, что достаточно способен, чтобы ...*» Николай Я.: «*...получить свою любимую профессию*» или «*Когда мне начинает не везти ...*» Екатерина Л.: «*...я переживаю, но пытаюсь это исправить*»). Количество детей с ТНР, которые дали положительную оценку, почти в 2–3 раза меньше количества нормально говорящих с таким же вариантом оценки.

Безразличное отношение к себе проявилось в равнодушном отношении к оценке себя как личности со стороны окружения. Количество детей с ТНР, давших безразличную оценку, больше количества нормально говорящих с аналогичной оценкой. Отрицательное отношение к себе нашло выражение в неверии в свои возможности, в полной зависимости настроения и поступков от влияния окружающих, в уповании на помощь со стороны. Количество школьников, продемонстрировавших отрицательную оценку, существенно различно – 24,6 % среди детей с ТНР (например: «*Если все против меня, то...*» Елена Г.: «*...я обижаюсь и ухожу к маме*») и 0 % у нормально говорящих.

Таким образом, эмпирическое исследование позволило говорить о несформированности у детей с ТНР целей на будущее, отсутствии представления о своем месте в дальнейшей жизни, недостаточной осознанности своей роли в семейных отношениях, неадекватности в поведении по отношению к отцу и матери, неумении верно оценить свои поступки, несформированности самооценки. У нормально же говорящих можно проследить по представленным группам относительно стройную линию поведения в си-

стеме межличностных отношений, определяемую стремлением к реализации поставленных жизненных целей. Отсюда следует необходимость работы с учащимися с речевыми расстройствами по нормализации их межличностного взаимодействия и обучению адекватному реагированию на окружающие реалии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
2. Ломов, Б. Ф. Психология и управление / Б. Ф. Ломов, Т. А. Нестик. – М. : Ин-т Психологии РАН, 2010. – 248 с.
3. Паниотто, В. И. Структура межличностных отношений: Методика и математические исследования / В. И. Паниотто. – Киев : Наук. думка, 2002. – 124 с.
4. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина : в 2 т. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Т. 1. – С. 14–19.

Материал поступил в редколлегию 30.06.19.

I. S. ZAITSEV

Associate Professor of the Department of Defectology, Ph.D in
Pedagogy, Associate Professor

SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

STRUCTURE SPECIFICS OF INTER-PERSONAL RELATIONSHIP AMONG PUPILS WITH SERIOUS SPEECH DISORDERS

Summary

The article presents the results of studying the state of interpersonal relationship among senior pupils with severe speech disorders and their reactions to the social milieu as well as their emotional self-experience.

УДК 37.01

Н. А. ЗАЛЫГИНА,
заведующий кафедрой содержания и методов воспитания,
кандидат социологических наук, доцент,
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

**ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ЛИЧНОСТНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОТКРЫТОМ
ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается содержание понятия «ключевые личностные компетенции», определяются требования к педагогам, которые формируют ключевые личностные компетенции учащихся в открытом воспитательном пространстве учреждения образования.

Ключевые слова: социальная личность, личностные компетенции, образовательные стандарты, открытое образовательное пространство, гуманистический подход.

Образовательные стандарты общего среднего образования, утвержденные постановлением Министерства образования Республики Беларусь 26 декабря 2018 г. № 125 (далее – образовательные стандарты) ориентируют учителей на результаты освоения учащимися содержания образовательных программ общего среднего образования. Эти результаты представляют собой совокупность сформированных компетенций, приобретаемых учащимся в процессе обучения и воспитания способностей осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием [1].

Учреждения общего среднего образования выполняют социальный заказ: создают условия формирования **личностных компетенций** учащихся – социально значимых качеств личности, которая способна осуществлять выбор социальных действий на основе нравственных и гражданских ценностей, проявлять инициативу, ориентирована на достижения в различных сферах деятельности с учетом своих способностей, потребностей и интересов. Этот социальный заказ отражен в важнейших нормативных право-

вых документах: *Кодексе Республики Беларусь об образовании, Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы, Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года.*

Слово «личностные» в сочетании «личностные компетенции» имеет специфику содержания, которое определяется понятием «социальная личность», введенным в научный оборот в прошлом веке Яном Щепаньским [2]. **«Социальная личность»** – совокупность значимых для общества свойств индивида, формирующихся в социальном взаимодействии на основе усвоенных социальных ролей. Все определения социальной личности, несмотря на их видимые отличия, сводятся к следующему: личность – совокупность интериоризированных (усвоенных) социальных ролей, представитель социальной группы, часть сообществ, в которые индивид интегрирован.

В личностных результатах освоения образовательных программ общего среднего образования, предполагаются не индивидуальные, а социальные достижения учащегося, которые свидетельствуют о становлении социальной личности на основе заданного культурного идеала. В образовательных стандартах общего среднего образования в качестве «личностных результатов» освоения содержания образовательных программ представлены социальные качества личности.

Личность учащегося не статична, а динамична. В определенном возрасте, на определенном этапе развития у ребенка должны быть сформированы конкретные качества социальной личности. Процесс становления этих качеств непрерывный, связан с возрастными особенностями социального развития учащегося. Педагог должен быть способен учитывать возрастные особенности развития социальной личности учащегося и создавать условия для ее развития.

Личностные результаты, утвержденные в стандартах общего среднего образования, представляют собой **ключевые** компетенции, то есть основные, базовые характеристики социальной личности, которые формируются в соответствии с возрастом. Безусловно

но, спектр личностных компетенций учащегося может быть значительно шире, но в стандартах общего среднего образования представлены основные личностные компетенции как ориентир для участников образовательного процесса.

В формировании ключевых личностных компетенций обучающихся наметился уход от избыточного академизма в сторону прагматизма и функциональности, формирования конкурентоспособного, активного, преуспевающего человека, способного реализоваться в постоянно изменяющейся социальной реальности, заботиться о своем будущем, будущем своей семьи, общества и государства.

Главными институтами, создающими необходимые условия для формирования ключевых личностных компетенций учащихся, являются семья и школа. Если семья как первичная социализирующая группа создает эти условия, как правило, стихийно (качества социальной личности формируются в семье через усвоение образцов поведения «значимых других» в процессе социализации), то учреждения образования целенаправленно организуют процесс формирования социальной личности учащегося в процессе воспитания, который затрагивает учебную и внеучебную деятельность.

Чтобы обеспечить личностные результаты освоения учащимися содержания образовательных программ начального, базового и общего среднего образования, педагог должен:

- сформировать нравственные основы поведения в соответствии с возрастом учащегося;

- не допускать нарушений нравственных норм поведения в личной жизни, в общении с учащимися и родителями;

- являться носителем гуманистических установок, быть способным транслировать их в общении с учащимися и родителями;

- создавать условия для формирования и поддержки значимой идентичности у учащихся (государственной, принадлежности к «малой родине», коллективу, детской и молодежной общественной организации, этносу, семье и др.);

- поддерживать интеграцию учащегося в значимых для него сообществах (семье, учебной группе, пионерской дружине и ячейке БРСМ, волонтерской организации, объединении по интересам и др.);

в педагогическом взаимодействии обеспечивать уважение прав личности (в том числе в их конкретизации – прав ребенка);

уважать честь и достоинство всех участников образовательного процесса;

сочетать в педагогическом взаимодействии уважение прав участников образовательного процесса с требованиями к ответственности;

формировать чувство социальной ответственности у учащегося как основу выполнения им в настоящем и будущем социально значимых ролей;

создавать и поддерживать толерантное взаимодействие в образовательном процессе в широком его смысле: конструктивное взаимодействие с представителями различных взглядов, этносов, культур, людьми с особенностями психофизического развития, людьми различной конфессиональной принадлежности и т. д.;

быть носителем ценностей науки, искусства, культуры в целом и транслировать их в педагогическом взаимодействии, формировать у учащихся уважение к достижениям культуры, научное мышление, способность оценить любую информацию на основе критериев достоверности и научности;

стимулировать, оценивать и поощрять творчество учащихся, мотивацию к достижениям в учебе, общественной деятельности, различных видах творчества во внеучебной деятельности;

уметь мобилизовать учащихся на продуктивный труд, прежде всего учебную деятельность, формировать волевые качества личности, необходимые для успешной учебы и иных видов труда;

уметь последовательно, с учетом возраста и индивидуальных особенностей учащегося, создавать педагогические условия для его образовательно-профессионального самоопределения в соответствии со способностями, возможностями, потребностями и интересами учащегося;

быть носителем ценностей здорового образа жизни (далее – ЗОЖ), современных установок в сфере экологии и ресурсосбережения, транслировать их в общении с учащимися, создавать специальные педагогические условия для формирования у них бережного отношения к здоровью, природным и материальным ресурсам.

Перечисленные профессиональные качества учителя не связаны непосредственно с преподаванием учебного предмета, они являются универсальными педагогическими качествами: их наличие показывает, способен ли педагог содействовать становлению учащегося как субъекта культуры, члена различных значимых для него сообществ, гражданина государства, способного выполнить важные социальные роли.

Некоторые перечисленные выше качества педагога обосновались в различных концепциях как необходимые профессиональные качества учителя, занимающего гуманистическую позицию. С точки зрения педагога-гуманиста В. А. Сухомлинского, любой учитель должен обладать следующими характеристиками, которые можно объединить в восемь блоков [3].

Заботиться о развитии ребенка. Это системообразующий блок, определяющий и подчиняющий все последующие блоки и требующий соответствующего всестороннего развития.

Любить детей. Это самый важный принцип гуманизма, определяющий главное качество педагога. Его отсутствие В. А. Сухомлинский рассматривал как профнепригодность.

Верить в ребенка. Это блок оптимистической составляющей гуманистического подхода, отраженный в педагогическом принципе В. А. Сухомлинского: «Верь в человека, и он станет человеком».

Знать ребенка. Педагог-гуманист был глубоко убежден, что нет «абстрактного ученика», к которому можно было бы механически приложить все закономерности обучения и воспитания, он применяет индивидуально-дифференцированный подход к учащимся на основе изучения его физического, психологического и интеллектуального развития.

Понимать ребенка. Знать ребенка мало. Надо поставить себя на место ребенка, увидеть мир его глазами; быть способным понять его. Это ведет, как отмечал В. А. Сухомлинский, «к главной вершине педагогического мастерства – к гармонии взаимного проникновения сердец».

Бережно относиться к духовному миру и природе ребенка. Все дети разные, каждый имеет свой неповторимый духовный мир. Нельзя ломать природу ребенка, тем самым коверкая личность.

Беречь и развивать чувство собственного достоинства ребенка. Сухомлинский рассматривал честь, достоинство, гордость, долг, совесть, чувства, эмоции, которыми воодушевлялись учащиеся при переживании ими красоты трудовых процессов, творчества.

Стать другом ребенка. Ученик – соучастник педагогического процесса, а для этого он должен верить в своего воспитателя, видеть в нем друга, чувствовать его поддержку и помощь. Плодотворной основой единства духовной жизни является совместная деятельность учителя и учащихся, охватывающая различные сферы деятельности.

Анализ качеств педагога, обеспечивающего гуманистическое педагогическое взаимодействие, формирование нравственных основ поведения учащегося, развитие профессиональных педагогических качеств, лежащих в основе продуктивного общения между педагогом и учащимся, – особенность ученых, разрабатывающих основы гуманистического подхода в теории воспитания (В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, В. Т. Кабуш и др.). Эти педагогические качества необходимы в том числе для обеспечения педагогом процесса педагогической поддержки (О. С. Газман), которая представляет собой «процесс совместного с ребенком определения его собственных целей, интересов, возможностей путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни; направление в современной педагогической науке» [3].

Еще одним актуальным в современных социальных условиях организации образовательного процесса профессиональным качеством педагога, необходимым для формирования ключевых личностных компетенций учащегося, является способность осуществлять педагогическое взаимодействие в открытом образовательном пространстве учреждения образования. Многие результаты освоения образовательных программ начального, базового и общего среднего образования недостижимы вне широкого культурного контекста, который может обеспечить исключительно открытое воспитательное пространство учреждения общего среднего обра-

зования. Опосредованное педагогическое содействие становлению личности учащегося через привлечение ресурсов среды не является принципиально новым в деятельности учреждений общего среднего образования, хотя такая деятельность заметно повысила свою актуальность в последнее время в соответствии с необходимостью формирования ключевых личностных компетенций, определяемых в стандартах общего среднего образования.

Сторонники педагогизации среды были и до возникновения советской педагогики, однако в советской педагогике воспитывающей среде придавалось особое значение. Один из теоретиков направления, Н. Н. Иорданский, высказал следующие положения в рамках данной педагогической концепции, которые сохранили свою актуальность до настоящего времени:

среда должна быть как можно ближе к личности, тогда ее влияние сильнее;

чем больше свободы педагог дает детям, тем больше он «владеет» их душой;

чем меньше возраст ребенка, тем глубже влияние среды;

чем более «детской» является среда, тем больше непринужденности в поведении детей и меньше рисовки, которая возрастает особенно там, где между детьми и взрослыми мало внутренней связи и сближения;

«засасывающая сила среды» – в бессодержательности жизни, которую ведут в ней дети;

чем «испорченнее характер» детей, тем идеальнее должна быть действующая на них среда [4].

Мысли о привлечении ресурсов среды к созданию педагогических условий для формирования личности высказывал В. А. Сухомлинский: «Ученик умственно воспитывается лишь тогда, когда его окружает атмосфера многогранных интеллектуальных интересов и запросов, когда его общение с людьми, окружающими его, проникнуто пытливым мышлением, поисками...» [5].

Способность учителя привлекать все возможные ресурсы для достижения педагогического результата, учитывая средовые особенности, влияние социальных институтов с их ресурсами, рассматривается как его способность действовать в открытом «социокультурном пространстве», «воспитательном пространстве» или

шире – «образовательном пространстве», в иных источниках – «открытой образовательной среде». Эти понятия неоднозначны в своем содержании. Категория «социокультурная среда» рассматривается чаще всего как социальная и культурная реальность в определенном интервале исторического времени и пространстве географического места, где существуют различные «институты социализации»: семья, учреждения образования и культуры, социальные группы, коллективы предприятий и учреждений, представлены различные этносы и конфессии. Эту среду можно определенным образом организовать или упорядочить для достижения целей образования, в частности – для создания условий формирования ключевых личностных компетенций учащихся. В этом случае «среда» становится особым образом организованным «социокультурным пространством». Если рассматривать это пространство исключительно с точки зрения института образования и достижения его целей конкретным учреждением образования, то оно представляется как открытое образовательное пространство данного учреждения. Такое пространство имеет структуру и содержание взаимодействия в ней, которое представлено взаимодействием субъектов и институтов социализации и воспитания. На уровне педагогической практики более употребителен термин «воспитательное пространство», введенный в категориальный аппарат педагогики Л. И. Новиковой и интерпретируемый как «результат конструктивной деятельности» педагогов в целях воспитания [6, с. 14].

Субъектами открытого воспитательного пространства учреждения общего среднего образования, помимо педагогических коллективов, учащихся, их родителей, являются общественные и конфессиональные организации, учреждения культуры и иные учреждения образования, а также социально-педагогические учреждения, учреждения здравоохранения и учреждения, относящиеся к Министерству труда и социальной защиты. Участниками открытого воспитательного пространства являются ветераны, спортсмены, коллективы предприятий, творческие, спортивные коллективы и военные части, средства массовой информации, ученые и выпускники прошлых лет. Открытое воспитательное пространство каждого учреждения образования уникально и орга-

низовано специально для решения задач обучения и воспитания учащихся конкретного учреждения образования.

Открытое воспитательное пространство учреждения общего среднего образования с функциональной точки зрения можно рассмотреть как систему взаимодействия, основанную на определенной базе и имеющую региональную и поселенческую специфику. В качестве методологической основы построения открытого воспитательного пространства декларируются гуманистический, личностно ориентированный, системный и иные подходы. Гуманистический и личностно ориентированный подходы предполагают, что в основе взаимодействия в этом пространстве лежат интересы и инициативы учащихся, родителей и педагогов, а личность учащегося с ее особенностями, потребностями и интересами становится целью взаимодействия всех субъектов. Системный подход (в виде структурно-функционального) построения открытого воспитательного пространства часто доминирует в реальной организации взаимодействия. Интересы и потребности отдельной личности не являются в таком случае доминантой взаимодействия, главное здесь – добиться успешного выполнения функций и соответствия в действиях всех субъектов открытого воспитательного пространства. Такое пространство взаимодействия является успешным, пока не возникает (часто вследствие непредсказуемой инициативы субъектов взаимодействия) нечто принципиально новое (технология, новаторская идея и др.). Сложившаяся система взаимодействия стремится интегрировать новшество, но, если не получается – избавляется от него. В открытой воспитательной системе, организованной на основе структурно-функциональной модели, субъекты взаимодействия не задают вопроса «зачем?». Для нее характерно:

- преобладание формальных требований (к педагогам, учащимся, родителям);

- доминирование формально-организационных основ воспитательной работы с большим бюрократическим блоком (планы, отчеты, мониторинги и др.);

- упор на средовую, а не личностную детерминацию в создании условий формирования личности.

Образовательное пространство учреждения образования, организованное как система взаимодействия на основе структурно-функционального подхода, с неизбежностью ждет энтропия: снижение уровня организации и успешности функционирования (с точки зрения теории систем, всякая система стремится к энтропии). Все системы стремятся противостоять энтропии (лучше организоваться). В ситуации доминирования структурно-функциональных основ существования системы противостояние энтропии идет за счет усиления бюрократизации взаимодействия и закрепления функционала в утвержденных правилах взаимодействия. Однако избыточная регламентация взаимодействия ведет к отрицанию необходимости взаимодействия как такового.

Например, у учащегося есть потребность в расширении контактов (чему должна способствовать открытая воспитательная система учреждения образования). Но эта потребность может ограничиваться условиями образовательного процесса в учреждении образования (организация шестого школьного дня исключительно в стенах учреждения образования, ограниченный набор мероприятий, формальная организация самоуправления, отсутствие поддержки инициатив и др.). У учащегося есть потребность в широком признании. Но как личность вне своей основной деятельности – учебной – он мало для кого значим. У него есть желание попробовать себя в разных социальных статусах, но ему предьявляется набор «обязательно-желательных» статусов (член учебной группы, член ОО БРПО и ОО БРСМ, редколлегии, староста и др.). Энтропия может проявиться как отвержение учащимся воспитательных требований, уход от воспитательного взаимодействия, формальное выполнение требований. Чем больше потребностей учащихся, родителей, педагогов не реализовано, тем больше энтропия воспитательного пространства как системы. Если оно выработало свой негэнтропийный ресурс, это становится заметно в поведении учащихся, педагогов, родителей. Безусловно, воспитание приучает сдерживать агрессию и подчиняться требованиям: многие состояния учащимися подавляются (до возникновения непредсказуемых кризисных событий).

Как спасти воспитательную систему учреждения образования от энтропии? Надо преобразовать ее в открытую воспитательную

систему с обратной связью. Открытые воспитательные системы учреждений образования с учетом региональной и поселенческой специфики обеспечат не только учет интересов и потребностей учащихся, родителей, педагогов, но и большее разнообразие воспитательных и социализирующих воздействий. Устойчивость воспитательного взаимодействия в открытых воспитательных системах обеспечивается усилением их разнообразия как в учебной, так и воспитательной работе. Чем больше у педагогов способности к организации этого разнообразия, тем продуктивнее идет формирование ключевых личностных компетенций учащихся.

Для эффективного открытого воспитательного пространства учреждения образования характерны:

свобода принятия субъектом решения о вхождении в его пределы;

свобода выбора деятельности (ее содержания и форм), а также деятельности, которая позволила бы его участнику достичь наибольшего самовыражения;

возможность построения диалоговых отношений с людьми разных возрастов и социальных групп;

возможность для учащегося интенсивного проживания различных ролей;

возможность для учащихся выбора различных форм и содержания деятельности, коллективов, общностей;

широкие возможности освоения пространств: культурного, природного, информационного и т. д.

Каждое учреждение образования определяет собственных участников открытого воспитательного пространства в интересах формирования активных субъектов развития региона в зависимости от региональной и поселенческой специфики.

Можно предложить следующие примерные этапы моделирования открытого воспитательного пространства учреждения общего среднего образования:

– Изучение программы социально-экономического развития региона, статистических показателей развития района, города, поселка.

– Определение социализирующих субъектов (организаций и лиц), их функций в рамках открытого воспитательного про-

странства, уточнение задач каждого социализирующего субъекта в открытой воспитательной системе.

- Формирование операциональной схемы взаимодействия в рамках единого воспитательного пространства.

- Определение направлений взаимодействия каждого с каждым и отдельно каждой социализирующей структуры с учреждением образования.

- Определение общего алгоритма взаимодействия, программы и плана воспитательных мероприятий на год, который (в идеале) принимается к исполнению каждой структурой, формирующей воспитательное пространство.

- PR-деятельность или работа администрации учреждения образования со своей «общественностью».

- Мониторинг эффективности воспитательного взаимодействия в открытой воспитательной системе.

Конкретные цели и основные участники направлений открытого воспитательного пространства определяются по доминирующим функциям и основной деятельности. Например, конкретная цель – профилактика правонарушений и правовое воспитание – предполагает следующие направления деятельности: создание благоприятных условий для понижения противоправных действий среди учащихся; правовое просвещение детей и подростков и их родителей; воспитание ответственного правового поведения. Формы и методы работы по данному направлению: профилактические беседы, встречи с сотрудниками правоохранительных органов, турниры знатоков правовых знаний (конкурсы, олимпиады), индивидуальные правовые консультации, работа клубов по интересам соответствующей направленности, лекции с приглашением специалистов.

Направление воспитания «подготовка к самостоятельной жизни и труду, помощь в профессионально-образовательном самоопределении» предполагает следующие задачи: профориентация, профинформирование, профконсультирование, первичный профотбор, формирование ответственного отношения к труду и выбору профессии. Данное направление может быть осуществлено учреждением образования при активном участии специалистов центров занятости, родителей, администраций предприятий, птузов, вузов,

ссузов, заинтересованных в качественном наборе на специальности, перспективные для данного региона.

Основным содержанием экологического воспитания и формирования навыков здорового образа жизни является воспитание экологической культуры (в том числе культуры ресурсосбережения), пропаганда здорового образа жизни, профилактика вредных привычек. Наряду с администрацией и педагогами школы к данному направлению в качестве ответственных и исполнителей могут подключиться администрации и сотрудники учреждений здравоохранения; центры, дружественные подросткам; сотрудники МЧС, лесничеств, учреждения дополнительного образования детей и молодежи.

Особого внимания заслуживает направление «гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание» в соответствии со своими приоритетными задачами – воспитание истинного гражданина и патриота. К гражданско-патриотическим акциям, поисково-исследовательской работе, походам, экскурсиям, коллективным творческим делам, тематическим встречам, конкурсам творческих работ включаются представители самого широкого спектра учреждений, общественных и конфессиональных организаций, руководители волонтерских групп.

Состав ответственных исполнителей направлений в планах работы учреждения образования как открытой воспитательной системы определяется в соответствии с региональными и поселенческими особенностями (например, наличием воинской части или лесничества, сельскохозяйственной или промышленной спецификой региона, спецификой этнического состава населения и другими особенностями).

Существует совокупность условий, которые препятствуют созданию и функционированию открытого воспитательного пространства учреждения общего среднего образования. Они должны учитываться как возможные риски в формировании этого пространства и по возможности устраняться. Среди основных рисков можно назвать следующие:

территориальный фактор (пространственная удаленность, препятствующая взаимодействию);

незаинтересованность субъектов социума во взаимодействии по формированию ключевых личностных компетенций учащихся; противоречия в воспитательных усилиях и действиях; материально-техническая сторона взаимодействия;

специфика взаимодействия родителей и учреждения образования, связанная с региональными и поселенческими особенностями (например, особенностями сельской местности);

незаинтересованность родителей во взаимодействии, связанная с особенностями социального статуса и уровня культуры родителей.

Каждое учреждение имеет свои специфические трудности организации взаимодействия в открытом воспитательном пространстве, которые тоже необходимо проанализировать с целью возможной коррекции. Все эти условия должны быть просчитаны и максимально компенсированы.

Освоение учащимся открытого воспитательного пространства происходит на эмоциональном и рациональном уровне. Чем старше учащийся, тем рациональнее мотивы таких процессов (определение профиля обучения, образовательно-профессиональное самоопределение в целом, поиск возможности получения дополнительного образования и т. д.). Если работа по формированию ключевых личностных компетенций учащихся интегрирована в среду (производственную, культурную, образовательную в широком смысле, рекреационную, правоохранительную и т. д.), без учреждения общего среднего образования и его деятельности поселенческая, региональная среда становится немислимой. Формирование ключевых личностных компетенций учащихся в открытом воспитательном пространстве сопровождается формированием значимой идентичности («чувство «мы»), единства с поселенческим и региональным сообществом («мой поселок, мой город, моя улица, моя школа, мой двор» и т. д.). Организация открытого воспитательного пространства учреждения образования необходима для полноценного развития учащегося и определения своей субъектной позиции в нем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125. – С. 5, 22, 71.
2. Щепаньский, Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. – М. : Прогресс, 1969. – С. 68.
3. Кабуш, В. Т. Демократизация и гуманизация воспитательного процесса : учеб.-метод. пособие / В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2015. – С. 83–85.
4. Иорданский, Н. Н. Организация детской среды / Н. Н. Иорданский. – М., 1925. – С. 48–49.
5. Сухомлинский, В. А. Избр. пед. соч. : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М., 1997. – Т. 1. – С. 359–362.
6. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко [и др.] ; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 336 с.

Материал поступил в редколлегию 12.07.19.

N. A. ZALYGINA,

Head of the Department of Content and Methods of Education,
Ph.D in Sociology, Associate Professor,

SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

FORMATION OF THE CORE PERSONAL COMPETENCIES
IN STUDENTS within the OPEN EDUCATION
space of EDUCATION INSTITUTIONS

Summary

The article considers specific concepts for «relevant personal competencies» which meet the requirements of pedagogical disciplines in forming the indispensable personal competencies of students in the education space.

УДК 37.013

Н. М. КРАНЦЕВИЧ,

соискатель кафедры педагогики и педагогического мастерства
Республиканского института высшей школы

Государственное учреждение образования «Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы»,
г. Гродно, Беларусь

А. Р. БОРИСЕВИЧ,

доцент кафедры теории и методики физической культуры

Государственное учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максим Танка»,
г. Минск, Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ И МАРШРУТЫ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена рассмотрению и сопоставлению значимых понятий индивидуализации обучения: индивидуальной образовательной траектории и индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут.

Стратегия развития современного общества обусловила преимущественную направленность образования на усиление интеллектуального потенциала, в основе которого рассматривается приоритет самооценности личности, способной к саморазвитию, самосовершенствованию и самообразованию на протяжении всей жизни.

Социально-экономические условия настоящего времени требуют повышения качества подготовки современных специалистов, поэтому вполне естественным является переход системы образования от воспроизведения знаний к ориентации на постоянное развитие личности студента, на создание для него возможностей занимать не просто активную, но и субъектную позицию в учебном процессе, познавать мир, вступая с ним в диалог, формируя личную индивидуальность.

Проблема индивидуализации и индивидуального подхода в образовании в настоящее время становится все более актуальной, а методы применения данного подхода – все более востребованными. В «Педагогической энциклопедии» понятие индивидуализации образования трактуется как «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [1].

В «Российской педагогической энциклопедии» также подчеркивается и тот факт, что индивидуализация обучения «осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения» [2]. Большинство известных педагогов – исследователей индивидуализации обучения (А. А. Кирсанов, Е. С. Рабунский) трактуют индивидуализации примерно так же. Индивидуализация, по их мнению, вовсе не является обязательным учетом особенностей каждого учащегося, чаще всего исследователи ограничиваются учетом групп учащихся, имеющих сходный комплекс определенных качеств.

Е. С. Рабунский отмечает, что, во-первых, принцип индивидуального подхода предполагает необходимость систематического учета индивидуально неповторимого в личности каждого школьника; во-вторых, в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик без исключения; в-третьих, индивидуальный подход является активным, формирующим, развивающим принципом, т. е. предполагается творческое развитие индивидуальности обучаемого [3].

А. А. Кирсанов трактует индивидуализацию учебной работы как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [4].

И. Э. Унт особое внимание уделяет вопросам углубленного изучения отдельных предметов. Всесторонне изучая проблему индивидуализации в аспекте развивающего обучения, И. Э. Унт делает вывод о том, что обучение применительно к каждому отдель-

ному учащемуся будет развивающим в том случае, если: 1) приспособить обучение к уровню развития данного ученика; 2) исходить из достигнутого уровня, для чего нужно выявлять этот уровень у каждого ученика; 3) сохранять индивидуализацию в течение всего периода обучения, а не рассматривать только как исходный момент развития (поскольку развивающее обучение не ведет к нивелировке уровней развития учащихся); 4) обеспечивать соответствующими средствами обучения. При этом исследователь характеризует индивидуализацию обучения как необходимый фактор реализации целей обучения и формирования индивидуальности учащихся, обозначая ее как «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [5]. Главной формой индивидуализации обучения, по мнению Инге Унт, является самостоятельная работа учащегося в школе и дома.

В своем исследовании еще С. И. Гессен утверждал, что «именно индивидуализация, одинаково не совпадающая ни со специализацией, ни с энциклопедичностью, и отличает университет от специальной школы» [6].

С понятием индивидуализации обучения также тесно сопряжено понятие индивидуального подхода. И. С. Якиманская определяет его следующим образом: это основной психолого-педагогический принцип, согласно которому в обучении учитывается индивидуальность каждого обучаемого [7].

Таким образом, можно резюмировать, что индивидуализация обучения в современном высшем образовании – это прежде всего ориентация на индивидуальные способности каждого студента. Соответственно, построение целостного учебного процесса должно учитывать эти особенности. Главной задачей преподавателя является применение отдельных методов и приемов обучения, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей каждого студента. Осмысление накопленных теоретических знаний по вопросам подготовки будущих специалистов позволяет утверждать, что индивидуализация способна привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми социальными реали-

ями, международными стандартами, сделать студента реальным субъектом своего образования.

В настоящее время создание педагогических условий для индивидуализации обучения все чаще связывается с разработкой и реализацией индивидуального образовательного маршрута, траектории, программы обучающегося в образовательном процессе. При этом понятия маршрута, траектории, программы либо отождествляются, либо считаются различными.

Толковые и энциклопедические словари трактуют маршрут как заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов; траекторию – как линию движения или путь движения какого-нибудь тела или точки; программу – как план деятельности или краткое изложение содержания учебного предмета.

Предпримем попытку проследить общее и различное в трактовке вышеназванных терминов различными исследователями применительно к образованию.

В своем диссертационном исследовании Э. И. Сундукова синонимизирует понятия «образовательный маршрут» и «образовательная программа», говоря, что «образовательная программа, представленная как индивидуальный образовательный маршрут, предполагает достижение учащимися определенного уровня образованности, а также возможность для реализации внутренних личностных потенций учащихся» [8].

В современных условиях содержание образования, его средства и методы структурируются таким образом, что позволяют ученику проявлять избирательность к предметному материалу, для этого разрабатываются индивидуальные программы обучения, моделирующие исследовательское мышление. Разработка образовательных программ – одно из перспективных направлений развития лично ориентированной концепции обучения. Е. С. Заир-Бек, Е. И. Казакова считают, что образовательная программа – это индивидуальный образовательный маршрут учащегося, при прохождении которого он может выйти на тот или иной уровень образования в соответствии со стандартом этой программы [9].

Индивидуальный образовательный маршрут трактуется многими учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа (С. В. Воробьева, Г. В. Куп-

риянова, Н. А. Лабунская, А. П. Тряпицына, Ю. Ф. Тимофеева и др.). Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями воспитанника (уровень готовности к освоению программы). Под индивидуальной образовательной программой названными исследователями часто понимается индивидуальный образовательный маршрут воспитанника, при прохождении которого он может выйти на уровень образования, определенный образовательным стандартом. Иными словами, это заранее намеченный путь следования или направление движения к той или иной цели. Причем важными категориями здесь являются цель, условия ее достижения, ориентация на имеющийся уровень, выбор оптимального пути продвижения [10].

М. Л. Соколова дает следующую формулировку индивидуальным образовательным маршрутам студентов в вузе: «Освоение студентом образовательной программы с опорой на его образовательный опыт, возможности, с ориентацией на решение его образовательных проблем» [11].

М. Г. Остренко более широко рассматривает названное понятие и трактует индивидуальный маршрут как «персональную траекторию освоения содержания образования на избранном уровне, через осуществление различных видов деятельности, выбор которых обусловлен индивидуальными особенностями учащегося», отмечая при этом, что его «можно рассматривать в качестве возможной формы организации индивидуализированного процесса обучения, адаптированного к возможностям и потребностям каждого учащегося, если учащиеся ставят собственные цели; выбирают пути и способы их достижения; работают в индивидуальном темпе; учащимся предоставлены условия для освоения учебного содержания на оптимальном для каждого уровне сложности» [12].

Особенно нам импонирует мнение Н. Г. Зверевой, понятие «индивидуальный образовательный маршрут» которой рассматривается как «вариативная структура учебной деятельности студентов, проектируемая совместно с преподавателем на основе психолого-педагогической диагностики». По мнению исследователя, реализованный индивидуальный образовательный маршрут является индивидуальной образовательной траекторией; выбор ин-

дивидуальной образовательной траектории определяется индивидуально-типологическими особенностями личности студента: а) познавательными интересами; б) успешностью учебной деятельности; в) «профессиональными мечтами»; г) жизненными планами; д) готовностью к их реализации. Под проектированием индивидуальных образовательных траекторий Н. Г. Зверева подразумевает «совместную деятельность преподавателя и студента, в которой определяется будущий процесс и результат целенаправленного профессионально-личностного развития учащихся при решении тех или иных образовательных задач в рамках отдельной учебной дисциплины с учетом данных комплексной психолого-педагогической диагностики» [13].

Сопоставляя понятия «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут», Е. В. Гончарова и Р. М. Чумичева характеризуют индивидуальную образовательную траекторию как «сложное общее понятие, пришедшее в педагогику из физики, обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут), деятельностный (специальные педагогические технологии), процессуальный (организационный аспект) [14].

Впервые термин «индивидуальная траектория развития» предложен И. С. Якиманской в качестве предоставления обучающимся возможности самостоятельного определения, связанного с формированием механизма самоорганизации и самореализации личности в рамках личностно ориентированного обучения.

Организация личностно ориентированного обучения, по мнению И. С. Якиманской, предполагает разработку педагогических технологий, целью которых на всех этапах обучения является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества; формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика.

При таком подходе, как справедливо утверждает ученый, меняется представление об обучающей (социокультурной) среде. Это не просто образовательная среда (даже оптимально построенная), а специально организованное пространство для освоения разных

видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, набирается опыта в сфере эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опыта общения, взаимодействия, как бы раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан, не противостоит ему только как «познаватель». Такая обучающая среда является развивающей. Однако она не навязывает ученику путь развития через нормативное построение его деятельности, а создает более свободные условия, предоставляя ученику возможность самому определять траекторию индивидуального развития.

Рассматривая личностно ориентированный и человекообразный типы образования, А. В. Хуторской актуализирует «индивидуальное образовательное движение каждого ученика»; по его мнению, «индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом ученика здесь понимается совокупность его способностей: оргдеятельностных, познавательных, творческих, коммуникативных и иных. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей учащихся происходит в ходе образовательного движения учащихся по индивидуальным траекториям» [15]. Среди условий, позволяющих ученику продвигаться по индивидуальной траектории во всех образовательных областях, ученый выделяет предоставление учащемуся возможностей «определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин; ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела; выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности».

В построении каждым учеником индивидуальной траектории своего образования, соотносящейся с общепринятыми достижениями человечества, А. В. Хуторской видит задачу эвристического обучения. При этом он выделяет 6 этапов деятельности ученика, позволяющих обеспечить индивидуальную траекторию в конкретной образовательной области. Последовательность и взаимосвязь

этих этапов, на наш взгляд, наиболее образно можно отразить на рисунке 1.



Рисунок 1. Этапы деятельности ученика

Результаты современных психологических и педагогических исследований убедительно доказывают необходимость учета индивидуальных особенностей личности, уровня мотивации, индивидуальных особенностей познавательных процессов обучающихся при организации процесса обучения. Проанализированные источники позволяют сделать вывод о том, что содержательно рассматриваемые понятия связаны следующей логической последовательностью: сначала идет построение обучающимся индивидуальной образовательной программы, а ее практической реализацией выступает индивидуальная образовательная траектория; индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (он представляет содержательный компонент, отвечает на вопросы «чему учить?», «что должно измениться в личности?»), а также разработанного способа его реализации, прохождения учащегося по индивидуальному образовательному маршруту (а для этого необходимы специальные организация и технологии образовательного процесса, т. е. ответы на вопросы «как учить?», «как воспитывать?», «как организовать педагогическое взаимодействие и общение?»).

Индивидуальные образовательные траектории предполагают предоставление учащимся:

а) выбора уровня, объема содержания предметного знания (не ниже стандартного);

б) выбора информационного источника для усвоения выбранного объема знаний (учебника, дополнительной литературы);

в) выбора способа учения в соответствии с индивидуальными личностными характеристиками (тип мышления, особенности памяти и т. д.);

г) использования темпа продвижения по теме, соответствующего личностным характеристикам;

д) выбора формы, вида и времени контроля по согласованию с учеником.

В контексте нашего исследования под индивидуальной образовательной траекторией студента мы понимаем индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса и основанный на выборе форм и методов получения профессионального образования в соответствии с индивидуальной логикой профессионального развития личности, соотношенной с требованиями и возможностями социально профессиональной среды. Выбор и формирование индивидуальной образовательной траектории осуществляется в сотрудничестве с педагогом с учетом личных способностей обучающихся и их образовательных потребностей.

Проблема формирования индивидуальных образовательных траекторий – это проблема перехода к новому типу образования. Это многоплановый процесс, призванный обеспечить развитие самостоятельности и инициативности личности, возможности наиболее полной реализации ее творческого потенциала для обеспечения качественной подготовки отдельного специалиста, компетентного в сфере своей профессиональной деятельности.

В результате реализации сформированной индивидуальной образовательной траектории студент «вкладывает» полученные знания и навыки в образование, а также развивает способность использовать эту систему в различных сферах интеллектуальной и практической деятельности.

Таким образом, гуманизацию образовательного процесса нерационально представить без индивидуализации обучения. Образование человека невозможно без личностного переживания, осознания образа мира, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации. Это и является главной целью личностно ориентированного взаимодействия педагогов и студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогическая энциклопедия : в 4 томах / гл. ред. И. А. Когеров, Ф. Н. Петров. – М. : Совет. энцикл., 1965. – Т. 2. – С. 201.
2. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogicheskaya.academic.ru/2396>. – Дата доступа: 05.10.2017.
3. Рабунский, Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 184 с.
4. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 124 с.
5. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
6. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – С. 85.
7. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2002. – 96 с.
8. Сундукова, Э. И. Проектирование образовательных программ как способ индивидуализации обучения учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. И. Сундукова. – Оренбург, 1997. – 179 с.
9. Заир-Бек, Е. С. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса) : метод. материалы к обучающим семинарам / Е. С. Заир-Бек, Е. И. Казакова. – СПб. : Петроградский и К, 1995.
10. Инновации и качество школьного образования : науч.-метод. пособие для педагогов инновационных школ / Т. Н. Беркалиев [и др.]. – СПб. : КАРО, 2007. – 144 с.
11. Соколова, М. Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Л. Соколова. – Архангельск, 2001. – С. 68.
12. Остренко, М. Г. Моделирование и реализация индивидуальных маршрутов учащихся в образовательном процессе школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Г. Остренко. – Псков, 2004. – 242 с.
13. Зверева, Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Зверева. – Шуя, 2007. – 232 с.

14. Гончарова, Е. В., Чумичева, Р. М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров / Е. В. Гончарова, Р. М. Чумичева // Вестн. НГГУ. – 2012. – № 2. – С. 3–11.
15. Хуторской, А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – С. 278.

Материал поступил в редколлегию 28.11.19.

N. M. KRANTSEVICH,

Ph.D Candidate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence,
«National Institute for Higher Education»

SEI «Grodno State University named after Yanka Kupala»,
Grodno, Belarus

A. R. BORISEVICH,

Associate Professor of the Department of Theory and Methodology
of Physical Culture;

SEI «Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Belarus

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES AND ROUTES AS A PHENOMENON OF MODERN EDUCATION

Summary

The article is devoted to the consideration and comparison of significant concepts of individualization of education: an individual education trajectory and an individual education route.

УДК 159.922.1

Ю. Л. КУЗМИЦКАЯ,

доцент кафедры психологии и педагогики,
кандидат психологических наук

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

А. О. ШЕВЧЕНКО,

студентка 5 курса медико-психологического факультета

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

ТИП ОТНОШЕНИЯ К БЕРЕМЕННОСТИ У ЖЕНЩИН В ПОСЛЕРОДОВОМ ПЕРИОДЕ

В статье обсуждаются особенности отношения к беременности у женщин в послеродовом периоде, отражающих отношение к себе беременной, отношение к формирующейся системе «мать – дитя», отношение к реакциям ближайшего окружения на беременность. Описаны типы отношения к беременности (оптимальный, эйфорический, игнорирующий, тревожный, депрессивный). Выявлены преобладающие типы отношения к беременности, к себе как к беременной, к системе «мать – дитя», к реакциям ближайшего окружения на беременность. Установлено, что в послеродовом периоде преобладающий тип отношения к беременности – оптимальный и эйфорический.

Ключевые слова: отношение к беременности, стиль переживания беременности, беременность, кризис развития.

Перинатальная психология – это сравнительно молодая и новая отрасль психологического знания, тесно связанная с частными вопросами акушерства и педиатрии. Развитие и оформление перинатальной психологии стало возможным благодаря ассимиляции результатов медицинских и психологических исследований по вопросам материнства и раннего развития ребенка. Перинатальная психология подняла вопрос о психологической стороне, о психологических закономерностях в протекании репродуктивного процесса. Благодаря перинатальной психологии в оказании медицинской помощи акушерско-гинекологического характера становится заметной личность женщины с характерными для нее свойствами личности, мотивами, семейной историей. Учет физиологической, медицинской и психологической стороны репродуктивного про-

песса способствуют грамотной организации помощи женщинам и членам их семей.

В системе здравоохранения Республики Беларусь, наряду с оказанием медицинской помощи, особое внимание уделяется психолого-психотерапевтической помощи беременным женщинам и членам их семей. Психологическую помощь оказывают на базе специально организованных кабинетов в женских консультациях. В 2014 г. в Закон Республики Беларусь «О здравоохранении» внесены дополнения, согласно которым в государственных учреждениях здравоохранения должны быть созданы условия для осуществления психолого-психотерапевтического сопровождения беременных женщин и членов их семей. Новая редакция Закона повлекла за собой создание новых направлений для оказания психолого-психотерапевтической помощи.

Беременность сопровождается рядом физиологических, телесных изменений, а также изменениями в психической сфере женщины. Психологическое содержание беременности можно раскрыть, определяя беременность как *кризис*.

В психологической науке *кризис* представляет собой переходное состояние, вызванное важным эмоционально значимым событием, изменением персонального статуса личности [6]. В процессе развития человек может столкнуться с такими кризисами, как возрастной кризис, кризис развития, личностный кризис, кризис утраты, травматический кризис, биографический кризис, семейный кризис, кризис профессионального становления [1].

Беременность – это сложный физиологический процесс, сопровождающийся изменениями в протекании ряда вегетативных функций, изменениями в функционировании органов и систем [8]. При беременности можно наблюдать ряд характерных *физиологических проявлений* – нарушения аппетита, тошнота и рвота, нарушения сна (сонливость), повышенная чувствительность к запахам, звукам, физическая утомляемость [7].

Наряду с изменениями физиологического характера, женщине предстоит разрешить ряд *задач психологического порядка*, решение которых способствует разрешению кризиса. Психологические задачи кризиса беременности отличают его от других кризисов. Специфической и главной *психологической задачей* является как

формирование новых отношений в системе «мать – дитя», так и возникновение самой системы «мать – дитя» [9]. Для разрешения задач кризиса женщине не всегда достаточно прошлого опыта, знаний и компетенций, в особенности это имеет отношение, если речь идет о первой беременности. Беременной женщине, а в особенности первобеременной женщине, недостаточно прошлого опыта, чтобы встретить и выдержать требования новой сложившейся жизненной ситуации. В свою очередь переживание кризиса может быть осложнено ввиду ряда сопутствующих обстоятельств: незапланированная беременность, конфликтные отношения в супружеской паре, заболевания матери и ребенка. Адаптируясь к беременности, женщина может также столкнуться и с другими кризисами: семейным кризисом (кризис супружеской и родительской роли), кризисом профессионального становления (на время беременности женщина временно приостанавливает или завершает свое профессиональное становление).

Переживание личностью кризиса находит отражение в ситуационных реакциях личности, по выраженности которых мы можем судить о степени, глубине социально-психологической дезадаптации [4]. Ситуационная реакция будет представлять собой ситуационный ответ на событие кризиса, с характерными ей эмоциональными состояниями и соответствующими формами поведения. Ситуационные реакции С. В. Духновский разделяет на шесть типов: реакция эмоционального дисбаланса (проявление негативных эмоциональных переживаний); пессимистическая (изменение мироощущения, видоизменение системы ценностей); отрицательного баланса (оценка пройденного пути, подведение итогов, определение реальных перспектив развития и существования); демобилизации (резкое изменение в сфере контактов, привычного образа жизни); оппозиции (повышение агрессивности, негативная оценка происходящего); дезорганизации (проявление тревоги, соматовегетативные нарушения) [4].

Сложность внутренней феноменологии кризиса во внешней картине поведения может проявляться в обострении эмоциональных реакций на происходящее, а также сопровождаться нарушениями поведенческого характера и увеличением риска социально-психологической дезадаптации [3]. Так, проявлениями психологи-

ческой стороны кризиса беременности часто становятся: обостренная чувствительность, эмоциональная неустойчивость (плаксивость, обидчивость, печаль, тоска, раздражительность), повышенная тревога и тревожность, психическая утомляемость, эмоциональное истощение.

А. Г. Амбрумова рассматривает кризис с позиции его нормативности и ненормативности [1; 2]. Нормативные кризисы связаны с событиями, происходящими в определенном возрасте, и их появление можно предсказать: они имеют определенное психологическое наполнение (содержание) [1]. Так, запланированную беременность можно считать нормативным кризисом. Запланированная беременность с психологической точки зрения представляет собой универсальный, нормативный кризис, переживание и разрешение которого зависит от индивидуально-психологических особенностей личности [5]. Беременность, которая наступила вне конкретных планов женщины, следуя представленной логике, стоит понимать как ненормативный кризис. Ненормативность кризиса определяется тем, что факт наступившей беременности воспринимается женщиной как непредсказуемое кризисное событие. Основные признаки непредсказуемого кризисного события: внезапность возникновения (вне прогноза и плана); недостаточность ресурсов и отсутствие опыта у личности для преодоления кризиса; возникновение внутриличностного и межличностного конфликтов; прогрессирующие изменения в привычном образе жизни и в условиях жизнедеятельности человека, в социальных ролях [6].

Таким образом, с психологической точки зрения запланированную беременность стоит понимать как нормативный кризис, в то время как незапланированную беременность – как ненормативный. К тому же переживание беременности как кризиса может сопровождаться проявлениями соматического, психического и социально-психологического характера. Психологическим содержанием и разрешением кризиса беременности становится формирование и развитие системы отношений между матерью и ребенком, зрелая интеграция нового опыта и «Я» личности беременной женщины, формирование новых форм, норм, правил социально-психологической адаптации. В свою очередь в процессе разрешения кризиса беременности должна произойти перестройка внут-

ренного переживания как формы отношения к себе «новому, другому» и к среде; перестройка мотивов, определяющих поведение.

Определение беременности как кризиса и последующее его переживание тесно связано, с одной стороны, с отношением женщины к беременности, а с другой стороны, тип отношения к беременности может свидетельствовать о степени и глубине переживания кризиса. В связи с чем актуально изучить тип отношения к беременности.

Учитывая тип отношения к беременности, можно построить программу психологической помощи женщинам в процессе адаптации к беременности, а также дифференцированно подходить к оказанию психологической помощи, в том числе и медицинской помощи.

С целью изучения типа отношения к беременности мы использовали методику «Тип отношения к беременности» И. В. Добрякова [4]. Метод сбора эмпирического материала – опрос. Скрининг-тест «Тип отношения к беременности» позволяет выявить основные особенности значимых отношений беременной женщины, отражающих отношение к себе беременной, отношение к формирующейся системе «мать – дитя», отношение беременной женщины к отношениям к ней окружающих (муж, родственники и близкие люди, посторонние люди). Теоретико-методологической базой для разработки скрининг-теста послужили теоретические позиции В. Н. Мясищева.

Эмпирическую базу исследования составили роженицы «Акушерско-физиологического послеродового отделения» УЗ «Городская клиническая больница скорой медицинской помощи» г. Гродно (общее количество опрошенных – 100), из них у 90 рожениц беременность запланированная, у 10 – незапланированная. На момент опроса: первые роды у 32 рожениц, вторые роды – у 45, третьи роды – у 21, четвертые – у 2. Семейное положение: замужем (89), не замужем (5), сожителство (6).

Результаты и их обсуждение.

Проведенный теоретический анализ позволяет определить отношение к беременности как активную, сознательную, избирательную, основанную на опыте связь женщины с процессом бере-

менности, с формирующейся системой «мать – дитя», с ее ближайшим окружением.

И. В. Добряков *выделил пять типов отношения к беременности: оптимальный, эйфорический, гипогестозический, тревожный, депрессивный* [4]. Схожей типологии придерживается Г. Г. Филиппова, ею выделены и описаны следующие стили *переживания беременности: адекватный, игнорирующий, эйфорический, тревожный, амбивалентный*.

Оптимальный вариант отношения к беременности характеризуется идентификацией беременности без выраженных негативных эмоциональных переживаний. Идентификация беременности происходит рано, соматические изменения переживаются женщиной как нормальное, естественное развитие событий, не отмечается снижения настроения, повышения тревоги, роста эмоциональной нестабильности. Узнав о беременности, женщина перестраивает привычный образ жизни, чтобы создать благоприятные условия для вынашивания и ухода за ребенком. Женщины адекватно реагируют на возникающие проблемы и без потери эмоциональной устойчивости справляются с ними, хорошо сотрудничают с врачами. Большинство значимых для нее близких людей проявляют радость, заботу, внимание в связи с беременностью. И. В. Добряков отмечает, что беременность у женщин с оптимальным вариантом часто запланирована [3]. Оптимальное отношение к беременности способствует формированию и развитию адекватного стиля переживания беременности.

Гипогестозический вариант отношения к беременности характеризуется равнодушным, явным или скрытым неприятием беременности и ее проявлений (изменение образа жизни, изменения тела). Игнорирующий стиль переживания беременности проявляется в том, что женщина поздно осознает факт своей беременности – идентификация беременности поздняя. Эмоциональная идентификация беременности сопровождается удивлением на новость о беременности, печалью и досадой. На реакции ближайшего окружения женщина реагирует проявлением раздражения. Женщина не испытывает эмоций по поводу беременности, старается не думать о наступившей беременности и предстоящем материнстве. Соматические проявления на ранних сроках не замечаются либо

вовсе игнорируются, на более поздних сроках женщина может испытывать раздражение к телесным изменениям (увеличение груди, набор массы тела, увеличение живота). При гипогестогнозическом варианте отношения к беременности женщина не адаптирует образ своей жизни к изменениям, связанным с беременностью.

Эйфорический вариант типа отношения к беременности характеризуется эйфорическим фоном настроения, повышенным эмоциональным реагированием с преобладанием позитивных эмоций (проявления беременности приносят радость и эйфорию). Соматические проявления воспринимаются чрезмерно эмоционально, их тяжесть часто преувеличивается. Эйфорическая эмоциональная идентификация беременности часто приводит к некритичной, нечувствительной оценке объективной реальности. При эйфорическом варианте реагирования женщина резко меняет образ своей жизни, адаптирует к изменениям, связанным с беременностью. На реакции ближайшего окружения женщина реагирует проявлением радости, ей приятно, что окружающие замечают беременность, иногда может требовать особого к себе отношения. Желание быть в центре внимания и потребность в особом отношении чревато возникновением напряжения с близкими людьми. Нередко в отношениях беременность становится средством манипулирования.

Тревожный вариант отношения к беременности характеризуется возникновением страхов, тревог, повышением общего уровня тревожности личности, тревожно-депрессивным эмоциональным фоном. Идентификация беременности сопровождается возрастанием страхов и опасений, отмечается возрастание тревожных реакций также на соматические проявления беременности. Вероятность возникновения опасностей преувеличивается. С точки зрения Г. Г. Филипповой, беременность воспринимается как болезненное состояние. При тревожном стиле переживания беременности можно отметить повышенную ранимость, чувствительность, мнительность, эмоциональную лабильность женщин. Идентификация телесных изменений часто сопровождается тревогой, смущением и стыдом.

Идентификация беременности при *депрессивном варианте отношения к беременности* сходна с идентификацией беременности

при тревожном отношении к ней, особенностью выступает усиление депрессивной симптоматики.

Эмпирический анализ позволил выявить и описать тип отношения к беременности в послеродовой период.

В 90 случаях из 100 рожениц беременность была запланирована, 10 рожениц идентифицировали свою беременность как незапланированную. Мотивами сохранения незапланированной беременности выступили: ценность жизни ребенка (8 рожениц), страх за собственное здоровье (2 роженицы). Мотивы запланированной беременности представлены следующим образом: желание испытать счастье и радость материнства (60 рожениц), беременность как естественное развитие семьи и семейных отношений (16), страх одиночества и бездетной старости (15), желание о ком-то заботиться (5), возраст женщины на момент планирования беременности (4).

Таблица 1. Тип отношения к беременности (среднее значение, стандартное отклонение, процентное соотношение)

Тип отношения к беременности	Среднее значение	Стандартное отклонение	%
Оптимальный	4,25	1,67	57
Гипогестогнозический	0,65	1,02	6
Эйфорический	3,12	1,97	34
Тревожный	0,76	0,91	3
Депрессивный	0,21	0,45	0

Преобладающий тип отношения к беременности – оптимальный и эйфорический. Ретроспективная идентификация беременности без выраженных негативных эмоциональных переживаний, соматические изменения, произошедшие за период беременности, родов, воспринимаются женщиной как естественное развитие событий, связанных с беременностью и рождением ребенка. Оптимальное отношение к беременности и событиям, с ней связанным, определяют благополучное течение послеродового периода. В то же время у родивших женщин можно наблюдать повышенное эмоциональное реагирование на события, связанные с беременно-

стью и родами. При таком характере реагирования соматические изменения воспринимаются чрезмерно эмоционально, их тяжесть может преувеличиваться. В послеродовой период женщина с эйфорическим отношением к беременности может требовать больше внимания к себе, участия в ее жизни, прибегать к манипуляции.

Отличий в стилевом переживании беременности первородящими и повторнородящими выявлено не было. Эйфорический вариант отношения к беременности чаще встречается в группах женщин с запланированной беременностью ($U = 199$, $p = 0,04$), в то время как гипогестогнозический тип отношения к беременности в группах женщин с незапланированной беременностью ($U = 232$, $p = 0,014$), можно также констатировать наличие взаимосвязи игнорирующего варианта переживания беременности с незапланированной беременностью ($U = 244$, $p = 0,014$). Особого внимания заслуживают женщины с незапланированной беременностью, так как в ретроспективном анализе идентификации беременности мы наблюдаем игнорирующий стиль переживания как беременности, так и событий, связанных с ней. При игнорирующем стиле переживания беременности женщина может испытывать сложности на этапе адаптации в послеродовом периоде. Сложности чаще всего будут связаны с необходимостью изменить свои привычные жизненные стереотипы.

Из таблицы 2 видно, что преобладающим типом отношения к беременности, к образу жизни во время беременности выступает оптимальный и эйфорический типы отношения.

В отношении к себе как к матери, с одной стороны, мы наблюдаем игнорирование, с другой стороны, присутствуют эйфорические реакции. Гипогестогнозический тип отношения к себе как к матери может проявляться в снижении чувствительности женщины к собственным потребностям, равнодушным отношением к своему эмоциональному состоянию. Отношение к ребенку – оптимальное, эйфорическое и тревожное.

Таблица 2. Тип отношения к себе беременной, отношение к формирующейся системе «мать – дитя», отношение к реакциям ближайшего окружения на беременность

Значимые отношения	Сред. зн., ст. откл.	О, %	Г, %	Э, %	Т, %	Д, %
Отношение к беременности	2,38 ± 0,98	32	2	62	4	–
Отношение к образу жизни во время беременности	1,90 ± 1,17	59	6	22	12	1
Отношение к родам	2,0 ± 1,21	56	5	22	17	–
Отношение к себе как к матери	2,17 ± 1,04	1	41	57	1	–
Отношение к своему ребенку	2,52 ± 1,36	41	3	21	33	2
Отношение к вскармливанию ребенка грудью	2,38 ± 1,50	47	4	30	2	17
Отношение мужа	2,13 ± 0,91	35	18	46	1	–
Отношение родственников и близких	1,14 ± 0,44	89	9	1	1	–
Отношение посторонних людей	2,43 ± 0,92	25	12	58	5	–

Примечание: сокращения в таблице 2 имеют следующие обозначения: «О» – оптимальный тип отношения, «Г» – гипогестогнозический тип отношения, «Э» – эйфорический тип отношения, «Т» – тревожный тип отношения, «Д» – депрессивный тип отношения.

Послеродовой период – этап адаптации, полный тревог, так как с рождением ребенка многое меняется в ее жизни. Основной повод для беспокойства – это здоровье ребенка. Депрессивный фон эмоционального реагирования появляется только в отношении к грудному вскармливанию. Отношение женщины к отношению мужа распределилось между оптимальным, эйфорическим и игнорирующим вариантами отношения.

Подведем итоги изложенному выше:

1. С психологической точки зрения запланированную беременность можно рассматривать как нормативный кризис, незапланированную беременность – как ненормативный кризис. Психологическим разрешением кризиса беременности является развитие системы отношений между матерью и ребенком, зрелая интеграция нового опыта и «Я» личности беременной женщины, формирование новых форм социально-психологической адаптации.

2. О степени и глубине переживания кризиса беременности может свидетельствовать тип отношения женщины к беременности. Отношение к беременности – это активная, сознательная, избирательная, основанная на опыте связь женщины с процессом беременности, с формирующейся системой «мать – дитя», с ее ближайшим окружением.

3. При запланированной беременности у женщин в послеродовом периоде идентификация беременности и событий, связанных с ней, характеризуются оптимальным и эйфорическим типом отношения. Особое внимание стоит уделять женщинам, чья беременность была незапланированной. В ситуации незапланированной беременности в ее стилевом переживании проявляется гипогестозический (игнорирующий) тип отношения к беременности.

4. Основными направлениями в организации психологической помощи беременным женщинам могут выступать: психодиагностическая работа в целях своевременного выявления групп риска среди беременных женщин по вопросам социально-психологической адаптации к беременности; психокоррекционная и психологическая помощь беременным женщинам; психопрофилактическая работа. Основным фокусом внимания психодиагностического исследования может выступать тип отношения к беременности, мотивы зачатия, история беременности (запланированная/незапланированная). При оказании психологической помощи и в профилактических целях стоит уделять внимание отношению беременной женщины к себе как к матери, отношению к ребенку, а также вопросам грудного вскармливания. Особое внимание стоит уделить женщинам, чья беременность является незапланированной, в таких случаях женщине может быть рекомендовано психологическое сопровождение в 1-м, 2-м, 3-м триместрах беремен-

ности. В профилактических целях беременным женщинам стоит рекомендовать посещение занятий в группах по дородовой подготовке и в группах родительства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбрумова, А. Г. Анализ состояний психологического кризиса личности и их динамика / А. Г. Амбрумова // Психол. журн.. – 1985. – № 6. – С. 107–115.
2. Амбрумова, А. Г. Неотложная психотерапевтическая помощь в суицидологической практике : методические рекомендации / А. Г. Амбрумова, А. М. Полев. – М., 1986.
3. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. — СПб. : Питер, 2011. – 272 с.
4. Духновский, С. В. Переживание психологического кризиса и ситуационные реакции личности / С. В. Духновский // Вестн. Курганского госуд. ун-та. – 2014. – № 1. – С. 78–81.
5. Ласая, Е. В. Беременность как кризис развития / Е. В. Ласая // АРС Медика. – 2011. – № 6. – С. 4–11.
6. Пергаменщик, Л. А. Кризисная психология : учебн. пособие / Л. А. Пергаменщик. – Минск : Вышэйш. шк., 2004. – 288 с.
7. Сорокина, Т. Т. Роды и психика: практическое руководство / Т. Т. Сорокина. – Минск : Новое знание, 2003. – 352 с.
8. Станько, Э. П. Беременность, роды и послеродовой период: физиология, психопатология, психотерапия и психопрофилактическая подготовка / Э. П. Станько [и др.]. – Гродно : ГрГМУ, 2005 – 194 с.
9. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учебн. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Ин-т Психотерапии, 2002. – 240 с.

Материал поступил в редколлегию 28.11.19.

YU. L. KUZMITSKAYA,

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,
Ph.D in Psychology,

EI «Grodno State Medical University»,
Grodno, Belarus

A.O. SHEVCHENKO,

5th- year Student of the Faculty of Medical Psychology

EI «Grodno State Medical University»,
Grodno, Belarus

TYPE OF THE ATTITUDE TO PREGNANCY IN WOMEN IN THE POSTPARTUM PERIOD

Summary

The article deals with the features of attitude to pregnancy in women in the postpartum period as the reflection of their attitude towards their pregnancy, to the emerging system of «mother – child», their attitude to the reactions of the immediate environment to their pregnancy. Apart from that, it describes the types of attitudes to pregnancy (optimal, euphoric, ignoring, anxious, depressive). The author reveals prevailing types of attitudes towards pregnancy, to oneself as to a pregnant woman, to the «mother-child» system, to the reactions of the immediate environment to pregnancy. It has been established that in the postpartum period, the predominant type of attitude towards pregnancy is optimal and euphoric.

УДК 374.1

Н. Л. ЛАВРЕНТЬЕВА,

аспирант кафедры современных методик и технологий образования

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

**О СОСТОЯНИИ УПРАВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАНИЕМ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ
МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

Важнейшим условием качественного процесса управления самообразованием педагога в учреждении образования является его комплексное административно-методическое сопровождение в специально организованной образовательной среде. Статья посвящена исследованию проблемы управления самообразованием педагогов в учреждениях образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: педагогическое самообразование, управление самообразованием, методическое сопровождение, образовательная среда, самообразовательная компетентность.

На современном этапе развития системы образования особое значение приобретает самообразовательный компонент профессионального становления педагога, так как педагогика сегодня представляет собой динамично развивающуюся область гуманитарных знаний, в которой эффективность работы специалиста, не обладающего самообразовательной компетентностью, представляется проблематичной. В условиях высокой динамики социокультурных процессов, изменения парадигмы образования, необходимости решения педагогом задач проектирования в сфере образования, принятия на себя функций исследователя расширяется представление о самообразовательной компетентности педагога. Соответственно, уровни продуктивности самообразовательной деятельности определяются не только достигнутыми результатами относительно педагогического процесса, но и относительно творческо-проектной деятельности педагога, ее реалистичности, управляемости и результативности. Развитая самообразовательная компетентность каждого педагога в тандеме с высокой научно-управленческой культурой руководящих работников учреждений

образования и руководителей методических формирований видится гарантом в достижении достойных целей в образовании. Согласно мнению Н. А. Маслюковой, научно-управленческая культура связывает научно-исследовательскую и управленческую деятельности в части общности их прогностической и преобразующей функций [3, с. 188]. В частности, грамотное управление самообразовательной деятельностью педагога в образовательных учреждениях и ее методическое сопровождение в межкурсовый период актуальны в связи с необходимостью установления и поддержания в системе взаимодействия «педагог – педагогический коллектив – руководство учреждения образования – структуры управления образованием» взаимосвязи в постановке и реализации современных целей развития науки, образования как общественной практики, общества и государства в целом.

Итак, цель нашего исследования заключается в изучении состояния управления педагогическим самообразованием в учреждениях образования Республики Беларусь для последующего моделирования оптимизационного механизма рассматриваемого процесса, подготовки и апробации его научно-методического обеспечения с опорой на существующие в образовательной практике положительные аспекты в управлении самообразовательной деятельностью педагогов и с учетом зафиксированных в процессе исследования проблем рассматриваемой области, возможных причин их возникновения. К тому же мы сочли необходимым выявление в рамках данного исследования первопричин последующего перенормирования организации управления педагогическим самообразованием в учреждении образования, т. е. определение аксиологических (ценностных) ориентиров и установок к выполнению самообразовательной деятельности и руководству ею, а также выделить и максимально учесть в методическом обеспечении современные позиции видения различными специалистами учреждений образования целей и процесса управления педагогическим самообразованием в учреждении образования.

Состояние процессов управления самообразованием педагога в учреждениях образования определялось по результатам анкетирования руководящих и педагогических работников учреждений образования республики. Выборка исследования составила 77 чело-

век, осваивавших в марте – апреле 2019 года образовательные программы повышения квалификации на базе государственного учреждения образования «Академия последипломного образования». Из них 27 человек (35,1 %) – директора учреждений общего среднего и специального образования, 24 человека (31,2 %) – заместители директоров учреждений общего среднего и специального образования, 26 человек (33,8 %) – учителя химии, педагогические работники, являющиеся руководителями методических формирований. Географию социологического исследования обеспечивал тот фактор, что в годовой план повышения квалификации и переподготовки кадров работников образования академии предполагается охват слушателей из числа работников системы образования всех регионов страны. Распределение респондентов по регионам является равномерным, пропорциональным, выборка в зависимости от должности и стажа работы респондентов – репрезентативна (табл. 1, рис. 1, 2).

Таблица 1. География выборки

№ п/п	Регион	Количество слушателей (чел.)	Общее количество, %
1	Брестская область	12	15,6
2	Витебская область	12	15,6
3	Гомельская область	14	18,2
4	Гродненская область	11	14,3
5	Минская область	16	20,7
6	Могилевская область	12	15,6
Всего		77	100

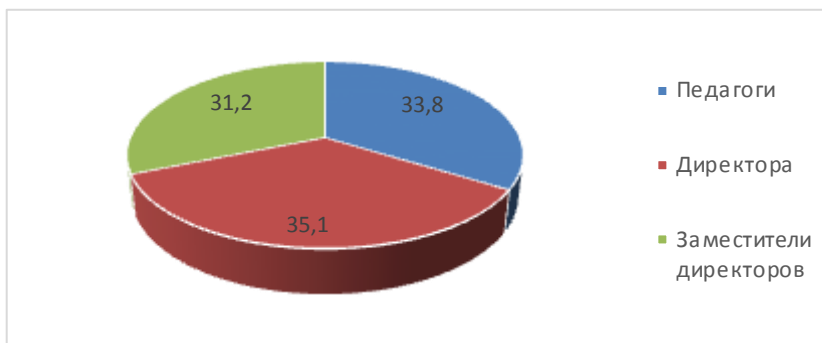
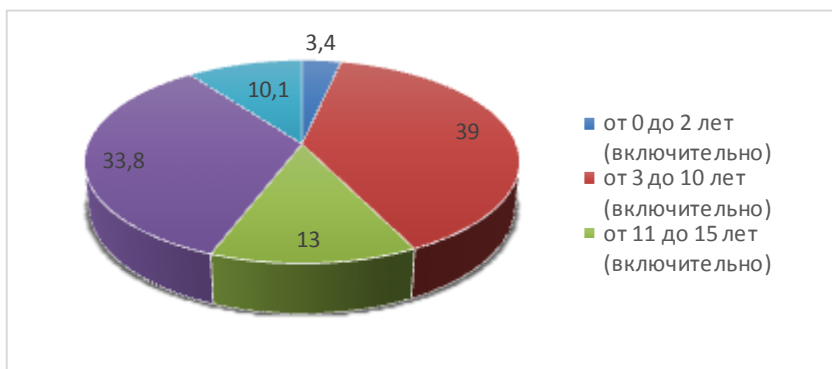


Рисунок 1. Распределение респондентов в выборке в зависимости



от должности, %

Рисунок 2. Распределение респондентов в выборке в зависимости от стажа работы, %

Положительным является тот факт, что все опрошенные (100 %) занимаются самообразованием. Респонденты единогласно поддержали мнение о том, что самообразование является важным фактором, обеспечивающим успех в профессиональной деятельности. При этом занимаются им много и систематически 28,6 % респондентов, периодически и целенаправленно – 58,4 % и 13 % – лишь в случае профессиональной необходимости (рис. 3).

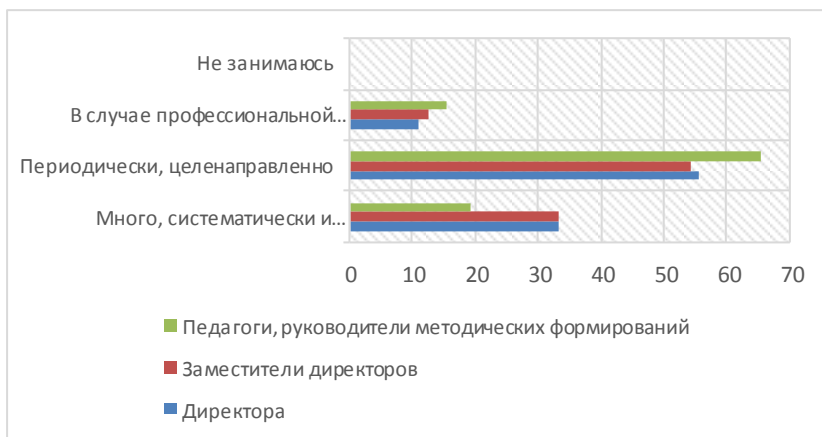


Рисунок 3. Частота занятий самообразованием в зависимости от должности специалистов, %

При ответе на вопрос об источнике самообразования испытуемые назвали методическую, научно-популярную, художественную и другую литературу (79,2 %); методические мероприятия (79,2 %); интернет (77,9 %); два респондента из числа директоров учреждений образования к источникам самообразования отнесли курсовое повышение квалификации, один респондент-педагог указал опыт коллег (рис. 4).

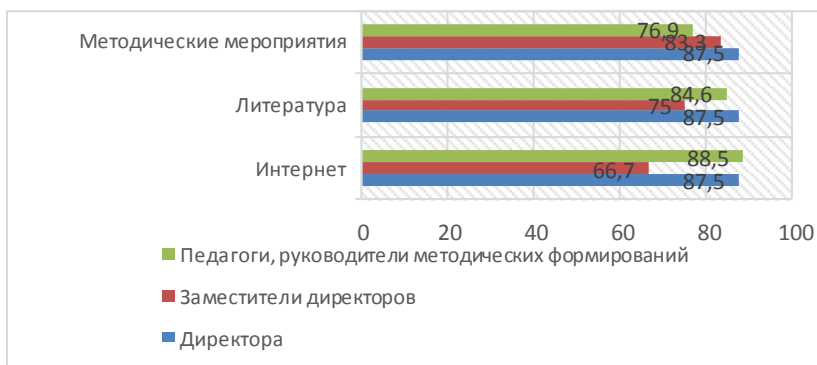


Рисунок 4. Распределение основных источников педагогического самообразования в зависимости от должности специалистов, %

Среди ключевых факторов, влияющих на выбор темы педагогического самообразования, респонденты назвали преимущественно знакомство с эффективным опытом коллег, посещенное методическое мероприятие (68,8 %); профессиональные затруднения и противоречия (53,2 %). Для одного респондента ключевым стал совет представителя администрации учреждения образования (1,3 %). Ряд других факторов был сформулирован самими респондентами. Педагогами назывались «участие в инновационном проекте», «актуальность», «работа с талантливыми учащимися»; руководителями – «курсовое повышение квалификации» и др. (рис. 5).

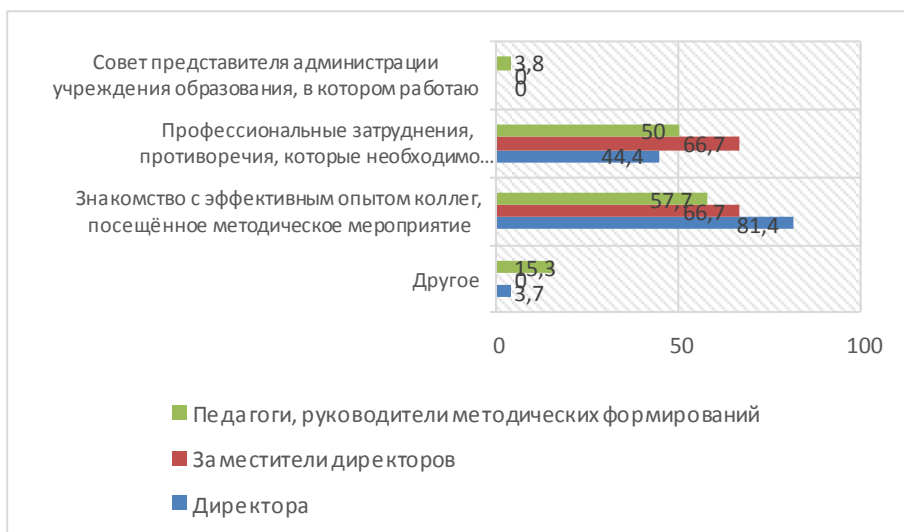


Рисунок 5. Распределение ключевых факторов, влияющих на выбор темы педагогического самообразования, в зависимости от должности специалистов, %

В целях выявления уровня активности педагогов в работе по самообразованию как одного из показателей качества управления ею в учреждениях образования в анкетах для педагогических работников был сформулирован еще один косвенно указывающий на вышеуказанный аспект вопрос – «Определена ли конкретная тема (направление) вашей самообразовательной деятельности?», ответы

на который распределились следующим образом. В 76,9 % ответов респондентами было отмечена работа над конкретной темой самообразования, а 21,1 % участников данного анкетирования лишь частично определилась с темой самообразовательной деятельности и находится в интеллектуальном поиске темы.

На вопрос о том, какова основная цель самообразовательной деятельности, были даны следующие ответы: совершенствование профессионального мастерства (94,8 %), повышение уровня своей эрудиции и общей культуры (42,9 %), карьерный рост (2,6 %).

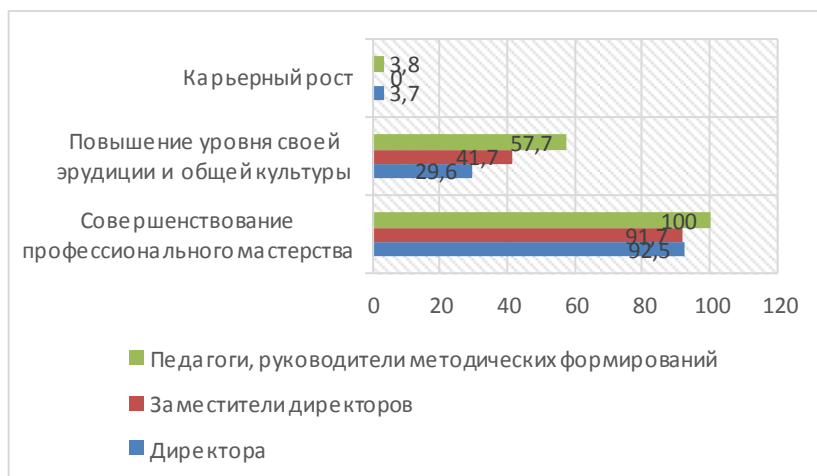


Рисунок 6. Основная цель самообразовательной деятельности в зависимости от должности педагогических работников, %

Полученные в ходе исследования данные отчетливо обнаруживают расхождения мнений педагогов и руководителей в отношении повышения уровня эрудиции и общей культуры как основной цели самообразовательной деятельности, которой педагоги-предметники придают значительно большее значение. Лидирующие позиции у всех категорий респондентов занимает мнение о совершенствовании профессионального мастерства как основной цели самообразования (см. рис. 6).

Участники анкетирования считают, что показателями эффективности самообразования педагога являются качество организованного им образовательного процесса (77,9 %), его профессио-

нально-квалификационный рост (49,4 %), переход к целенаправленной научно-практической, исследовательской деятельности (18,2 %).

На основе анализа анкетирования можно утверждать, что в организации процесса управления самообразованием педагога в учреждениях образования существуют определенные трудности и проблемы. Так, в целях выявления уровня активности педагогов в работе по самообразованию как одного из показателей качества управления ею в учреждениях образования в анкетах для педагогических работников были сформулированы некоторые косвенно указывающие на вышеуказанный аспект вопросы. Например, ответы на вопрос «Определена ли конкретная тема (направление) вашей самообразовательной деятельности?» распределились следующим образом: в 76,9 % ответов респондентами была отмечена работа над конкретной темой самообразования, а 21,1 % участников данного анкетирования лишь частично определилась с темой самообразовательной деятельности. На вопрос об учете педагогами в ходе собственного самообразования цели и задач, стоящих перед коллективом учреждения образования, 23,1 % респондентов отметила, что «важнее в ходе самообразования первоначально заниматься решением личных проблем». В анкеты же для руководящих работников учреждений образования нами был введен вопрос по выяснению их мнения о необходимости контроля за учетом педагогическими работниками учреждения образования в процессе самообразования основных целей и задач, стоящих перед коллективом. Анализ ответов показал, что данный вопрос находится на контроле у 9,8 % опрошенных руководящих работников (причем директоров учреждений образования среди них нет вовсе, все являются заместителями директоров), остальные же ограничились оглашением стоящих перед коллективом цели и задач. По нашему мнению, данный факт может свидетельствовать о разобщенности деятельности членов ряда педагогических коллективов в работе, направленной на достижение целей развития учреждений образования.

Согласно результатам анализа проведенного анкетирования комплексное административно-методическое управление педагогическим самообразованием организовано в 37,7 % рабочих мест

респондентов (в 16,9 % осуществляется только административный контроль, в 42,9 % – только методическое сопровождение, в 2,6 % – руководство самообразованием педагогов, как считают респонденты, не организовано).

В ходе исследования были выявлены проблемные зоны и затруднения в педагогическом самообразовании, к которым респонденты отнесли в первую очередь отсутствие свободного времени для самообразования (это отмечает 73,1 % педагогов), что свидетельствует о чрезмерной загруженности педагогических работников. Во-вторых, 26,9 % опрошенных педагогов нуждаются в дополнительном методическом сопровождении самообразования. Руководящие работники учреждений образования отметили связанные с самообразовательной деятельностью трудные вопросы, с которыми к ним обращаются члены педагогических коллективов. Среди них: необходимость приобретения источников информации (данный факт отмечают 60,8 % опрошенных руководящих работников), техническое оборудование методического кабинета (29,4 %), организация познавательных экскурсий и поездок (19,6 %) (рис. 7).

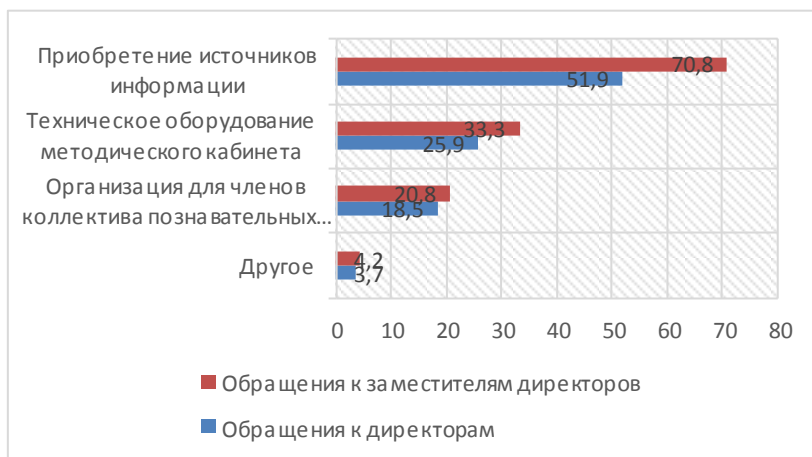


Рисунок 7. Распределение проблемных вопросов, связанных с самообразовательной деятельностью, с решением которых педагоги обращаются к руководящим работникам учреждений образования в зависимости от их должности, %

Возникающие затруднения, связанные с педагогическим самообразованием, несомненно, являются ответной реакцией на качество созданных в учреждении образования условий осуществления деятельности педагогов и их профессионального развития. Ведь грамотное управление педагогическим самообразованием в учреждении образования предусматривает целенаправленное создание специальной образовательной среды как источника развития личности педагога. В этом отношении согласимся с мнением Г. И. Шендрика о том, что среда в совокупности включаемых в себя факторов, параметров и компонентов обладает образовательным потенциалом, т. е. содержит возможности для создания способствующих образованию человека условий [4, с. 10]. Поэтому в процессе исследования были выявлены организационно-педагогические, научно-методические, материально-технические и другие условия. Респондентам было предложено отметить созданные в учреждении образования условия, позитивно влияющие на качество самообразования. Данную ресурсную базу составили следующие названные составляющие: грамотно организованная методическая работа (только в 29,9 % ответов), внимание руководителей к проблеме самообразования и их личный пример (также 29,9 % ответов), организация труда с открытыми возможностями для самореализации (61 % ответов). Процентные показатели указанных компонентов указывают на недостаточное использование в массовой практике учреждений образования потенциала педагогического самообразования, что предположительно связано с недостаточной исследованностью этого потенциала.

О том, что в учреждениях образования в процессе управления педагогическим самообразованием далеко не в полной мере задействованы имеющиеся ресурсы, свидетельствуют ответы респондентов на вопросы о реализации возможностей для самообразования посредством библиотек, методических кабинетов, сайтов учреждений образования. Так, 37,7 % респондентов вовсе не занимаются самообразованием в библиотеках своих учреждений образования; 16,9 % – делают это весьма редко, по воле случая; 26,0 % – посещают библиотеку учреждения образования примерно раз в месяц; только 19,5 % – пользуется услугами библиотеки учреждения образования в целях самообразования еженедельно.

Из созданных условий для самообразования педагогов в методических кабинетах учреждений образования респонденты среди предложенных в анкете вариантов ответов отмечают такие: наличие новинок методической, психолого-педагогической и предметной литературы для изучения (в 46,8 % методических кабинетов); открытый доступ в интернет (в 64,9 % методических кабинетов); регулярно пополняющийся банк нормативно-правовых документов и методических материалов (в 51,9 % методических кабинетов). Закономерно предположить, что в остальной части методических кабинетов учреждений образования вышеуказанные условия не созданы. Кроме того, отдельные респонденты в своих анкетах указывают на отсутствие методического кабинета как такового в учреждении образования, где осуществляют трудовую деятельность (5,2 %).

В реалиях современности гибкое управление педагогическим самообразованием в процессе методической работы в учреждении образования с использованием пространства интернета создает возможность погружения педагогического коллектива в высокотехнологичную образовательную среду [2, с. 326]. Расширение возможностей официального сайта учреждения образования – мера, позволяющая перейти на качественно новый уровень в управлении самообразовательной деятельностью педагогов. На вопрос о наличии на официальном сайте учреждения образования виртуального методического кабинета с возможностями для самообразования, консультирования педагогов, а также для презентации результатов самообразовательной деятельности большая часть участников анкетирования (57,1 %) дала отрицательный ответ. При этом лишь половина учреждений образования, в которых виртуальный методический кабинет согласно анкетам респондентов отсутствует, планирует его создание в будущем. Среди респондентов, давших положительный ответ на данный вопрос, активно используют данный ресурс всего 13 %. Между тем официальный сайт современного учреждения образования, как отмечает И. Н. Васильева, выступает как «важный современный компонент методического продукта учреждения, дополнительный ресурс управления, ресурс развития учреждения образования» [1, с. 2].

Результаты проведенного исследования и выявленные тенденции доказывают необходимость комплексного подхода к решению организационно-методических вопросов управления самообразованием педагогов в учреждениях образования с реализацией следующих мер:

- создание мотивации и стимулирование членов педагогических коллективов к продолжительной, регулярной, целенаправленной, рефлексивной самообразовательной деятельности;

- знакомство педагогов с новыми для них формами и методами самообразовательной деятельности через индивидуальную работу, работу в парах и группах, с использованием разнообразных средств коммуникации; погружение субъектов самообразования в благоприятную проектно-исследовательскую образовательную среду;

- планирование педагогического самообразования как управленческого действия с присутствием следующих важных смыслообразующих характеристик: целей, оснований и предназначения каждого выделяемого этапа самообразовательной деятельности; указанием предполагаемых к получению на каждом этапе методических продуктов; описанием характера воспринимаемой и присваиваемой педагогом информации и логической структуры ее построения;

- наличие четкого механизма управления самообразованием, основанном на сочетании форм демократичного, административного управления, самоуправления и методического сопровождения самообразовательной деятельности;

- методическая поддержка в системе управления самообразованием, предусматривающая механизм конструирования и реализации педагогами моделей обучения в процессе работы методических формирований;

- создание творческой атмосферы в коллективе посредством организации сотрудничества с коллегами; повышение престижа педагогической деятельности; уважительное отношение руководителей к педагогам;

- организация системы повышения квалификации, основанной на принципах индивидуализации и личностного самоопределения в получении необходимой подготовки, развитии профессионально значимых качеств педагогов;

- поддержка освоения педагогами эффективного инновационного опыта научных разработок, внедрение современных методов и технологий образования;
- построение системы мер формирования и стимулирования развития самообразовательной компетентности педагогов на основе согласования с их личностными смыслами, индивидуальным личностно-профессиональным опытом, предусматривающей сочетание прямых и опосредованных, индивидуальных, групповых и коллективных способов оперативного стимулирования;
- расширение интеллектуально-познавательного пространства, ресурсного (информационный, научно-методический, методологический, организационный и др.) обеспечения процесса повышения квалификации, самообразования педагогов в учреждении образования.

В данной статье рассмотрена проблема управления педагогическим самообразованием в учреждении образования. На основании интерпретации социологического материала, полученного в ходе проведенного исследования, выявлено отношение педагогических кадров разных категорий к различным факторам, условиям и обстоятельствам управляемого педагогического самообразования.

Можно сделать вывод, что на современном этапе развития образования актуален обоснованный с научной точки зрения поиск и создание благоприятных условий для самообразовательной деятельности педагога, а также разработка технологии эффективного управления самообразованием педагогических работников в учреждении образования. С учетом сложности рассматриваемого процесса актуально конструирование модели управления самообразовательной деятельностью педагога, которая даст возможность наглядно отразить сущность реализации данного процесса в условиях учреждения образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева, И. Н. Официальный сайт учреждения образования / И. Н. Васильева, О. Г. Сорока // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа // Университет педагогического самообразования. – 2014. – № 10. – С. 3–16.
2. Лаврентьева, Н. Л. О повышении качества самообразования педагогов с помощью информационно-коммуникационных технологий и интернет-ресурсов / Н. Л. Лаврентьева // Научно-методическое сопровождение повышения квалификации педагогов: опыт, проблемы, перспективы : сб. тезисов V Республиканской науч.-практ. конф., Могилев, 17 мая 2019 г. ; редкол.: М. М. Жудро [и др.] / под общ. ред. В. Н. Гириной. – Могилев : МГОИРО, 2019. – С. 325–326.
3. Маслокова, Н. А. Научно-управленческая культура – гарантия проектирования достойных целей образования / Н. А. Маслокова // Смыслы и цели образования: инновационный аспект : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие ИНЭК, 2007. – С. 187–191.
4. Шендрик, И. Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании / И. Г. Шендрик // Образование и наука : Изд-во. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. – 2000. – № 3. – С. 74–85.

Материал поступил в редколлегию 23.11.19.

N. L. LAVRENTIEVA,
Postgraduate Student of the Department of Modern
Educational Methods and Techniques
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

ON THE STATE OF SELF-EDUCATION MANAGEMENT
OF PEDAGOGICAL STAFF WITHIN THE MODERN SYSTEM
OF THE METHODOLOGICAL WORK IN EDUCATION
INSTITUTIONS

Summary

The most important condition for the quality process of managing a teacher's self-education in an education institution is its comprehensive administrative and methodological support in a specially organized educational milieu. The article is devoted to the study of the problem of the teachers' self-education management in education institutions of the Republic of Belarus.

УДК 374.1

Н. Л. ЛАВРЕНТЬЕВА,

аспирант кафедры современных методик и технологий образования

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

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «САМООБРАЗОВАНИЕ» И РЕАЛИЗАЦИЯ ПОДХОДА К ЕГО ОПРЕДЕЛЕНИЮ НА ОСНОВЕ СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье описан процесс эволюции понятия «самообразование», на основе контент-анализа в психолого-педагогической литературе определяющих высказываний в логике покомпонентного конструирования семантической сетевой модели понятий, сформирована дефиниция понятия «самообразование» для оперирования в ходе педагогических исследований.

Ключевые слова: самообразование, контент-анализ, дефиниция, структурно-логическое моделирование понятия.

Непрерывное образование педагогических кадров, значимость которого в настоящее время является общепризнанным, невозможно представить себе без постоянного самообразования педагога¹. Проблема самообразования признается особо актуальной; тем не менее в научных и прикладных целях требуется уточнение самого понятия «самообразование», установление его объема и границ

Термин «самообразование», вошедший в активную научную лексику отечественной педагогики относительно недавно, имеет достаточно сложную историю формирования понятия, им обозначаемого.

Непрерывное развитие понятия «самообразование» в логике познания и культуры явилось объективной причиной явления его многозначности, различного понимания и употребления, наличия более широкого и узких значений.

Согласно словарным сведениям, образованное посредством слияния слово «самообразование» состоит из двух частей, опреде-

¹ На это указывают, в частности, результаты проведенного нами анкетирования и беседы с различными категориями педагогических работников: руководителями, заместителями руководителей, руководителями методических объединений, методистами районных или городских методкабинетов, ИРО, а также учителями-предметниками.

ляющих его значение: *сам-* и *образова-*. Первая часть вызывает очевидную ассоциацию с инициативностью, самостоятельностью, реализацией внутреннего потенциала субъекта. Вторую структурную единицу в донаучном представлении возможно связывать с формированием по предполагаемому образу («образ я»). То есть можно говорить о том, что субъект самообразования самостоятельно, по своей инициативе формирует собственные личностные качества, круг знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями культуры общества.

Вопросам самообразования личности как основы ее становления в поиске новых знаний уделялось внимание еще в трудах Аристотеля и Платона, однако конкретное определение вышеуказанного понятия в их работах не фиксируется (впрочем, как и в большинстве последующих источников информации современности и прошлого). Первым, кто дал определение категории «самообразование», считается Сократ, который связал процесс самообразования с самопознанием и самосовершенствованием личности, в чем видел источник человеческого счастья [2, с. 24].

Дальнейшее развитие понятие «самообразование» получило во времена Средневековья в идеях Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора, отмечавших необходимость формирования самостоятельности у учеников, воспитания из них вдумчивых и мыслящих людей.

Основоположник научной педагогики Я. А. Коменский, находясь у истоков пансофизма, в своих трудах отстаивал идеи необходимости непрерывного образования и самостоятельной интеллектуальной деятельности в системе усвоения знаний (постижение всеми людьми на протяжении жизни всеобщей мудрости в виде универсальных знаний цивилизации).

Большое внимание проблеме самостоятельности обучения уделяли И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и другие классики педагогической мысли. Важную роль самообразовательной деятельности подчеркивал немецкий педагог А. Дистервег. В «Руководстве к образованию немецких учителей» (1835) он пишет следующее наставление: «Никогда не останавливайся!.. Недостаточно только помнить пословицу «Остановка – шаг назад». К этому надо добавить, что лишь до тех пор являешься способным начать образование другим, пока продолжаешь работать над собственным образо-

ванием и видишь в самой школе, в общении с детьми и преподавании главное образовательное средство. Образование никогда и нигде не является чем-то законченным и завершенным. Оно находится в становлении и изменении, чего нельзя себе представить без деятельности, движения, роста. Если верно, что образование других состоит преимущественно в их возбуждении, а это возбуждение зависит от самодеятельности возбуждающего, то отсюда следует, что подобное обучение для самого учителя является школой самообразования в высшем смысле слова...» [4].

В своем развитии понятие «самообразование» эволюционировало от констатации значимости самообразовательной деятельности в становлении личности и рассмотрения ее в границах общих проблем образования до выделения самообразования в специальный объект исследования как самостоятельный вид человеческой деятельности. Последний факт, вероятно, и послужил появлению термина «самообразование» в научной лексике, что произошло в XIX в.

В наше время это понятие приобретает обновленный смысл и характерные черты, связанные с тенденцией к глобализации и информатизации в развитии человеческого общества. Самообразование становится общественной потребностью, от удовлетворения которой во многом зависит дальнейший научно-технический прогресс, является не только условием сохранения и совершенствования профессиональной компетентности специалистов и средством социального восхождения личности, но и необходимой составляющей профессиональной жизнедеятельности человека.

Понятие «самообразование» в современной научной литературе имеет широкий спектр и неоднозначность трактовок, зависимость от множественности используемых учеными в контексте собственных фундаментальных и прикладных исследований методологических инструментов (стратегии, подходы, стили), актуализации междисциплинарных связей, нередкого вложения в содержание понятия субъективного авторского понимания его сущности, выражения в процессе определения понятия собственного отношения к нему.

В психолого-педагогических изданиях XX – начала XXI века широко представлены исследования по проблеме самообразова-

ния, которые заслуживают внимания. Психологические аспекты самообразования личности изучались Л. С. Выготским, Е. В. Зайкой, А. И. Кочетовым, А. Н. Леонтьевым и др. Теоретические основы самообразования и его практической реализации выявлены в трудах А. К. Громцевой, А. Г. Ковалевой, Н. К. Крупской, Б. Ф. Райского, И. А. Редковец, Л. И. Рувинского, Г. Н. Серикова, М. Н. Скаткина, Н. Д. Хмель и др. Сущностные характеристики и функции самообразования в профессиональной деятельности определены в работах Н. Ф. Гоноболина, С. Б. Елканова, И. И. Колбаско, Н. В. Кузьминой, И. Л. Наумченко и др. Развитие теоретических представлений и практических основ реализации самообразования отражено в трудах А. И. Андарало, А. В. Баранникова, В. Б. Бондаревского, А. В. Даринского, В. В. Догоновой, Ю. Э. Калутина, Г. М. Коджаспировой, Т. П. Лизневой, П. И. Пидкасистого и др.

В определяющих высказываниях исследователей о самообразовании оно представляется в качестве результата и условия образования (А. И. Кочетов); средства саморазвития творческого потенциала личности (Л. И. Рувинский); системы обновления полученных знаний, усовершенствования практических умений и навыков (В. А. Козаков); системы внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие (В. С. Безрукова); составной части системы непрерывного образования (А. Я. Айзенберг, Б. М. Бим-Бад); основания для становления педагога как профессионала (Р. П. Скульский) и т. д.

Ряд ученых представляют самообразование в роли процесса: а) овладения знаниями по инициативе самой личности (М. Н. Скаткин); б) развития интеллектуальных качеств и умственных способностей (А. И. Кочетов); в) коррекции своей умственной деятельности, ее операций (Л. И. Рувинский); г) усовершенствования своей личности при помощи самостоятельной научно-исследовательской деятельности (Н. Кочет).

В понятийных высказываниях о самообразовании используют категорию деятельности, рассматривая самообразование как познавательную деятельность с различными характеристиками (А. Я. Айзенберг, А. К. Громцева, Г. М. Коджаспирова, Б. Ф. Райский, И. И. Цыркун и др.); как самосозидающую деятельность по формированию своего внутреннего мира в контексте процесса само-

воспитания личности; как наиболее сложный вид образовательной деятельности (Е. А. Щуклина); как вид свободной деятельности личности или социальной группы (Е. А. Щуклина); как творческую деятельность (М. Л. Князева, В. И. Андреев и др.).

В Белорусской педагогической энциклопедии понятие «самообразование» квалифицируется следующим образом:

- «*приобретение знаний* путем самостоятельных занятий вне учебного заведения и без помощи преподавателя; целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью»;

- «в рамках теории *непрерывного образования* самообразование рассматривается как *стержень целостной системы*, пронизывающий эффективность ее функционирования на разных этапах жизнедеятельности человека»;

- «*познавательная деятельность*, имеющая положительную мотивационную активность и самоорганизованность; характеризуется проявлением волевых усилий, наличием определенной системы познавательных умений и адекватного уровня самооценки»;

- «как *вид свободной духовной деятельности* – самый эффективный путь к ускоренному саморазвитию»;

- «его важно понимать как целостную *систему* направленного, разумного формирования человеком разных сторон своего духовного я»;

- «высшая форма самовыражения личности, в которой адекватно участвуют все физические и духовные силы человека; это вид творческой деятельности, в процессе которой человек, саморазвиваясь и самоизменяясь, создает не только духовные, но и материальные ценности, обладающие как объективной общественной, так и субъективной значимостью» [8, с. 283].

Значение и содержательное наполнение понятия «самообразование» весьма обширно и многогранно, так как каждое общество, в зависимости от своей структуры и уровня развития, вкладывает в понимание сущности этого процесса свой смысл. Условия, направленность и категориально-человеческая принадлежность самообразования соответствуют потребностям общества и регулируется общественными структурами, занимающими главенствующее положение.

Обнаруживаемое разнообразие взглядов на самообразование (и, следовательно, разных определений этого понятия) предположительно привело к тому, что целый ряд изданий педагогического характера не включает его теоретическую характеристику. Таким образом, функционирование термина «самообразование» в научных текстах требует повышение внимания исследователей.

Именно разнообразие мнений специалистов обеспечивает актуальность поисков такого определения понятия «самообразование», которое выявит его действительно существенные признаки. Существование обилия трактовок понятия «самообразование» позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день нет общепринятого определения данного понятия и его точной педагогической дефиниции. Этот факт при необходимости соблюдения в рамках конкретного педагогического труда методологического условия однозначности терминов повлек за собой нашу деятельность по достижению рабочего зафиксированного результата описания понятия (формулирование дефиниции, соотносимой с направлением педагогического исследования).

Работа проводилась покомпонентным конструированием семантической сетевой модели понятий (по исследовательской модели-предписанию «Методы педагогического исследования» И. И. Цыркуна, В. Н. Пунчик) и включала: фиксирование понятия, анализ дефиниций понятия, определение родового признака, выделение видовых отличий, включение понятия в семантическую сеть, выявление отношений между признаками и с другими дидактическими понятиями, уточнение признаков понятия, уточнение признаков остальных понятий, обогащение семантической сети, обогащение содержания понятия, уточнение содержания понятия [6].

Для того чтобы сформулировать определение (от лат. *definitio* – дефиниция) термина «самообразование», проведен контент-анализ определяющих высказываний понятия «самообразование» различных авторов. На основе изучения литературы по теории термина, рассмотрения его содержательной и формальной структуры по принципу приоритетности (частотности упоминания) смысловых единиц текста (ключевых понятий и их признаков) было выявлено ближайшее родовое понятие, в объеме которого находится определяемое; очерчено его качественное своеоб-

разие, т. е. выделены отличительные существенные признаки (видовые отличия). Таким образом, в процессе группировки и ранжирования данных определены компоненты понятийного высказывания с последующей фиксацией.

Контент-анализ показал, что авторы научных трудов чаще всего определяют самообразование через категорию «познавательная деятельность», а именно как целенаправленную систематическую познавательную деятельность, управляемую самой личностью, служащую для совершенствования ее образования (А. Я. Айзенберг) [1, с. 51]; как целенаправленную, самостоятельную познавательную деятельность по усовершенствованию имеющихся и получению новых политических, профессиональных и образовательных знаний (А. К. Громцева) [3, с. 23]; как специально организованную, самостоятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации (Г. М. Коджаспирова) [5, с. 69]; как самостоятельную познавательную деятельность, направленную на приобретение субъективно значимых знаний (Б. Ф. Райский) [7, с. 3]; как целенаправленную познавательную деятельность, управляемую самой личностью (А. В. Торхова) [8, с. 283] и т. д. В ходе контент-анализа нами определено, что понятие «познавательная деятельность» – ближайшее родовое понятие дефиниции самообразования.

Среди наиболее часто упоминаемых в психолого-педагогической литературе сущностных характеристик (видовых отличий) изучаемого понятия возможно зафиксировать такие, как самостоятельность субъекта самообразовательной деятельности (самостоятельность, свобода, управляемость самой личностью, без детального руководства со стороны); направленность на совершенствование образования личности, овладение знаниями; систематичность самообразовательной деятельности; целенаправленность; направленность на удовлетворение профессиональных запросов и повышение квалификации. Практически все исследователи феномена самообразования в своих определениях данного

понятия отмечают его направленность прежде всего на совершенствование профессионализма и развитие личности.

Можно с достаточной степенью уверенности отметить, что в контексте рассмотрения профессионального самообразования целесообразно обратить преимущественное внимание на профессиональное совершенствование личности. Таким образом, в качестве дефиниции «самообразование» рабочего характера возможно принять следующую: самообразование – самостоятельная систематическая познавательная деятельность, направленная на совершенствование образования личности, удовлетворение профессиональных запросов и повышение квалификации.

Исходя из данной дефиниции, родовым признаком самообразования является познавательная деятельность (отношение классификации «род – вид»). Среди видовых отличий (признаков) указанной деятельности есть следующие:

- целевые направления деятельности – совершенствование образования личности, удовлетворение профессиональных запросов и повышение квалификации (каузальное отношение «иметь цель» с понятием родового признака);
- самостоятельность и систематичность – качественные признаки родового понятия (признаковые отношения «иметь признак»).

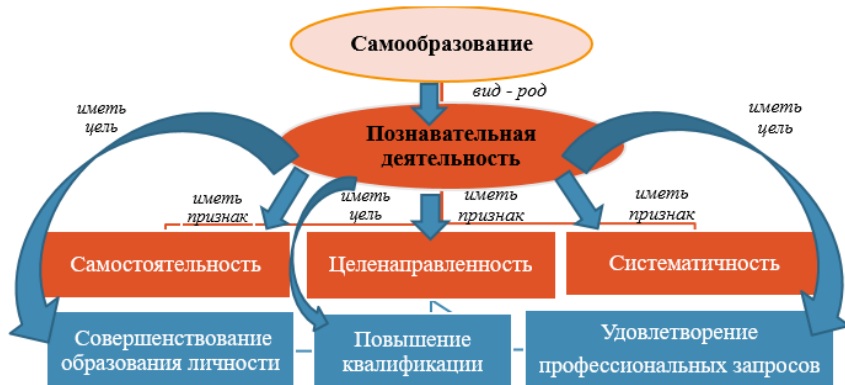


Рисунок 1. Семантическая сеть, заданная понятием «самообразование»

С учетом результатов психологических исследований о существовании понятий в сознании не обособленно, а во взаимосвязи с другими понятиями, совместно образующими семантическое пространство [9, с. 533], и на основе данных проведенного структурного анализа рабочей дефиниции нами было осуществлено структурно-логическое моделирование семантической сети понятия «самообразование» (см. рис. 1). Рассматриваемое понятие и его признаки в ходе построения семантической сети (ориентированного графа) изображались в виде вершин, между ними указывались типы отношений и визуализировались направления.

Областью применимости представленной дефиниции «самообразование» является возможное оперирование ею в процессе педагогических исследований и методической деятельности в учреждении образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенберг, А. Я. Педагогические проблемы самообразования / А. Я. Айзенберг // Совет. педагогика. – 1968. – № 11. – С. 51–61.
2. Анисимов, Ю. В. История возникновения и развития дефиниций «самоорганизация» и «самообразование»: философский и историко-педагогический аспекты / Ю. В. Анисимов, Е. В. Демкина // Вестн. АГУ. – 2015. – № 3 (162). – С. 23–29.
3. Громцева, А. К. Самообразование как социальная категория : учеб.-метод. пособие по спецкурсу / А. К. Громцева. – Л. : ЛГПИ, 1976. – С. 23.
4. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей [Электронный ресурс] / А. Дистервег // Пед. б-ка. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0477/1_0477-75.shtml#book_page_top. – Дата доступа: 26.02.2019.
5. Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. – М., 1994. – 69 с.
6. Педагогика современной школы: практикум : учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун, А. И. Андарало, Е. Н. Артеменок [и др.]; под общ. ред. И. И. Цыркуна, Е. Н. Артеменок. – Минск : БГПУ, 2012. – 116 с.
7. Райский, Б. Ф. О комплексном подходе к формированию у школьников готовности к самообразованию / Б. Ф. Райский // Самообразова-

- ние школьников и развитие их личности. – Волгоград : ВГПИ, 1978. – С. 3–11.
8. Торхова, А. В. Самообразование / А. В. Торхова // Белорус. пед. энцикл. : в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова [и др.] ; отв. секретарь Г. И. Николаенко. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 2 – С. 283.
 9. Cooke, N. The application of psychological scaling techniques to knowledge elicitation for knowledge-based systems / N. Cooke, M. McDonald // International Journal of Man-Machine Studies. – 1987. – V. 26. – P. 533–550.

Материал поступил в редколлегию 29.11.19.

N. L. LAVRENTIEVA,

Postgraduate Student of the Department of Modern Educational
Methods and Techniques

SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

EVOLUTION OF THE CONCEPT «SELF-EDUCATION» AND IMPLEMENTATION OF AN APPROACH TO ITS DEFINITION BASED ON STRUCTURAL AND LOGICAL MODELING

Summary

The article describes the process of evolution of the concept of «self-education», based on content analysis in the psychological and pedagogical literature through defining statements in the logic of component-like construction of a semantic model of concepts. Apart from that, the author provides the definition of the concept «self-education» for operating in the course of pedagogical research.

УДК 327.7

О. А. МЕЛЬНИК,

старший преподаватель кафедры психологии

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

КУЛЬТУРНЫЙ ШОК: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ К НОВОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

На современном этапе развития психолого-педагогической науки и практики наблюдается усиление интереса ученых и педагогов-практиков к возможностям влияния культурной составляющей современного общества. В статье рассматриваются понятия «культура» и «культурный шок», причины и основные признаки возникновения данного состояния. Рассмотрены стадии культурной адаптации (U-образная и W-образная модели), теории, объясняющие причины и следствия того или иного социально-психологического состояния личности, находящейся в чужой для нее стране. Итогом статьи является описание возможных стратегий культурной адаптации.

Ключевые слова: культура, культурный шок, принцип культуросообразности, адаптация, интеграция, межкультурный диалог, социализация.

Проблемам аккультурации и адаптации личности посвящено довольно большое количество научных исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Важнейшее место среди них занимают исследования проблем психологической аккультурации личности. При контакте с чужой культурой происходит знакомство с новыми художественными ценностями, социальными и материальными творениями, поступками людей, которые зависят от картины мира, догматов, ценностных представлений, норм и условностей, форм мышления, свойственных иной культуре. Конечно, такие встречи обогащают людей. Но нередко контакт с иной культурой ведет также к разнообразным проблемам и конфликтам, связанным с непониманием этой культуры. Одной из главных причин этих трудностей является степень непохожести культур, так называемой культурной дистанцией [1, с. 142] и неопределенностью в подходах определений понятия «культура», что связано с ком-

плексной природой данного понятия, сопричастностью с множеством сфер науки.

Ввиду вышесказанного отправной точкой данной публикации должно стать определение термина «культура». Уже в I в. до н. э. Цицерон применил понятие «культура» к человеку, после чего культура стала пониматься как воспитание и образование человека, идеального гражданина [6]. Со второй половины XX в., занимаясь изучением связи между культурой и психологическими – прежде всего личностными – характеристиками, именно культуру чаще всего называют основным фактором, лежащим в основе межэтнических различий психики.

В 1952 г., систематизируя известные определения культуры, американские культурологи К. Клакхон и А. Кребер в своем труде «Культура: критический обзор концепций и определений» [5] насчитали 164 определения, в 1970-е гг. число определений достигло 300, а в 1990-е гг. уже превысило 500. В настоящее время их насчитывается более 1000. Проведя системный анализ, можно классифицировать существующие определения, выделяя несколько важнейших групп. Первая группа – описательные определения, которые акцентируют внимание на предметном содержании культуры. Вторая группа – исторические определения, выделяющие процессы социального наследования и традиции. Третья группа – нормативные определения, утверждающие, что содержание культуры составляют нормы и правила, регламентирующие жизнь общества. Четвертая группа – психологические определения, делающие упор на связь культуры с психологией поведения людей и видящие в ней социально обусловленные особенности человеческой психики. Пятая группа – структурные определения культуры, акцентирующие внимание на структурной организации культуры. Шестая группа – генетические определения, рассматривающие культуру с точки зрения ее происхождения [6].

Таким образом, А. Кребер и К. Клакхон, проанализировав множество определений, предложили собственную трактовку, в которой содержание культуры рассматривается как набор традиционных идей с приписываемыми им ценностными значениями. Системы культур, по мнению авторов, могут рассматриваться,

с одной стороны, как производные от деятельности, а с другой – как элементы, обуславливающие дальнейшую деятельность [5].

Обобщая результаты многочисленных зарубежных исследований конструкта «культура», можно отметить следующие ее характеристики: система значений разделяемых представлений, ценностей, норм, символов, обычаев, поведения и артефактов, используемых группой для формирования смысла мира и чувства идентичности сообщества (Geertz, 1979; Triandis, H. 1994; Gudykunst, W. 1998; Samovar, L. A. 2010). Традиционно культура передается от поколения к поколению (Brislin, R. 1993; Ting-Toomey, S. 2001) и испытывается в большей степени неосознанно, чем осознанно (Ting-Toomey, S. 2001; Lustig, M. W. 2002). Культура негомогенна и в более широких культурах возможно формирование специфических групп и культур (Gudykunst, W. 1998). Отдельная личность может относиться к нескольким культурам (Brislin, R. 1993) и может себя идентифицировать более чем с одной культурой в зависимости от ситуации и времени (Casmir, F. 1999; Kim, Y. Y. 1995).

Определение культуры, как социально-психологического феномена дал американский психолог Д. Матсумото. Он определил культуру как совокупность установок, ценностей, верований и поведения, разделяемых группой людей, но по-разному каждым индивидом, и передаваемых от поколения к поколению [13]. Крупнейший философ и культуролог В. С. Библер определяет культуру как диалог культур [3, с. 167]. Вечный характер культуры подчеркивает М. М. Бахтин, говоря о человеке как об уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других [2, с. 370].

Современная тенденция своеобразной реминисценции концепта «культура» в психологической науке со времен культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, который рассматривает психические процессы в контексте взаимоотношений человека с окружающим его миром культуры [4], предполагает переосмысление его содержания с учетом достижений в различных областях знания (антропология, философия, лингвистика, социология и др.) с учетом еще одной знаковой тенденции – мультидисциплинаризации человекознания.

Актуальным для нас является определение культуры В. А. Янчука. В качестве всепроникающего конструкта культура, трактуемая вслед за R. Priest как конфигурация понятий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, широко разделяемых членами данного общества или социальной группы, которая функционирует как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется. Культура не является статичным образованием, а представляет собой живой, саморазвивающийся механизм, качественно прирастающий на каждом последующем витке смены поколений, получающих в концентрированном и критически (или некритически) переосмысленном виде опыт предшествующих [10, с. 58].

Столь пристальное внимание к определению содержания и сути культуры обусловлено тем, что в сознании большинства людей она представлена скорее как некая абстракция, имеющая весьма отдаленное отношение к образовательным задачам, которые необходимо решить [11, с. 61]. Нашей же целью является демонстрация самой непосредственной связи культуры и конкретной личности. Она становится более очевидной при разворачивании содержания айсберговой концепции культуры (рис. 1).

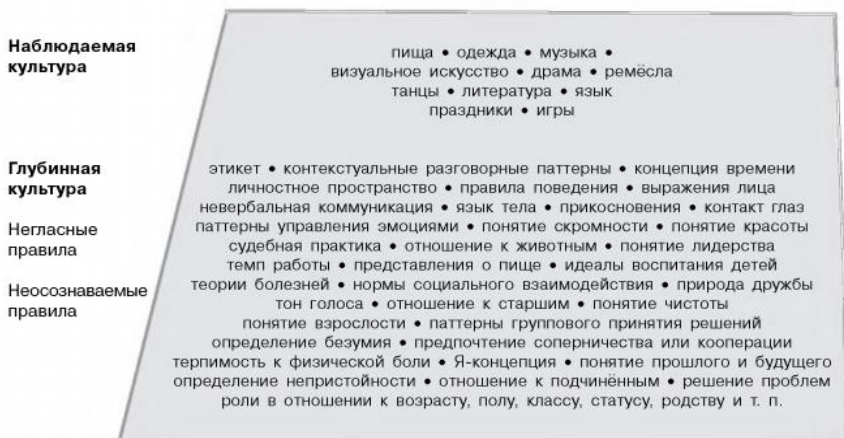


Рисунок 1. Айсберговая концепция культуры [11, с. 61]

Приведенная концепция наглядно демонстрирует широту и глубину содержания культуры, ее роль во взаимодействии человека с окружающим социальным и природным миром. Точно так же она демонстрирует и то, что представленные элементы культуры не интернализуются сами по себе. Для того чтобы они превратились во внутренние и активно используемые регулятивы, все институты социализации и окультуривания (семья, социальное окружение, учреждение образования и т. п.) должны активно взаимодействовать, вооружая обучаемого знаниями, ценностями, нормами, поведенческими паттернами, активностями, создавая соответствующие сети возможностей, наборы эффективности и жизненные миры, обеспечивающие эффективную интернализацию и последующую экстернализацию обретенного содержания. Интернализация культуры меняет системы понятий и связанных с ними значений и смыслов, благодаря расширению и усложнению которых мир в сознании людей становится все более многогранным и содержательно богатым. Изменение внутренней культуры вызывает изменения во взаимодействии с внутренним и внешним миром, приводя к изменениям в них, что, в свою очередь, обуславливает необходимость новых самоизменений, свидетельствуя об интердетерминации [11, с. 62].

Американский антрополог Ф. Бок во введении к сборнику статей по культурной антропологии (который так и называется – Culture Shock) дает такое определение культуры: «Культура в самом широком смысле слова – это то, из-за чего ты становишься чужаком, когда покидаешь свой дом. Культура включает в себя все убеждения и все ожидания, которые высказывают и демонстрируют люди... Когда ты в своей группе, среди людей, с которыми разделяешь общую культуру, тебе не приходится обдумывать и проектировать свои слова и поступки, ибо все вы – и ты, и они – видите мир в принципе одинаково, знаете, чего ожидать друг от друга. Но, пребывая в чужом обществе, ты будешь испытывать трудности, ощущение беспомощности и дезориентированности, что можно назвать культурным шоком» [12].

Суть культурного шока – конфликт старых и новых культурных норм и ориентации, старых – присущих индивиду как представителю того общества, которое он покинул, и новых, т. е. пред-

ставляющих то общество, в которое он прибыл. Собственно говоря, культурный шок – это конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания.

Впервые использовал этот термин К. Оберг. Он выделял пять аспектов культурного шока:

1. Напряжение, к которому приводят усилия, требуемые для достижения необходимой психологической адаптации.

2. Чувство потери или лишения.

3. Чувство отверженности представителями новой культуры или отвержения их.

4. Сбой в ролях, ролевых ожиданиях, ценностях, чувствах и самоидентификации.

5. Неожиданная тревога, даже отвращение и негодование в результате осознания культурных различий; чувство неполноценности от неспособности совладать с новой средой [14].

Каждая культура имеет множество символов социального окружения, как вербальных, так и невербальных способов общения, с помощью которых мы ориентируемся и действуем в ситуациях повседневной жизни, и наш душевный мир зависит от этих сигналов, многие из которых мы даже не осознаем. И когда вся эта незримая система свободной ориентации внезапно становится неадекватной в условиях новой культуры, человек испытывает глубокое нервное потрясение [7, с. 193]. Но, несмотря на то, что чаще всего культурный шок имеет негативные последствия, следует обратить внимание и на его позитивную сторону хотя бы для тех индивидов, у кого первоначальный дискомфорт ведет к принятию новых ценностей и моделей поведения и в конечном счете важен для саморазвития и личностного роста.

В кросскультурной психологии существует ряд теорий, традиционных и современных, которые пытаются объяснить феномен психологических потрясений от эмиграции. Рассмотрим сначала традиционные концепции.

Первая теория появилась в рамках психоаналитической традиции, это теория страдания (горя) или лишения (утраты). Она рассматривает эмиграцию как опыт утраты социальных связей, близких и родных людей, положения в обществе, имущества и т. д.

Вторая теория основана на феномене локуса контроля. Предполагается, что люди с интернальным локусом контроля, считающие себя ответственными за все происходящее, адаптируются легче и быстрее, чем люди с экстернальным локусом контроля, считающие, что все происходящее с ними – результат рока или воли других людей.

Третья теория – теория селективной миграции – опирается на принцип естественного отбора, согласно которому все живые организмы, лучше приспособляющиеся к среде, становятся доминирующим типом. Эта теория получила распространение и в нашей стране. Ф. Б. Барезиным [9] было высказано предположение, что селекционные процессы оказывают влияние на эффективность популяционной адаптации благодаря тому, что в миграционный поток вовлекаются люди с определенными личностными особенностями, в частности те, кого можно отнести к группе акцентуированных личностей.

Четвертая теория связана с ожиданиями. Она утверждает, что адекватность ожидания эмигрантов от жизни в новой стране прямо влияет на их адаптацию. Исследования показывают, что низкие ожидания приводят к лучшему приспособлению, но ухудшению социальной мобильности.

Каждая из рассмотренных теорий не в состоянии объяснить все, но базируется на очень важных аспектах для понимания связи между эмиграцией и факторами культурного шока. Рассмотрим также и современные теории, которыми в основном пользуются исследователи для интерпретации полученных эмпирических данных.

Первая из них – теория негативных жизненных переживаний. Согласно этой теории опыт больших перемен в условиях жизни (и негативных, и позитивных) приводит к психическим и физическим заболеваниям. Эта теория подтверждена многочисленными исследованиями, в которых было выявлено, что обычно среди эмигрантов больше психических заболеваний: чем среди коренных жителей. Также интересно то, что в рамках данной теории была подтверждена гипотеза о том, что существуют значительные культурные расхождения как в стрессогенности наиболее значимых жиз-

ненных событий, так и в типах психических расстройств, которыми страдают эмигранты.

Вторая теория, теория ценностных различий, перекликается с теорией негативных жизненных переживаний и также носит описательный характер; она объясняет культурный шок столкновением разных систем ценностей. По мнению А. Фарнхема и С. Бочнера, чтобы понять последствия ценностных различий для эмигрантов, необходимо учитывать влияние трех факторов:

- качество и количество различий в ведущих ценностях между культурами выхода и поселения;
- терпимость к разным культурным ценностным системам в обществе страны поселения;
- индивидуальная когнитивная сложность, способность к изменению своей ценностной системы, т. е. степень «крепости» сложившейся системы ценностей эмигранта.

Существуют ценности, которые способствуют адаптации в иных культурах, например, стоицизм и саморегуляция (помощь самому себе) [1, с. 144]. По ценностям, преобладающим в ценностной системе эмигранта, и по тому, характеризуют ли они минорные состояния или отражают способы, которыми можно справиться со стрессом, можно судить о том, как человек преодолевает собственное отчуждение в иной культуре.

Одна из наиболее интересных теорий, пытающихся объяснить механизм культурного шока, – теория социальной поддержки. Суть этой теории заключается в том, что поддержка со стороны других людей препятствует психическим расстройствам и обеспечивает психологический комфорт личности.

Предполагается, что при миграции человек теряет значимые социальные связи, поддерживавшие его в прошлом, и это деструктивно сказывается на его психическом здоровье. С точки зрения А. Фарнхема и С. Бочнера, не существует устоявшейся таксономии вариантов поддержки, но она может содержать эмоциональный, инструментальный (помощь в поведении) и информационный компоненты [7, с. 198]. Также было отмечено: несмотря на то, что в ситуации эмиграции возрастает важность сохранения национального окружения как буфера для психических расстройств, лучше адаптируются те, кто имеет примерно равное количество

неформальных связей как в национальном окружении, так и среди местного населения.

Итак, каждая из перечисленных теорий не может объяснить всей глубины и сложности психологических реакций на иную культуру, объединяемых понятием «культурный шок». Тем не менее они с разных сторон пытаются объяснить происхождение и смысл данных реакций [7, с. 200].

Как правило, проблема культурного шока рассматривается в контексте так называемой кривой процесса адаптации. Всего выделяют пять этапов адаптации визитеров (по Триандису, по результатам исследования, проведенного на туристах):

1. Энтузиазм, приподнятое настроение, большие надежды.

2. Разочарование, замешательство, фрустрация и депрессия вследствие столкновения с непривычными условиями окружающей среды, чувства взаимного непонимания с местными жителями и неприятия ими; попытки убежать от реальности, общаясь преимущественно с земляками.

3. Серьезные болезни, чувство полной беспомощности. На этом этапе не сумевшие успешно адаптироваться визитеры возвращаются на родину до срока.

4. Депрессия постепенно сменяется оптимизмом, ощущением уверенности и удовлетворения. Человек чувствует себя более приспособленным и интегрированным в жизнь общества.

5. Полная адаптация, характеризующаяся стабильными изменениями индивида в ответ на требования среды [7, с. 200].

Следовательно, пять этапов адаптации формируют U-образную кривую. Стоит также отметить, что когда человек, успешно интегрировавшийся в чужую культуру, возвращается к себе на родину, то ему необходимо пройти процесс обратной адаптации (реадаптации) к собственной культуре. При этом он также испытывает шок, который называется шоком возвращения. Такой шок также можно представить графически, но уже в виде модели W-образной кривой реадаптации. Она частично дублирует U-образную кривую: сначала человек радуется своему возвращению домой, встречам с родными, друзьями, но затем обращает внимание на то, что некоторые черты родной культуры кажутся ему странными и не-

привычными, и лишь постепенно он заново приспосабливается к жизни на родине [8, с. 290].

Перечисленные модели адаптации (U-образная кривая и W-образная кривая) нельзя назвать универсальными. Например, туристы, которые находятся в другой стране на протяжении незначительного промежутка времени, не подвержены культурному шоку и не проходят процесс адаптации. С другой стороны, постоянные переселенцы, в силу определенной мотивации (или отсутствия выбора), не всегда проходят все этапы культурного шока, представленные выше, поскольку им необходимо полностью «войти» в новое общество и изменить свою идентичность.

Несмотря на неотвратимость процесса адаптации к новой культуре и, соответственно, подверженность любого мигранта культурному шоку (в большей или меньшей степени), можно попытаться преодолеть неприятное влияние нового окружения, или хотя бы уменьшить его болезненность. Так, по мнению американского антрополога Филиппа Бока, существует несколько способов поведения для предотвращения культурного шока.

Первый способ можно условно назвать геттоизацией. Он реализуется в ситуациях, когда человек прибывает в другое общество, но старается или оказывается вынужден (из-за незнания языка, природной робости, вероисповедания или по каким-либо другим причинам) избегать всякого соприкосновения с чужой культурой. В этом случае он пытается, в основном за счет окружения представителей своей культуры, создать собственную культурную среду, отгораживаясь таким образом от влияния инокультурной среды.

Второй способ – ассимиляция, по сути, противоположная геттоизации. В данном случае индивид полностью отказывается от своей культуры и стремится полностью усвоить необходимый для жизни культурный багаж, что, разумеется, не всегда возможно. Это крайняя форма культурного конформизма, сознательный отказ от собственной культурной идентичности в пользу полного приспособления к чужой культуре. Причиной затруднений оказывается либо недостаточная пластичность личности самого ассимилирующегося, либо сопротивление культурной среды, членом которой он намерен стать.

Третий способ – промежуточный, состоящий в культурном обмене и взаимодействии. Для того чтобы обмен осуществлялся адекватно, т. е. принося пользу и обогащая обе стороны, необходимы благожелательность и открытость с обеих сторон, что на практике, к сожалению, встречается достаточно редко.

Четвертый способ – частичная ассимиляция, когда индивид жертвует своей культурой в пользу инокультурной среды в какой-то одной из сфер жизни: например, на работе руководствуется нормами и требованиями инокультурной среды, а в семье, на досуге, в религиозной сфере – нормами своей традиционной культуры. Такая практика преодоления культурного шока наиболее распространена. Эмигранты чаще всего ассимилируются частично, разделяя свою жизнь на две неравные сферы. Как правило, ассимиляция оказывается частичной либо в случае, когда невозможна полная геттоизация либо когда по разным причинам невозможна полная ассимиляция [12].

Таким образом, проблема культурного шока – это проблема личностного роста, ломки жизненных стереотипов, требующая громадной затраты ресурсов. Но то, что приобретается в результате этой работы, – бесценно: рождается новая, осмысленная и выстраданная картина мира, в которой есть место для культурного многообразия, для его принятия и понимания, в которой меняется взгляд на мир и общение с ним, в которой снимается фатальность дихотомии «мы» и «они», появляется устойчивость перед новыми испытаниями, рождается сила любви и терпимости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова, Н. Ценностные ориентации личности и успешность адаптации русскоязычных эмигрантов (на примере Германии) / Н. Агаркова // Психологические проблемы русских эмигрантов в Германии : сб. тр. бакалавров психологии СПбГУ ; под ред. А. А. Крылова. – СПб., 2001. – С. 26–35.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

3. Библер, В. С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский – М. : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Кребер, А. Культура: критический обзор понятий и определений / А. Кребер, К. Клакхон // Культурология: дайджест – № 1 (13). – М. : ИНИОН, 2000. – С. 105–183.
6. Культурология : учеб. для студентов вузов / Г. В. Драч [и др.] ; под науч. ред. Г. В. Драча. – 2-е изд., стер. – М. : Кнорус, 2014. – 350 с.
7. Лебедева, Н. М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. / Н. М. Лебедева. – Москва : МАКС Пресс, 2011. – 224 с.
8. Садохин, А. П. Культурология. Теория культуры / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 365 с.
9. Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 386 с.
10. Янчук, В. А. Диалогическая интердетерминация в системе четырехмерных пространств анализа кросс-культурной феноменологии / В. А. Янчук // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии : материалы V Междунар. науч. конф., Смоленск, 27–28 мая 2016 г. : в 2 т. / отв. ред. В. В. Гриценко. – Смоленск, 2016. – Т. 1. – С. 56–63.
11. Янчук, В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 2. От культурной к межкультурной компетентности / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 7. – С. 60–67.
12. Bock, P. K. Psychological Anthropology / P. K. Bock. – 2nd Ed. – N. Y. : W. H. Freeman, 2018. – 93 p.
13. Matsumoto, D. Culture's and Psychology / D. Matsumoto. – N. Y. : Oxford University Press, 2007. – 458 p.
14. Oberg, K. Culture Shock [Electronic resource] / K. Oberg. Режим доступа: <http://www.youblisher.com/p/53061-Please-Add-a-Title/>.

Материал поступил в редколлегию 27.11.19.

O. A. MELNIK,

Senior Lecturer of the Department of Psychology
SEI «Academy of Postgraduate Education», Minsk, Belarus

**CULTURAL SHOCK: PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
TO THE NEW CULTURAL ENVIRONMENT**

Summary

At the present stage of the development of psychological and pedagogical science and practice, there is an increase in the interest of scientists and practitioners in the possibilities of influencing the cultural component of modern society. The article discusses the concepts of «culture» and «cultural shock» as well as the causes and main signs of this state. Apart from that, the author considers stages of cultural adaptation (U-shaped and W-shaped models) and theories that explain the causes and consequences of one or another socio-psychological state of a person who stays in a foreign country, and reveals possible strategies for cultural adaptation.

УДК 37.015.3

М. Е. МИНОВА,

заместитель декана факультета профессионального развития
специалистов образования

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

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается содержание деятельности ученического самоуправления в контексте реализации прав обучающихся, государственной молодежной политики. Описаны содержание и основные направления деятельности ученических советов, парламентов и других органов ученического самоуправления. Предлагаются рекомендации по организации деятельности органов ученического самоуправления в учреждениях образования.

Ученическое самоуправление создает условия для формирования разносторонне развитой, морально зрелой творческой личности через включение его участников в социально значимую деятельность, общение, организацию досуга, занятости и трудоустройства детей, подростков, молодежи. Самоуправление обеспечивает приоритет самостоятельности, инициативы и ответственности в деятельности, общении, формирует ценностное отношение обучающихся к жизнедеятельности детских и молодежных коллективов.

Разнообразные формы ученического самоуправления несут в детскую, подростковую и молодежную среду нравственные ценности идеологии белорусского общества государства. Участвуя в деятельности ученического самоуправления, дети, подростки, молодые люди приобретают опыт нравственного и гражданского отношения к окружающей действительности, проявляют социальный интерес и активность, лидерские, коммуникативные, организаторские способности.

Ученическое самоуправление рассматривается с двух основных позиций. Во-первых, как самостоятельность обучающихся в процессе принятия и реализации управленческих решений, в выдвижении инициатив. Во-вторых, как коллективное управление,

г. е. участие обучающихся в работе органов ученического самоуправления, выработке и принятии общих решений [4, с. 9].

Ученическое самоуправление представляет собой социокультурную общность детей, подростков, молодежи, взрослых, объединенных общими ценностями, которые они реализуют в процессе совместной деятельности, общения и отношений. Самоуправление способствует эффективному функционированию и прогрессивному развитию коллектива обучающихся в учреждении образования и составляющих коллектив классов.

В то же время ученическое самоуправление является открытой социально-воспитательной системой, выполняющей функции воспитания, обучения и социализации участников. Ученическое самоуправление создает условия для формирования гражданской и правовой культуры обучающихся, развития у них социального интереса и активности, приобщения к демократическим ценностям.

Ученическое самоуправление является необходимым условием реализации прав ребенка, подростка, молодого человека на свободу объединений, на реализацию своих прав и интересов. Оно предполагает добровольное, активное и ответственное участие детей и молодежи в управлении собственными делами.

Содержание деятельности ученического самоуправления в учреждении образования обусловлено содержанием и основными направлениями государственной молодежной политики. Согласно Закону Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики» основными направлениями являются: гражданское и патриотическое воспитание молодежи; содействие формированию здорового образа жизни молодежи; государственная поддержка молодых семей; содействие реализации права молодежи на труд; государственная поддержка молодежи в получении образования; государственная поддержка талантливой и одаренной молодежи; реализация молодежной кадровой политики; содействие реализации права молодежи на объединение; содействие развитию и реализации молодежных общественно значимых инициатив; международное молодежное сотрудничество [1].

Содержание деятельности ученического самоуправления как открытой социально-воспитательной системы непосредственно связано с содержанием и приоритетными направлениями вос-

питательной работы, определенными в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [2] и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы [3].

Содержание деятельности ученического самоуправления включает следующие основные направления:

- гражданское и патриотическое воспитание обучающихся;
- формирование здорового образа жизни обучающихся;
- реализация права обучающихся на образование;
- реализация права обучающихся на труд;
- реализация права обучающихся на отдых и выбор занятий во внеучебное время;
- реализация права обучающихся на объединение;
- развитие и реализация общественно значимых инициатив обучающихся;
- взаимодействие и сотрудничество ученического самоуправления с государственными учреждениями, общественными объединениями и др.

В Республике Беларусь существуют разнообразные формы (органы) ученического самоуправления, которые осуществляют деятельность по названным выше направлениям. Наиболее распространенными формами являются ученические советы (советы лидеров, старшекласников, старост и т. п.).

Целесообразно для реализации содержания деятельности ученического самоуправления создать сектора: *сектор гражданского и патриотического воспитания обучающихся; сектор здоровья и спорта; учебный сектор; трудовой и профориентационный сектор; досуговый сектор; сектор общественно значимых инициатив и волонтерской работы; информационный сектор (пресс-центр, СМИ учреждения образования); сектор сотрудничества и взаимодействия.*

Рассмотрим содержание деятельности ученического самоуправления в контексте его основных направлений.

Гражданское и патриотическое воспитание обучающихся является приоритетным направлением деятельности ученического самоуправления.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи определено, что «содержание воспитания по формированию гражданственности и патриотизма личности ориентировано на усвоение общечеловеческих гуманистических ценностей, культурных, духовных традиций белорусского народа, идеологии белорусского государства, правовых знаний, формирование готовности к исполнению гражданского долга, правовой ответственности» [2, с. 13].

Содержание деятельности ученического самоуправления по гражданскому и патриотическому воспитанию обучающихся включает следующие основные направления:

- реализация проектов и инициатив, организация и проведение мероприятий гражданской и патриотической направленности;
- организация и проведение мероприятий, приуроченных к государственным праздникам и памятным датам;
- формирование гражданственности и патриотизма с помощью краеведения, поисково-исследовательской работы и музейной педагогики;
- военно-патриотическое воспитание обучающихся;
- формирование правовой культуры обучающихся, организация и проведение мероприятий по правовому воспитанию.

Ученическое самоуправление принимает активное участие в подготовке и проведении мероприятий, определенных в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы [3]. Проекты и мероприятия по гражданскому и патриотическому воспитанию организует *сектор гражданского и патриотического воспитания* в сотрудничестве с другими секторами.

Сектор гражданского и патриотического воспитания обучающихся совместно с другими секторами может участвовать в проведении единых дней информирования обучающихся по проекту «Школа активного гражданина», информационных и классных часов. Целесообразно создать информационно-пропагандистские, лекторские группы, агитбригады из состава обучающихся.

В процессе деятельности ученического самоуправления по гражданскому и патриотическому воспитанию обучающихся осуществляется взаимодействие с детскими и молодежными обще-

ственными объединениями БРПО, БРСМ, «Белорусская молодежная общественная организация спасателей пожарных» (далее БМООСП), а также с клубами юных спасателей-пожарных, юных инспекторов движения, молодежными отрядами правопорядка, объединениями по интересам детей и молодежи, волонтерскими объединениями, краеведческими и поисково-исследовательскими группами и др.

Согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи **«содержание воспитания культуры здорового образа жизни»** направлено на усвоение обучающимися многогранности понятия «здоровье», восприятие его как общечеловеческой и личностной ценности; воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; приобщение к занятиям физической культурой и спортом; формирование культуры питания, труда и отдыха; формирование психологической устойчивости к зависимым формам поведения в целом и антинаркотического барьера как отрицательного отношения к употреблению алкоголя, табачных изделий (в том числе спайсов, электронных сигарет) и наркотических веществ в частности» [2, с. 21].

Ученическое самоуправление принимает активное участие в организации и проведении в учреждении образования мероприятий по формированию здорового образа жизни обучающихся, определенных в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы [3]. Мероприятия по формированию здорового образа жизни обучающихся организует и проводит *сектор здоровья и спорта*, привлекая к совместной работе другие сектора.

В процессе деятельности ученического самоуправления по формированию здорового образа жизни обучающихся осуществляется взаимодействие с детскими и молодежными общественными объединениями БРПО, БРСМ, БМООСП, а также с клубами юных спасателей-пожарных, юных инспекторов движения, объединениями спортивной направленности, волонтерскими группами.

Эффективным направлением деятельности ученического самоуправления по формированию здорового образа жизни обучающихся является равное обучение. **Равное обучение** – процесс,

при котором подготовленные и мотивированные волонтеры (подростки, юноши и девушки) помогают своим сверстникам, а также людям с близким образовательным уровнем, социальным статусом или тем, кто имеет общие интересы и потребности, приобретать новые знания, развивать умения и навыки, формировать ценностные ориентации, установки, направленные на здоровый образ жизни, сохранение репродуктивного здоровья, на нравственное отношение к себе и другим людям, на безопасное и ответственное поведение.

В системе ученического самоуправления может быть создано объединение волонтеров-инструкторов равного обучения. Равное обучение осуществляется как в процессе специально организованных мероприятий (обучающих занятий и т. д.), так и неформального общения подростков, молодежи, в том числе и общения со сверстниками в интернете и социальных сетях. Содержание деятельности волонтеров-инструкторов равного обучения включает проведение обучающих занятий с элементами тренинга, а также других мероприятий, консультаций по тематике здоровья и здорового образа жизни, нравственного, безопасного и ответственного поведения. Волонтеры-инструкторы вместе с педагогами определяют, по каким темам нужно проводить занятия и другие мероприятия в учреждении образования. Они самостоятельно разрабатывают занятия и проводят их со сверстниками с учетом их интересов и потребностей.

Ученическое самоуправление обеспечивает **реализацию права обучающихся на участие в управлении учреждением образования**. Реализация этого права подразумевает, что обучающиеся и органы их самоуправления активно участвуют в образовательном процессе и общественной жизни учреждения образования.

Реализация права на образование осуществляется в рамках образовательного процесса, а также всех видов и форм учебной и внеучебной деятельности обучающихся, в процессе которых они приобретают новые знания, умения и навыки. Право обучающихся на образование составляет основу содержания деятельности учебного сектора ученического самоуправления.

Учебный сектор совместно участвует в подготовке и проведении:

-
- образовательных и научно-исследовательских проектов, конкурсов научно-исследовательских работ обучающихся;
 - олимпиад, предметных недель, научно-практических конференций;
 - информационных и классных часов, семинаров, круглых столов, вебинаров, форумов по вопросам образования и науки;
 - консультативных групп, обучающих занятий для помощи плохо успевающим обучающимся по принципу «равный обучает равного»;
 - интеллектуальных конкурсов, дидактических и интеллектуальных игр, викторин, квестов, квизов;
 - тематических вечеров, конкурсов по учебным предметам и дисциплинам;
 - встреч с представителями науки, образования, СМИ и др.;
 - образовательных мероприятий в библиотеках, школьных музеях;
 - мероприятий по привлечению обучающихся к факультативным занятиям, занятиям в объединениях по интересам детей и молодежи;
 - дежурства по учреждению образования и в столовой;
 - мероприятий по сохранению учебников, пособий, книг, библиотечного фонда, базы электронных образовательных ресурсов;
 - образовательных мероприятий для обучающихся в свободное от учебы время, в том числе в шестой школьный день и на каникулах;
 - чемпионатов, конкурсов, фестивалей по интеллектуальным играм и т. д.

Реализация права на труд связана с трудовым воспитанием обучающихся. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи определено, что «содержание трудового воспитания включает формирование профессиональной культуры личности, понимания пользы труда, потребности в трудовой деятельности, культуры трудовой деятельности в современных условиях, поэтапное развитие у обучающихся трудовых умений и навыков, осознание ими трудовой и умственной активности как условия социальной и личностной успешности, ознакомление с возможностями личностного и профессионального становления и

их роли в успешной деятельности рабочих и специалистов» [2, с. 24–25].

Содержание деятельности ученического самоуправления по реализации права обучающихся на труд включает следующие основные направления:

- формирование у обучающихся основ трудовой и профессиональной культуры, в том числе мотиваций к трудовой и профессиональной деятельности;

- ознакомление с возможностями труда, выбора профессии и профессионального становления специалистов, рабочих и служащих;

- включение обучающихся в различные виды трудовой, профессиональной и творческой деятельности;

- развитие у обучающихся трудовых, профессиональных, творческих умений;

- формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельной трудовой и профессиональной жизни, организации собственного дела, готовности принимать оптимальные решения в трудовой и профессиональной деятельности;

- развитие у обучающихся инициативы, деловой и творческой активности, предприимчивости, самостоятельности, ответственности, стремления к достижениям и самореализации в трудовой и профессиональной деятельности.

Ученическое самоуправление принимает активное участие в мероприятиях по

трудовому и профессиональному воспитанию, определенных в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы [3].

Трудовой и профориентационный сектор совместно с другими секторами участвует в проведении информационных и классных часов, мероприятий по трудовому воспитанию в шестой школьный день, на каникулах.

В рамках ученического самоуправления в учреждении образования могут быть созданы *волонтерские объединения трудовой направленности (постоянные и временные), проектные команды, а также школьные бизнес-компании, учебные фирмы, стартап-центры, стартап-школы, трудовые отряды, бригады, десанты.*

Содержание деятельности ученического самоуправления по реализации права обучающихся на отдых и выбор занятий во внеучебное время включает следующие основные направления:

– создание условий для успешного саморазвития и самореализации личности в процессе досуга и культурно-досуговой деятельности;

– формирование ценностного отношения учащихся к культуре, приобщение к культурно-историческому наследию и достижениям Республики Беларусь;

– включение обучающихся в различные виды досуга, культурно-досуговой деятельности, дополнительного образования детей и молодежи;

– ознакомление с возможностями творчества, дополнительного образования, выбора объединений по интересам детей и молодежи;

– развитие у обучающихся умений и навыков культурно-досуговой деятельности, организация досуга, отдыха в свободное от учебы время;

– развитие у обучающихся творческих способностей, творческой активности, стремления к самореализации в творчестве и культурно-досуговой деятельности.

Досуговой сектор ученического самоуправления совместно с другими секторами участвует в подготовке и проведении мероприятий по эстетическому воспитанию, воспитанию культуры быта и досуга, определенных в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы [3]. Основными направлениями деятельности досугового сектора являются:

– организация культурно-досуговых мероприятий для обучающихся в свободное от учебы время, в том числе в шестой школьный день и на каникулах;

– реализация творческих и досуговых проектов, инициатив обучающихся;

– проведение концертов, выставок, фестивалей, творческих конкурсов, смотров технического, декоративно-прикладного, поэтического, театрального, вокального, хореографического творчества обучающихся;

– организация и проведение праздников и мероприятий, посвященных памятным датам, знаменательным событиям в учреждении образования;

– осуществление коллективных творческих дел, творческих мастерских, мастер-классов, деловых, ролевых, интерактивных, коммуникативных игр, квестов;

– организация встреч с представителями творческих профессий, искусства и литературы, театра и кино, СМИ;

– проведение культурных мероприятий в библиотеках, музеях и др.;

– организация и проведение мероприятий по привлечению обучающихся к занятиям в объединениях по интересам, мероприятий в рамках дней открытых дверей, недели учреждений дополнительного образования детей и молодежи и др.

В рамках ученического самоуправления в учреждении образования могут быть созданы «событийные» волонтерские объединения, которые оказывают помощь в организации праздников, фестивалей, форумов, выставок, презентаций и других культурно-массовых мероприятий.

Содержание деятельности ученического самоуправления по реализации права на объединение, развитие и реализация общественно значимых инициатив обучающихся включает следующие основные направления:

– милосердие и благотворительность;

– работа с людьми с ограниченными возможностями, пожилыми людьми, сиротами, беженцами и вынужденными мигрантами, маргиналами;

– нравственное и правовое просвещение;

– профилактические программы в рамках неформального образования, равного обучения детей и молодежи;

– миротворчество, разрешение конфликтов;

– экологическая, природоохранная деятельность (в том числе помощь животным, растениям и природным объектам);

– оказание помощи в сохранении памятников истории и культуры и т. д.

Сектор общественно значимых инициатив и волонтерской работы участвует в подготовке и проведении мероприятий, опреде-

ленных в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы [3].

В структуре ученического самоуправления могут функционировать *временные и постоянные волонтерские объединения*: волонтерские клубы по различным направлениям деятельности, отряды милосердия, службы школьной медиации, объединения юных миротворцев, IT-волонтерские группы и др.

Содержание деятельности ученического самоуправления по взаимодействию с родителями, семьями, государственными учреждениями, общественными объединениями включает следующие основные направления:

- организация совместных мероприятий с родителями, привлечение родителей к участию в жизни учреждения образования, оказание помощи родителям и семьям;
- сотрудничество с БРСМ и БРПО, другими объединениями;
- взаимодействие с педагогическими работниками учреждения образования;
- взаимодействие с учреждениями, организациями и предприятиями.

Взаимодействие с родителями, семьями предполагает участие органов ученического самоуправления:

- в концертах, выставках, презентациях, конкурсах, днях открытых дверей, спортивных праздниках для родителей и других членов семей обучающихся и др.;
- мероприятиях, приуроченных ко Дню семьи, Дню матери, Дню защиты детей, Дню пожилых людей;
- фестивалях семейных традиций, выставках, экспозициях, конкурсах детско-родительского творчества;
- мероприятиях, направленных на повышение престижа семьи, формирование ответственного материнства и отцовства и др.;
- мероприятиях по семейному и гендерному воспитанию обучающихся [3].

Сотрудничество ученического самоуправления с БРСМ может осуществляться в рамках волонтерского движения «Доброе сердце», движения студенческих отрядов, молодежных отрядов правопорядка, организации вторичной занятости молодежи, проектов гражданско-патриотической направленности, шефства над

ветеранами войны и труда, традиционных спортивных соревнований, благоустройства городов и поселков, поддержки одаренной и талантливой молодежи, международного сотрудничества.

Сотрудничество ученического самоуправления с БРПО может осуществляться в рамках тимуровского движения, совместных мероприятий с пионерскими дружинами, октябрятскими группами, советами БРПО, реализации совместных образовательных и воспитательных проектов, общественно значимых инициатив в различных видах деятельности.

Взаимодействие с педагогическими работниками и администрацией учреждения образования, государственными учреждениями осуществляется органами ученического самоуправления по всем направлениям их деятельности.

В Республике Беларусь ученическое самоуправление развивается в форме **молодежного парламентского движения** в рамках инициативы Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Город, дружественный детям». Молодежные парламенты создаются при советах депутатов и функционируют во всех областях, многих городах и районах Республики Беларусь. Они формируются для содействия в разработке и реализации молодежной политики, развития молодежной инициативы, формирования у молодых граждан правовой и политической культуры, приобщения их к парламентской и общественной деятельности, подготовки молодежного кадрового резерва для органов местного государственного управления [5].

Молодежный парламент, как правило, делится на *комиссии*:

- Комиссия по науке и образованию;
- Комиссия по школьному самоуправлению и поддержке инициативы;
- Комиссия по труду, занятости, социальной защите и охране здоровья;
- Комиссия по экономике, предпринимательству, профориентации;
- Комиссия по гражданско-правовым вопросам;
- Комиссия по взаимодействию с общественными организациями и развитию волонтерского движения;

- Комиссия по организации свободного времени, популяризации физической культуры, спорта и туризма и пропаганде здорового образа жизни;
- Комиссия по экологии и охране окружающей среды.

В Республике Беларусь существуют такая форма детского и молодежного самоуправления, как **форумное движение**. Лидеры и активисты ученического самоуправления участвуют в национальных детских форумах, форуме молодежного парламентаризма «Юные лидеры Беларуси: диалог на равных», международном форуме «Дружба без границ», в национальном молодежном форуме «Молодежное лидерство: современный взгляд» и др. [5].

В рамках ученического самоуправления в учреждениях образования могут функционировать его временные органы: проектные команды, творческие группы, советы дела, которые реализуют конкретный проект, инициативу. Содержание их деятельности определяется целями и задачами проекта, инициативы.

Таким образом, содержание деятельности ученического самоуправления в учреждениях образования определяется на основе ценностей, целей и принципов государственной политики в области образования, молодежной политики с учетом прав, интересов и потребностей детей, подростков, молодежи.

Государственная молодежная политика предоставляет широкие возможности для реализации разнообразного содержания деятельности ученического самоуправления с учетом прав и интересов обучающихся, а также социально-педагогических условий функционирования и ресурсов учреждений образования.

Ученическое самоуправление может функционировать и развиваться практически во всех сферах деятельности обучающихся в учреждениях образования. Это обеспечивается включением обучающихся и органов их самоуправления в образовательный процесс и управление учреждением образования, участием детей и молодежи в общественной, политической, экономической и культурной жизни региона и в целом Республики Беларусь.

Разнообразные органы ученического самоуправления осуществляют деятельность в области гражданского и патриотического воспитания, формирования здорового образа жизни, реализации права обучающихся на образование, труд, отдых и выбор занятий

во внеучебное время, на объединение, развитие и реализацию общественно значимых инициатив обучающихся. Они взаимодействуют с государственными учреждениями, общественными объединениями.

Эффективными формами ученического самоуправления являются ученические советы, парламенты, которые осуществляют деятельность по всем направлениям в соответствии с интересами обучающихся. В процессе разнообразной по содержанию деятельности ученического самоуправления обучающиеся имеют возможности проявить активную гражданскую позицию, социальный интерес и инициативу, реализовать социально значимый, творческий проект. Каждый орган ученического самоуправления в учреждении образования (ученический совет, парламент и др.) определяет и реализует содержание деятельности, соответствующее его целям, задачам и условиям функционирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об основах государственной молодежной политики [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 21 окт. 2016 г., № 434-З // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 16.11.2019.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Нац. образовательный портал. – Режим доступа: <https://www.adu.by/ru/rukovoditelyam/normativnye-pravovye-dokumenty.html>. – Дата доступа: 16.11.2019.
3. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь, 22 февраля 2016 г., № 9 // Нац. образовательный портал. – Режим доступа: <https://www.adu.by/ru/rukovoditelyam/normativnye-pravovye-dokumenty.html>. – Дата доступа: 16.11.2019.
4. Кабуш, В. Т. Самоуправление учащихся : учеб. пособие / В. Т. Кабуш. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь : АПО, 2005. – 187 с.

5. Национальный центр художественного творчества детей и молодежи [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: [http:// nchtdm.by](http://nchtdm.by). – Дата доступа: 16.11.2019.

Материал поступил в редколлегию 20.11.19.

M. E. MINOVA,
Deputy Dean of the Faculty of Professional Development
for Education Specialists
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CONTENT OF THE STUDENT SELF-GOVERNMENT ACTIVITY IN EDUCATION INSTITUTIONS

Summary

The article discusses the content of student self-government in the context of the realization of students' rights and the state youth policy. The author describes the content and main directions of the student unions' activities and other student-government bodies. Recommendations on the organization of student self-government bodies in education institutions are offered.

УДК 159.923.3

Д. С. МУЗЫЧЕНКО,

аспирант кафедры психологии факультета философии
и социальных наук, магистр психологии

ГУО «Белорусский государственный университет»,
г. Минск, Беларусь

РИСК ВИКТИМИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье анализируется мотивация поведения личности, приводящего к причине ей вреда. Личностные факторы мотивации рассматриваются как психологическая составляющая комплекса индивидуальной виктимности. По результатам разграничиваются основания проявления виктимного поведения среди виктимных и невиктимных сверстников. Дифференцируется усредненный (потенциально возможный) и повышенный риск становления жертвой в юношеском возрасте.

Ключевые слова: виктимное поведение, личностные факторы мотивации, индивидуальная виктимность, виктимная личность, мотивационно-ценностный профиль.

Виктимность представляет неосознанную способность к виктимизации или качество, разделяемое многими жертвами, характеризуемое как «склонность быть жертвой» (being victim prone) [16]. В своем значении термин указывает не только на реализованную, но и еще исключительно потенциальную предрасположенность индивида понести ущерб [10].

Помимо преступлений, насилие может включать другие формы правонарушений. В качестве обобщенного конструкта используется понятие виктимизации, определяемое как получение насилия (физического, имущественного, вербального, социального или в отношениях и др.) [15] и обозначающее как процесс, так и результат его деструктивного воздействия [7].

В психологии и смежных областях знания признается определяющая роль факторов личности жертвы в ее потенциальной уязвимости. Тем не менее в вовлеченности индивида в происходящей виктимизации исследователями делается различный акцент. Так, в качестве сущностной особенности виктимной личности называется «пассивность в адаптации» [12], или же виктимность определяется только как «объектная характеристика индивида» [9; 4].

В то же время многие авторы, напротив, говорят как раз о «привычных формах активности» [1], «образе действий, поведения» [10; 2], описывая виктимные стратегии как «проявляющиеся в большей мере активно» [7] и определяя уязвимость как «особую внутреннюю виктимную активность» [6; 3].

Выделяют понятие специфической *провокации со стороны жертвы* (victim precipitation) – степень, в которой индивид (сознательно или неосознанно) играет роль в собственной виктимизации. Провокация может быть в ситуации как активной, когда жертва сама тем или иным образом «атакует» правонарушителя, так и пассивной, когда проявляются некоторые личностные характеристики, которые неосознанно ей угрожают или поощряют злоумышленника [16].

Как и в криминологии, в психологии также необходимо рассматривать случайный риск виктимизации, не связанный со специфической активностью личности в причинении ей вреда. Проявления виктимного поведения в том или ином проценте могут встречаться в действиях любого человека. Исходя из возрастной специфики, невиктимные лица юношеского возраста при определенных условиях могут демонстрировать элементы поведения, внешне сходного с образом действия виктимной личности. Однако подобные проявления обусловлены другими причинами и имеют иную смысловую нагрузку.

Поведение, даже в случае внешнего сходства, может содержать в себе различное мотивационное основание. Дифференцируют *эвентуальную* и *децидивную* виктимность. Эвентуальная полностью следует из контекста ситуации, представляя риск стать жертвой в силу причинно-сообразных отклонений поведения в создавшихся обстоятельствах. Децидивная соотносится с действиями, сообразными определенной цели, как направляемая виктимогенным решением вплоть до стадий подготовки [8]. И если в первой форме само побуждение заключено в уже сложившейся ситуации, то вторая обусловлена тем, что предстоит в будущем, соответствовать виктимной активности.

Виктимное поведение как модель адаптации или межличностного взаимодействия, определяющая уязвимость личности относительно факторов ситуации или активности социального окруже-

ния, может быть понято в качестве способа или условия реализации значимых потребностей. Следовательно, ключевая особенность индивидуальной виктимности лежит в сфере мотивации. Предполагается, что системообразующим элементом виктимности как личностной черты являются особенности мотивации поведения, подвергающего личность уязвимости.

Цель предпринятого анализа состояла в выявлении взаимосвязи готовности к виктимному поведению и особенностей мотивационно-ценностного профиля личности. В рамках исследований жизненного цикла в криминологии на этапе юности задачей развития выделяется формирование устойчивости к девиантному поведению (воспринимаемому относительно нормативным в подростковом возрасте) [14], тогда как подчеркивается, что виктимизация взаимосвязана с плохой адаптацией молодежи.

В состав выборки вошло 305 лиц юношеского возраста (16–18 лет), получавших среднее специальное образование либо завершавших выпускные классы старшей школы, из 11 учреждений образования (5 школ и 6 колледжей или ПТУ) в 8 разных районах Минской области. Переменные мотивации (потребности, ценностные ориентации, мотивационные типы и мотивационные тенденции) представлены по данным «Методики изучения мотивационно-потребностной сферы» [11], «Методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности» и «Теста восьми влечений» Л. Сонди (Метода портретных выборов). Склонность к виктимному поведению оценивается согласно методике «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой. В математическом анализе данных применяется расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена со значимостью $p \leq 0,01$ или $p \leq 0,05$.

У испытуемых может присутствовать расположенность к нескольким моделям виктимизации, поэтому закономерности связей, повышающие виктимные установки того или иного типа, прослеживаются среди всех 144 виктимных (47 %). Также связи для каждого типа оцениваются в отдельных группах с высоким уровнем проявления склонности как прогнозирующие именно высокие показатели свойства (84 человека имели склонность к гиперсоциальному поведению, 68 – к самоповреждающему и саморазрушающе-

му, 25 – к некритичному, 19 – к агрессивному, 10 – к зависимому и беспомощному).

Для прояснения различий между личностной и ситуативной виктимностью в исследовании определены корреляции в группе 161 невиктимных (53 %). При отсутствии склонности личности к виктимному поведению корреляции с колебаниями свойства в рамках возрастной нормы и низких показателей рассматриваются как потенциально способные при определенных обстоятельствах увеличивать риск случайного становления жертвой.

Гиперсоциальное поведение. Повышение стремления к духовному совершенствованию как признание всеобщих человеческих ценностей и этических норм обнаруживает связь с гиперсоциальной моделью виктимизации (0,204), что несвойственно ни для невиктимных лиц юношеского возраста, ни для других типов виктимного поведения. Однако как среди виктимных, так и невиктимных сверстников проявление гиперсоциальности поддерживается мотивационно-ценностными типами «Традиции» (на уровне нормативных представлений (0,311 и 0,222) и поступков (0,291 и 0,380)) и «Конформность» (нормативно (0,280 и 0,214) и в действиях (0,209 и 0,334)). Ориентация на общественный контекст отражается в приоритетах: «Социальный порядок» (0,212 и 0,175, соответственно), «Социальное признание» (0,187 и 0,231), «Социальная справедливость» (0,221 и 0,202), а также «Уважающий родителей и старших» (0,224 и 0,199), «Послушный» (0,206 и 0,288) и значимости «Благочестивости», руководства религиозными взглядами (0,275 и 0,287). Аналогия указывает на соответствие ряда характеристик, скорее, внешним чертам предпринимаемой модели поведения, чем свойствам личности или виктимности. Но только при склонности к виктимизации поведение согласуется с «Социальной желательностью» (0,557), являясь ожидаемым и, как правило, предсказуемым, что и привлекает к себе преступную активность правонарушителя.

Среди лиц юношеского возраста (виктимных и невиктимных) гиперсоциальные установки взаимосвязаны с ценностями «Доброты» в убеждениях (0,195 и 0,204) и поведении (0,265 и 0,306), воплощаясь в стремлении к оказанию помощи окружающим (0,212 и 0,254). Виктимность обуславливает мотивационный тип «Уни-

версализм» как следование равному ко всем отношению, толерантность, ориентация на благополучие окружающих и самоотверженная готовность отстаивать справедливость независимо от групповой принадлежности, что в привычном поведении даже более выражено (0,292), чем позиционируется при ранжировании приоритетов (0,173). В действиях невиктимных направленность на «Универсализм» отсутствует. При сходстве поведения мотивационно-ценностный тип «Доброта» является более узким в отношении границ своего применения, чем сфера ценностей «Универсализма», тогда как отдельные гиперсоциальные убеждения могут направляться другим набором приоритетов: «Истинная дружба» (0,323), «Склонный прощать» (0,314), «Честный» (0,237), «Сохраняющий свой имидж» (0,204), «Чувство принадлежности» (0,174) – и предполагают взаимоотношения с непосредственным окружением, вследствие чего расположенность, любезность и благожелательность адресуются людям из близкого круга.

Мотивационно-ценностный тип «Безопасность» в поведении (0,331) и нормативных идеалах (0,235) противопоставляет виктимные гиперсоциальные установки как невиктимным, так и другим типам виктимности. Потребность в упорядоченности и поиск осмысленного объяснения событий образуют специфическую «веру в справедливый мир» – иллюзию, что в мире действуют справедливые законы, индивидуальные достижения существуют в соотношении с инвестициями, и в конечном счете каждый получает то, что заслужил. Вследствие чего личность берет на себя обязательства поступать справедливо [5]. Установка является функциональной, предоставляя ресурс психологической поддержки и сохраняя доверие к миру и людям, однако наделяет человека уверенностью, что и другие будут с ним обходиться справедливо.

Склонность становиться жертвой связана со снижением значимости реализации собственных потребностей (пренебрежением отдыхом и развлечениями (–0,316), вниманием противоположного пола (–0,185)), а также с выделением ценности «Самодисциплины» (0,167), «Сдержанности» (0,265), «Уважения мнения других» (0,218) и «Полезности» другим (0,241). Высокий уровень гиперсоциальности сопряжен с уменьшением «к+» тенденции к эгоцентризму, присвоению, захвату власти, рационализму (–0,227), что

в развитии выступает как явление социализации, уменьшение притязаний, сдерживание неприемлемых желаний и побуждений (достигая пика в 12–16 лет), однако при выраженном преобладании в профиле противоположной реакции «к–» может приводить к отчуждению, подавлению различных сфер жизни, отказам, вплоть до деструктивных тенденций «Я». Кроме того, тенденция «к+» также проявляет себя в расширении области профессиональных интересов, в связи с чем в результате ее снижения у лиц с высоким уровнем гиперсоциальности наблюдается уменьшение потребности в трудовой деятельности. Значимость ценностей «Достижений» для личности (в том числе свойства «Успешный» (0,270)) отмечается только на уровне нормативных представлений (0,242), связь не прослеживается в реальном поведении.

В целом особенности внутриличностной динамики при виктимном гиперсоциальном поведении иллюстрируют ограничение своего «Я», тогда как у невиктимных сверстников рост гиперсоциальности связан с потребностью его расширения и тенденцией «р+» к увеличению пространства существования «Я» и сферы его влияния (0,195). В воспринимаемой синхронности «Я» присваивает энергию чужих объектов силе собственного бытия («таким я хотел бы быть»), объединяя их мощь в своей сущности, причем наличие противоречия перестает восприниматься наряду с повышающимися притязаниями. Иными словами, ресурсы ближайшего окружения расцениваются как свои собственные. Личность полагается на возможности социальной сети, что снижает потребность в индивидуальных достижениях (–0,370). Эмпирические исследования также иллюстрируют, что наличие большей социальной сети повышает воспринимаемый контроль над ситуацией как доступность поддержки и средств совладания, увеличивая резистентность к стрессу или деструктивному опыту [13]. Ощущение стабильности социального положения и удовлетворенность дружескими и эмоциональными контактами позволяет выйти на первый план потребности в ответном оказании помощи окружающим, в то время как гиперсоциальность поведения предоставляет для невиктимных возможность поддерживать статус путем реализации аффилиативных потребностей других людей. Исследованиями подчеркивается, что даже в случае осуществления агрессии, про соци-

альное поведение личности позволяет ее нивелировать и избегать виктимизации со стороны сверстников, сохраняя лидерский статус [17]. Группу виктимных лиц с высокими показателями гиперсоциального поведения, напротив, отличает потребность в дружбе (0,236), свидетельствуя о недостатке близких межличностных контактов.

Агрессивное поведение. При высоких показателях агрессивного виктимного поведения обесценивание морали выступает как демонстративная провокация, однако представляет защитный ответ на ситуацию внутреннего конфликта между готовностью к разрядке грубых аффектов и необходимостью нравственного поведения «е» (0,492). При этом склонность становиться жертвой проявляется в корреляции с «s» тенденцией к пассивности и мазохизму (0,179).

У невиктимных лиц повышение агрессии поддерживается ориентацией на «Власть» как превосходство в иерархии социальной структуры среди нормативных представлений (0,340) и действий (0,249), в том числе отвечает частным целям: «Авторитет» (0,345), «Социальная сила» (0,291), «Богатство» (0,175). Агрессивные установки также связаны с потребностью в лидерстве (0,179) и уважении сверстниками (0,225). Однако, ввиду уменьшения направленности на установление дружеских (-0,200) и эмоционально близких контактов (-0,240), снижается стремление к оказанию помощи окружающим (-0,209) и значимость «Социальной справедливости» (-0,288). В поведении виктимных лиц агрессия в том или ином случае может коррелировать с чертами мотивационного типа «Власть» (0,191) в связи с демонстративностью или самоутверждением, однако закономерности выбора соответствующего типа ценностей не выявлено.

Среди лиц юношеского возраста (виктимных и невиктимных) вероятность проявления агрессии повышается с уменьшением значимости ценностей «Универсализма», что в привычном поведении даже более существенно (-0,309 и -0,341), чем указывается испытуемыми на уровне нормативных представлений (-0,173 и -0,245). При отсутствии склонности к виктимному поведению социальная стратегия утверждения собственного доминирования характеризуется уменьшением внимания к интересам других как мотивацион-

ной цели «Доброты» (-0,320), а также снижением «Конформности» (-0,364) и групповой солидарности с «Традициями» (-0,207). Тем не менее изменения значимости типов ценностей на уровне представлений в целом не отмечается, как при конфликтности агрессивной модели виктимного поведения (-0,183, -0,263 и -0,194, соответственно), аналогично связанной с уменьшением проявления «Доброты» (-0,294) и «Конформности» (-0,291) в поведении, но при высоких показателях более существенно коррелирующей со снижением ориентации на эмоциональную близость (-0,492) с другими, чем среди невиктимных.

Помимо того, виктимными лицами юношеского возраста нормативные идеалы «Гедонизма» подчеркиваются сильнее (0,332), чем обнаруживаются в действиях (0,195), но наряду с потребностью в развлечениях (0,338) имеют наиболее высокие показатели относительно сверстников. Специфической ценностью утверждается «Удовольствие» (0,381) и способ «Потворствующий своим желаниям» (0,173). У невиктимных непосредственное руководство мотивационным типом «Гедонизм» в поведении (0,228) преобладает над выделением его в качестве ценностного приоритета (0,176), ввиду чего взаимосвязь с напряженностью потребности в развлечениях отсутствует. Значимость «Удовольствия» также несколько слабее (0,186), указывается, скорее, способ действия «Наслаждающийся жизнью» (0,202). Как среди первых, так и вторых повышение проявлений агрессии связано со стремлением к вниманию и симпатии со стороны противоположного пола (0,229 и 0,183). Но при высоких показателях в группе виктимных лиц отмечается корреляция с потребностью в физическом совершенствовании (0,487), обретением силы и внешних данных, так как в юношеском возрасте физическая красота приравнивается к социальной успешности личности и компенсирует какие-либо другие сферы. При этом связь со снижением стремления к получению образования и целенаправленному освоению предметных знаний проявляет себя в большей степени (-0,347), чем среди невиктимных (-0,191).

Самоповреждающее и саморазрушающее поведение. Виктимное самоповреждающее поведение коррелирует с потребностью в развлечениях (0,386), провоцируясь непосредственным стремлением испытать положительные эмоции и ослабить стресс,

в том числе может быть отрицательно связано с готовностью к освоению учебных знаний и учебной мотивацией ($-0,224$). Формы самоповреждения выступают средством активизации биохимических и гормональных реакций организма. Недостаток положительных эмоций повышает значимость мотивационно-ценностного типа «Гедонизм» в представлениях личности ($0,221$) и действиях ($0,285$) и ориентацию на получение «Удовольствия» ($0,248$). Склонность поддерживается мотивацией «Стимуляции» в выбираемых идеалах ($0,301$) и поведении ($0,260$), стремлением к разнообразию переживаний, экстремальной активности, сохранению высоких нагрузок. В качестве мотивационной цели возникает приоритет «Жизни, полной впечатлений» ($0,317$). Мотивационно-ценностный тип «Самостоятельность» выделяет модель на уровне убеждений ($0,169$) и особенностей поведения ($0,207$) как независимость в мышлении и выборе способов действия, предпочтение опираться на собственные ресурсы. Интерес к поиску и анализу проявляется в ценности «Открытый к чужим мнениям» ($0,225$), тем не менее значимым выступает «Право на уединение» ($0,236$). При высоких показателях отмечается тенденция к отстраненности и уменьшению способности вступать в межличностные связи, сопряженная со снижением стремления к жизни «h» ($-0,274$).

Хотя связь самоповреждения с пониженным стремлением избегать в поведении действий, которые многие сочли бы неприемлемыми, закономерна как у виктимных, так и невиктимных ($-0,222$ и $-0,246$), только у виктимных уменьшение ценностей «Конформности» прослеживается на уровне нормативных убеждений ($-0,184$).

При отсутствии склонности к виктимному поведению риск самоповреждения, как и проявления агрессии, коррелирует с мотивационным типом «Власть» в нормативных идеалах ($0,278$) и поведении ($0,252$) и возможен в случае приоритета аналогичных ценностей: «Социальная сила» ($0,300$) и «Авторитет» ($0,247$). С ростом потребности в лидерстве ($0,206$) вероятность причинения себе вреда повышается ценностью «Смелый» ($0,305$) при пониженной в действительности тенденции к агрессии и активности «s+» ($-0,230$), готовности прибегнуть к насилию и садизму ради

своих целей. Потенциально опасные установки могут быть обусловлены отклонением от норм или принятого образа действий ввиду снижения руководства «Традициями» (-0,207), а также меньшей ориентацией на «Универсализм» нормативно (-0,243) и в поведении (-0,256) при взаимодействии за пределами своей среды. У виктимных лиц, склонных к самоповреждению, связи со снижением как групповой солидарности, так и принятия, терпимости к инаковости отсутствуют.

Самоповреждающее и саморазрушающее виктимное поведение выступает защитной реакцией на ситуацию, однако мотивационные тенденции представляют конфликт ее реализации и отвержения из-за присутствия нравственного противоречия «е» (0,209) между воздействием на угрозу (e-) и запретом на проявление действий, терпением «e+». «Болезненная совестливость» трансформирует побуждения в психосоматические процессы вместо сопротивления ситуации или направления агрессии на других.

Зависимое и беспомощное поведение. В поведении невиктимных лиц юношеского возраста проявления зависимости и беспомощности отмечаются с убыванием мотивационного типа «Самостоятельность» (-0,224) как автономии и независимости в организации и выборе своей деятельности, так и в случае отсутствия актуальных претензий на лидерство (-0,200). Помимо того, установки обнаруживают взаимосвязь с женским полом (0,221) в соответствии с традиционными гендерными различиями.

Виктимное зависимое и беспомощное поведение усиливается значимостью «Социального признания», одобрения другими (0,205) и потребностью в уважении и поддержке со стороны сверстников (0,177). Среди лиц, обнаруживающих высокие показатели, склонность взаимосвязана с общей напряженностью потребности в привязанности и связи между людьми «h» (0,655), в том числе еще более увеличиваясь с ростом «h-» (0,707) тенденции к гуманизму в отношении к людям в целом. Виктимность повышает приоритет «Склонный прощать» (0,183) и уменьшает значимость ценности «Умный» (-0,170), расчетливости, проницательности в способе действия. Однако при высоких показателях уменьшение оценки характеристик «Полезный» (-0,692) и «Чест-

ный» ($-0,636$) может отражать реакцию на опыт использования другими собственной чистосердечности и откровенности.

Общей как для виктимных, так и невиктимных является связь беспомощных установок с ростом стремления к трудовой деятельности в качестве реализации потребности в самоэффективности либо указывания на смежность переменных в детерминированности социально-экономическими факторами. Однако среди виктимных лиц с высокими показателями потребность выражена сильнее ($0,637$), чем у сверстников ($0,254$). В контексте возрастного периода выбор профессионального пути имеет существенную роль для социальной и личностной идентичности, в связи с чем присутствие напряжения проявляет большую остроту соответствующих вопросов. Затрудненность самоопределения обнаруживается в параллельно снижающейся значимости как «Уважения традиций» ($-0,781$), преимущества существующих устоев, символизирующих принадлежность к группе, так и готовности к выстраиванию автономного замысла в способе действия «Выбирающий собственные цели» ($-0,886$) (что может быть в совокупности объяснено в свете выявленных пролонгированных виктимизирующих отношений с семьей).

Некритичное виктимное поведение. Наиболее существенно взаимодействуя с уменьшением мотивационного типа «Безопасность» в поведении ($-0,392$), некритичная модель виктимизации, однако, в меньшей степени зависит от нормативных представлений ($-0,181$). Снижение внимания к здоровью, благонадежности окружения, а также игнорирование угрозы или риска в целом менее связано с осмысленной расстановкой приоритетов относительно последствий и может усиливаться потребностью в развлечениях ($0,291$) и пониженным стремлением к познанию ($-0,263$). Некритичные виктимные установки основываются на мотивации «Стимуляции» и «Гедонизма» как в убеждениях ($0,242$ и $0,303$), так и в привычном поведении ($0,238$ и $0,242$), что отличает их от компенсаторных ценностных ориентаций самоповреждающего и агрессивного типов. Выбор ценностей «Жизнь, полная впечатлений» ($0,220$), «Изменчивая жизнь» ($0,181$), «Удовольствие» ($0,319$), «Наслаждающийся жизнью» ($0,316$) способствует неосмотрительности беспечности.

Среди невиктимных лиц при аналогичном снижении ориентиров «Безопасности» нормативно (-0,216) и в образе действий (-0,241) не критичности может способствовать тенденция «мания» или «гипомания» «m+» (0,195). Неустойчивость мотивации и эмоциональная лабильность дает внешне сходную картину, характеризуясь отсутствием устойчивых принципов, гедонистической ориентацией, повышенным желанием веселиться, общительностью, склонностями к чрезмерному употреблению алкоголя, патологическому голоду, что сопоставимо с проявлениями мотивационно-ценностного типа «Гедонизм» на уровне поведения (0,207). Тем не менее подобный приоритет может и не выделяться личностью в качестве значимого нормативного идеала.

Хотя показатель «m+» для невиктимных в среднем ниже, чем у виктимных сверстников, имеющих высокий уровень не критичных установок, среди последних он не оказывает влияния на повышение склонности к виктимному поведению. В отличие от жертвенной готовности подвергаться риску, субъективно оправданному реализацией значимых потребностей, поведение «мании» является в большей степени нецеленаправленным и, по сути, напротив, выступает стремлением цепляться за жизнь и удерживать все необходимое при себе. В контактах снижение критичности при «m+» может потенциально усиливаться доверием, привязанностью и страхом потерять объект. Необоснованность самого их выбора находит отражение в снижении приоритета «Ответственный» как «заслуживающий доверия» (-0,226). Однако у невиктимных все же присутствует амбивалентность аффективной вовлеченности, слияния с другими и стремления к одиночеству, отделению. Реакция в профиле дополняется тенденцией «прилипая» к прежней связи «d-», что часто свойственно для детей, еще не готовых к отсоединению, отражая пролонгированное «цепляние» за родителей. Хотя по усредненным показателям закономерности характерны для юношеского возраста (с некоторыми вариациями в пределах анализируемых групп), необходимый поиск нового дающего поддержку объекта «d+» у невиктимных лиц практически не представлен (и даже несколько ниже, чем в группах виктимных). При этом в ценностных ориентациях проявляется уменьшение мотивационного типа «Доброты» как направленности

на интересы близкого окружения нормативно ($-0,238$) и в поведении ($-0,209$). Но в то же время снижается и приоритет «Права на уединение» ($-0,242$), тогда как среди виктимных наблюдается, скорее, его положительное утверждение ($0,174$). В целом виктимная некритичность коррелирует с чертами мотивационного типа «Самостоятельность» в поведении ($0,193$) и ценностью «Выбирающий собственные цели» ($0,231$), свойственными для юношеского стремления предпринимать что-либо «на свой лад» вместо опоры на готовые практикуемые решения.

В установках невиктимных лиц юношеского возраста желание безусловного принятия снижает значимость связанной с достижениями характеристики «Способный» ($-0,187$) и «Социального признания» ($-0,248$), тогда как среди виктимных некритичность при высоких показателях связана с безоговорочным принятием других и способом действия «Верный» ($0,460$).

С другой стороны, виктимное некритичное поведение повышается склонностью к непосредственному отреагированию негативных эмоций «е-» ($0,204$). С высоким уровнем некритичности наблюдается рост и более тонких форм их проявления «һу» ($0,668$) (причем, как «һу+» заносчивости, наигранности, «двигательной бури», так и «һу-» скованности, неловкости, завуалированности), что тем не менее вместе с уменьшением кротости и солидарности с моралью «е+» ($-0,466$) предшествует фазе грубого и бесконтрольного выплеска аффекта.

Итак, особенности мотивационно-ценностного профиля выступают факторами виктимного поведения личности. Внешне сходные проявления поведения виктимных и невиктимных сверстников юношеского возраста имеют различное мотивационное основание.

– Виктимное гиперсоциальное поведение направляется мотивационно-ценностным типом «Безопасность» как потребностью в упорядоченности и прогнозируемости среды, принимая особую значимость в установках «веры в справедливый мир»; вместе со стремлением к духовному совершенствованию и приобщением к ценностям «Универсализма» связано с отказом от собственных потребностей (снижением значимости развлечений, внимания противоположного пола, недостатком дружеских контактов) и огра-

ничением своего «Я» (в т. ч. профессионального, уменьшая готовность к трудовой деятельности). Проявления гиперсоциальности среди невиктимных повышаются тенденцией к расширению сферы «Я» и его влияния, отождествляемого с ресурсами окружения, что снижает потребность в собственных достижениях; положительное «гиперсоциальное» поведение направлено на поддержание личного статуса и интересов определенного круга близких людей.

– Склонность к агрессивному виктимному поведению связана с реакцией на внутренние эмоциональные противоречия морального скептицизма, актуализируемые ситуацией: неперсонифицированная агрессия разряжается вовне, не следуя конструктивной цели; уязвимость создается тенденцией к покорности и мазохизму, тогда как позиционируемые идеалы «Гедонизма» и развлечений проявляют себя в большей степени компенсаторно, чем характерны для реальных действий; при высоких показателях установки коррелирует с потребностью в физическом совершенствовании. Повышение агрессии у невиктимных функционально и направляется ориентацией на «Власть», потребностями в лидерстве и уважении сверстниками; в поведении непосредственное руководство мотивационным типом «Гедонизм» преобладает над выделением его в качестве ценностного приоритета.

– Самоповреждающее и саморазрушающее поведение поддерживается мотивационно-ценностными типами «Стимуляция» и «Самостоятельность», выступая актом разрядки или получения положительных эмоций в корреляции с выделением приоритета «Гедонизма» среди ценностных идеалов; перенаправление агрессии на себя представляет ответ на противостояние тенденции к воздействию (на ситуацию или враждебного другого) и терпения либо невозможности действовать. Среди невиктимных риск причинения себе вреда коррелирует с мотивационным типом «Власть»; при утверждении лидерства связан с ростом значимости смелости в способе действия наряду со сниженной в действительности тенденцией к активности и готовности прибегнуть к насилию.

– Склонность к зависимому и беспомощному виктимному поведению увеличивается потребностью в одобрении, уважении и поддержке со стороны сверстников и сопряжена с повышенной

готовностью к образованию межличностных привязанностей, тенденцией к гуманизму и ценностью прощения; усугубляется со снижением ориентации на продолжение традиций при неготовности к выбору собственных целей. Проявление зависимости и беспомощности у невиктимных коррелирует с уменьшением актуальных лидерских интересов, проявления мотивационного типа «Самостоятельность» в поведении и обнаруживает гендерные различия.

– Склонность к некритичному виктимному поведению взаимосвязана с существенным снижением ориентиров «Безопасности», представляя готовность подвергаться риску, субъективно оправданному реализацией значимых потребностей, следуя ценностям «Гедонизма» и «Стимуляции» в привычном поведении, а также импульсивно накапливаемым грубым аффектам, возобладающим при высоких показателях над сдерживающей силой морали. У невиктимных сходная картина эмоционально-волевых изменений может отмечаться в рамках реакции гипомании (но ввиду лабильности мотивации не обнаруживает устойчивых закономерностей среди ценностных приоритетов), тогда как межличностные контакты характеризует стремление к аффективной вовлеченности и безусловному принятию, сопряженное с неготовностью к ослаблению детско-родительской связи. Напротив, виктимная некритичность в поведении коррелирует с направленностью на автономию, а также ценностью верности и безоговорочного принятия других.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова, О. О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением / О. О. Андронникова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – № 9. – С. 120–126.
2. Вишневецкий, К. В. Виктимность несовершеннолетних и проблемы социализации личности / К. В. Вишневецкий // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 9. – С. 265–270.
3. Волкова, В. В. Феномен виктимного поведения в условиях современного мегаполиса / В. В. Волкова // Ученые записки Санкт-Петербургского гос. ин-та психологии и социальной работы. – 2010. – № 2 (14). – С. 57–61.

4. Кондратьев, М. Ю. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
5. Нартова-Бочавер, С. К. Домашняя среда и вера в справедливый мир / С. К. Нартова-Бочавер // Вестн. Омского ун-та. Серия «Психология». – 2018. – № 4. – С. 35–42.
6. Одинцова, М. А. Ролевая виктимность в поведении подростков из социально незащищенных семей / М. А. Одинцова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 32–40.
7. Ривман, Д. В. Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.
8. Туляков, В. А. Виктимология : монограф. / В. А. Туляков. – Киев, 2003. – 148 с.
9. Фоминых, Е. С. Виктимность как девиация на уровне психологии личности и социальной общности / Е. С. Фоминых // Актуальные проблемы психологии личности : материалы межрегион. заочной науч.-практ. конф., Новосибирск, 20 августа 2009 г. / Новосибирский гос. пед. университет; Некоммерческое партнерство «Сибирская ассоциация консультантов». – Новосибирск : ЭНСКЕ, 2009. – С. 144–148.
10. Франк, Л. В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии / Л. В. Франк; Тадж. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Душанбе : Ирфон, 1977. – 240 с.
11. Фурманов, И. А. Психодиагностика и психокоррекция личности : учеб.-метод. пособие / И. А. Фурманов, Л. А. Пергаменщик. – Минск : Нар. асвета, 1998. – 64 с.
12. Холичева, О. В. Смысловая сфера виктимной личности : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 / О. В. Холичева; Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. – Хабаровск, 2009. – 26 с.
13. Gayer-Anderson, C. Gender differences in the association between childhood physical and sexual abuse, social support and psychosis / C. Gayer-Anderson, H. L. Fisher, P. Fearon, G. Hutchinson, K. Morgan, P. Dazzan, J. Boydell, G. A. Doody, P. B. Jones, R. M. Murray, T. K. Craig, C. Morgan // *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*. – 2015. – Vol. 50, №. 10. – P. 1489–1500.
14. Kretschmer, T. How competent are adolescent bullying perpetrators and victims in mastering normative developmental tasks in early adulthood? / T. Kretschmer, R. Veenstra, S. Branje, S. A. Reijneveld, W. H. J. Meeus,

- M. Dekovic, H. M. Koot, W. A. M. Vollebergh, A. J. Oldehinkel // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 2018. – Vol. 46(1). – P. 41–56.
15. Mejía, B. Traumatic experiences and re-victimization of female inmates undergoing treatment for substance abuse / B. Mejía, P. Zea, M. Romero, G. Saldívar // *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*. – 2015. – Vol. 10. – Article 5.
 16. Turvey, B. E. Forensic Victimology: examining violent crime victims in investigative and legal contexts / B. E. Turvey, W. Petherick. – 2th ed. – Elsevier : Academic Press, Amsterdam, 2013. – 656 pages.
 17. Wang, S. Forms of aggression, peer relationships, and relational victimization among Chinese adolescent girls and boys: roles of prosocial behavior / S. Wang, W. Zhang, D. Li, C. Yu, S. Zhen, S. Huang // *Frontiers of Psychology*. – 2015. – Vol. 21, №.6(1264).

Материал поступил в редколлегию 26.09.19.

D. S. MUZYCHENKO,

Postgraduate Student of the Department of Psychology,
Faculty of Philosophy and Social Sciences, Master of Psychology
SEI «Belarusian State University»,
Minsk, Belarus

RISK OF VICTIMIZATION IN YOUTH

Summary

The article analyzes the motivation of an individual's behavior that leads to personal harm. Personal factors of motivation are considered as the psychological component of the individual victimization complex. based on the results, the author distinguishes the grounds for victim behavior manifestation among peers with victim and non-victim behaviour. Apart from that, the average (potential) and increased risk of becoming a victim in adolescence are differentiated.

УДК 37.01

Г. И. НИКОЛАЕНКО,

проректор, доктор педагогических наук, доцент

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

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ: СОСТАВ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Обсуждается важность коммуникативной компетенции в системе профессиональных качеств руководителя учреждения образования, вычленяемые функции и задачи коммуникативного менеджмента, векторы коммуникативного взаимодействия руководителя учреждения образования, коммуникативные умения и компоненты коммуникативной компетенции. Особое внимание обращается на формирование эмоционального интеллекта и эмоциональной грамотности менеджера, проявляющихся в организации эффективного слушания.

Сфера образования, несомненно, относится к числу в наивысшей степени коммуникативно ориентированных. Коммуникативная компетентность занимает доминирующее место среди необходимых профессиональных качеств учителя; при этом в современных социокультурных условиях значимость ее неуклонно повышается. Сказанное в особой степени относится к руководителям учреждения образования, функционал которых предполагает своего рода синтез педагогической и управленческой деятельности. Владение коммуникативной компетенцией, связанной с постановкой и решением многообразных коммуникативных задач, построением стратегии и тактики общения в различных видах и ситуациях речевой деятельности, выступает неотъемлемой составной частью и важным ресурсом профессионализма квалифицированного руководителя в сфере образования. Невозможно представить себе эффективного руководителя без владения эффективной коммуникацией.

Известны подсчеты, свидетельствующие, что именно на коммуникацию руководители различного уровня затрачивают до трех четвертей своего рабочего времени, более того, обмен информацией «встроен» практически во все виды управленческой деятельности, что делает особо очевидной важность проблемы развития

коммуникативной компетенции менеджера. Следует отметить также, что по данным исследований корпоративной культуры, выполненных специалистами по консалтингу, около 35,4 % сотрудников узнавали о новостях и изменениях в организации прежде всего от непосредственного руководителя. Данный информационный канал демонстрировал наибольший удельный вес среди других, опережая такие популярные каналы информирования, как контакты с коллегами, информацию на интернет-порталах и внешних сайтах, электронную рассылку и др. С другой стороны, в качестве способа обратной связи с руководством большинство опрошенных (60,48 %) также отдали предпочтение непосредственному общению с руководителем во время личной беседы либо общей встречи.

По данным международной компании Hewwit Associates, специализирующейся в области консалтинговых услуг в управлении персоналом, рациональная коммуникативная активность менеджеров положительно влияет на индекс вовлеченности сотрудников, а он, в свою очередь, при повышении благоприятно воздействует на успешность организации в целом.

О значимости коммуникативной компетентности руководителя неоспоримо свидетельствует и тот факт, что в настоящее время начинает формироваться концептуальное видение понятия *коммуникационного менеджмента* (см., например, работы Е. Н. Пашенцева, А. С. Орлова, В. Е. Ревы и др.). И хотя сам этот термин еще нельзя считать устоявшимся, одноименная дисциплина активно утверждается в планах учреждений как высшего образования, так и последипломного образования взрослых.

В одном из учебных пособий для студентов высших учебных заведений его автор Н. В. Исламова отмечает, что «в общем виде коммуникационный менеджмент может быть определен как профессиональная деятельность, направленная на достижение эффективной коммуникации как внутри организации, так и между организацией и ее внешней средой», и заостряет внимание на присутствии коммуникационному менеджменту эффективном информационном и эмоциональном взаимодействии между различного уровня общностями и индивидами, представляющими организацию и ее среду [4, с. 35–36]. По мнению специалистов в данной области,

коммуникативный менеджмент обладает совокупностью специализированных функций и й: *интегративной*, выступающей средством объединения членов коллектива для коммуникативного процесса, генерирования идей, использования инновационных технологий; *информационной*, расширяющей информационный поток в учреждении и предоставляющей необходимую и своевременную для профессиональной деятельности информацию; *образовательной*, призванной исследовать коммуникативные навыки сотрудников, реализовывать на практике новые идеи, внедрять достижения в области современной коммуникации, способствовать развитию коммуникативной культуры; *контактоустанавливающей*, направленной на формирование ценностных ориентаций, установок, убеждений в правомерности определенных стратегий взаимодействия; *самопрезентативной*, позволяющей членам коллектива самоактуализироваться, демонстрировать свой интеллектуальный потенциал; *ритуальной*, направленной на формирование у коллектива эмоционального настроя, чувств, переживаний, побуждения к взаимодействию, сохранению устоявшихся традиций организации и создания новых. В перечень задач коммуникативного менеджмента включаются: формирование корпоративной общности коллектива учреждения, создание соответствующей мотивации сотрудников; поддержка и развитие корпоративной культуры, ценностей и норм поведения членов коллектива; информационная поддержка управленческих решений; коммуникационное управление изменениями (освоение новых технологий, прогнозирование и проектирование деятельности коллектива); сокращение противодействия вносимым изменениям и инновациям; выявление коммуникационных и управленческих проблем коллектива, предупреждение конфликтов [1].

В рамках обсуждения проблемы коммуникационного менеджмента подчеркивается, что «восприятие ... а в значительной степени и развитие этой концепции будет зависеть от того, насколько быстро распространится и утвердится среди руководителей разного уровня понимание системного подхода к коммуникации и самокоммуникативное мышление» [12, с. 19].

Говоря о деятельности руководителя организации, как правило, обращают внимание на два постоянных для любого управленца

вектора взаимодействия: взаимодействие с подчиненными и взаимодействие с представителями органов управления (вышестоящих организаций). Необходимо учитывать, что отличительной особенностью профессиональной коммуникации руководителя учреждения образования является особая многоканальность: он коммуницирует с подчиненными ему педагогами и другими сотрудниками учреждения, с учащимися, их родителями, коллегами-управленцами, представителями вышестоящих организаций, общественности и др. Несомненно, данные направления не являются абсолютно автономными и между ними невозможно провести непроницаемых границ. В литературе по риторике [3; 6; 10; 11] освещается проблематика жанрово дифференцированной монологической и диалогической речи, в то же время не всегда уделяется специальное внимание проблемам совершенствования коммуникативной компетенции руководителя.

Сказанное позволяет отнести к сфере развития коммуникативной компетенции руководителя такие целенаправленные умения, как:

- устанавливать и поддерживать контакт в ходе общения;
- владеть различными содержательно-речевыми моделями аргументации деятельности, ее поощрения, мотивации и, напротив, конструктивной критики;
- слушать и понимать, осуществляя обратную связь;
- интерпретировать невербальные сигналы и управлять ими в процессе коммуникации;
- вести переговоры и устанавливать договоренности;
- предотвращать и преодолевать конфликтные ситуации;
- ставить вопросы и реагировать на них, в том числе и на нежелательные;
- регулировать свое эмоционально-психологическое состояние и внутреннее состояние собеседника, поддерживать стрессоустойчивость;
- владеть официально-деловым стилем речи, вести деловой документооборот;
- представлять свою организацию на уровне межкультурного общения, в режиме диалога и полилога культур и др.

Формируясь нередко методом проб и ошибок, данные умения очевидно заслуживают сознательного и целенаправленного совершенствования, с учетом рефлексии сильных и слабых сторон деятельности. Можно с достаточной степенью уверенности утверждать, что коммуникативная компетенция выступает как синтез теории и практики общения.

В структуре коммуникативной компетенции выделяются три важнейших компонента: *эмоциональный* – готовность проявлять внимание и отзывчивость к подтексту переживаний и отношений в коммуникации; *когнитивный* – возможность понимать и предвидеть коммуникативно-речевое поведение партнеров по общению на рациональном уровне; *поведенческий* – готовность строить коммуникацию как совместную деятельность, обнаруживая организаторские способности. Руководитель, как человек общающийся, сосредотачивает в себе три основные грани: человек чувствующий, человек познающий, человек действующий и взаимодействующий.

В 2020 году исполняется 100 лет с того времени, когда, как считается, под пером Эдварда Торндайка впервые оформилось синкретичное понятие *эмоционального интеллекта*. При этом психологи (в частности, традиция, идущая от З. Фрейда) усматривают первое упоминание о роли эмоциональной саморегуляции поведения личности еще в высеченном на камне сборнике законов царя Хаммурапи (VXIII ст. до н. э.). В XX столетии, в 1940 г., в исследованиях Д. Вэкслера было отмечено, что в достигаемой человеком успешности важный удельный вес имеют качества, которые традиционно соотносились с «внеинтеллектуальными» свойствами субъекта: аффективные, личностные, социальные и др. Согласно современным авторам, они могут определять до 25 % значимых жизненных результатов. Модель Дж. Майера – П. Саловея – Д. Карузо (1990 г.) в качестве слагаемых эмоционального интеллекта выделяет восприятие эмоций; использование эмоций (например, для стимуляции мышления, достижения творческого вдохновения); понимание эмоций (причинно-следственный анализ эмоциональных состояний, распознавание сложных, неоднозначных чувств); управление эмоциями. В так называемой смешанной модели Д. Гоулмана (1995 г.), популярной

зировавшего понятие эмоционального интеллекта, в его состав включаются самопознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные умения. В модели Р. Бар-Она (1996 г.), который ввел для уровня эмоционального развития обозначение *EQ* по аналогии с коэффициентом *IQ*, структура эмоционального интеллекта представлена наиболее детально и включает в себя множество составляющих, среди которых – самоуважение как способность осознавать и принимать свои сильные и слабые стороны; эмоциональная осознанность (рефлексия); стрессоустойчивость; самовыражение, или ассертивность, – способность вовремя мобилизовать энергию, проявить необходимую твердость, настаивая на своем; социальная ответственность – забота о представителях своей команды; самоактуализация – готовность ставить перед собой цели и достигать необходимых результатов; позитивность – способность сохранять надежду и оптимизм и др. В свою очередь, в 1997 г. К. Штайнер ввел термин *эмоциональная грамотность*. Все названные качества оказываются несомненно важными для руководителя.

Эмоциональный интеллект и эмоциональная грамотность менеджера, равно как и гибкость и широта мышления в целом, особенно отчетливо проявляются в организации сопереживающего, вдумчивого слушания. Эффективное слушание открывает возможности и дает «ключи» для улучшения взаимопонимания и взаимоотношений, более ясного понимания сущности обсуждаемых вопросов и характера собеседника, его внутреннего состояния, взглядов, ценностей, идей, перспектив сотрудничества. Вновь обращаясь к статистическим данным, отметим, что в речевой деятельности руководителя доля слушания составляет до 45 %, опережая как письмо, так и говорение. Заставляет задуматься и тот зафиксированный факт, что умениями эффективного слушания обладает не более 10 % носителей языка.

Между тем анкетирование, проведенное в рамках повышения квалификации руководителей учреждений образования в Академии последиplomного образования, показало, что подавляющее большинство (около двух третей) управленцев полагает, что необходимость в специальном обучении слушанию в принципе отсутствует.

Причины неэффективного слушания многоплановы; в их качестве могут выступать ограниченность и переключаемость внимания; предвзятость оценок; поспешность выводов – например, готовность принять желаемое за действительное; суженный объем кратковременной памяти и др. Своего рода опорный конспект для грамотного руководителя представляет собой перечень плодотворных приемов слушания и их сигнальных проявлений. К такого рода приемам относят прежде всего *паузацию*, которая дает возможность подумать каждому из собеседников, является стимулом для партнера по общению высказать больше информации. Известно, что паузирование подталкивает собеседника высказать то, о чем, возможно, в других ситуациях он предпочел бы и мог бы умолчать. Кроме того, к приемам эффективного слушания относят *реакцию согласия* (кивки головой, открытую позу, наклон корпуса вперед, наклон головы набок, поддержание зрительного контакта – заинтересованный взгляд, реплики «Понимаю Вас», «Да-да», «Пожалуйста, продолжайте»); *уточнение* («Можно ли уточнить...?»; «Что именно Вы подразумеваете под этим понятием?»; «Поясните, пожалуйста, что Вы имели в виду, когда говорили о...»; «Расскажите, пожалуйста, подробнее о...»); *парафраз*, или перефразирование («Правильно ли я понял (-а), что...?»; «Другими словами, Вы хотите сказать, что...?»; *сообщение о характере восприятия* (собеседника и своем), отражение чувств (эмпатию): «По Вашему мнению...»; «Вижу, что для Вас очень это очень важно»; «Очевидно, Вы устали от этой ситуации»; «Понимаю, Вы сейчас огорчены»; «Вижу, Вы сомневаетесь...»; «Мне кажется, Вы чувствуете...»; «Как я понимаю...»; «Мне очень печально об этом слышать»; «Приятно это слышать»; резюмирование, или суммирование («Таким образом...?»; «Если обобщить, получится, что ...?»; «В целом выходит, что...?»; «Если подытожить, оказывается, что...?»; «Ваши слова означают, что...?»; «Итак, вы считаете, что...?»; «Можно сделать вывод, что...?»; «Подводя итоги, мы можем договориться о...?»); *повторение* (отзеркаливание, цитирование), включая эхо-реакцию – повторение предыдущих слов собеседника («Я Вас правильно понял, что...?»; «Верно ли я услышал, что...?» – сказанное повторяется слово в слово); *развитие идеи*, логическое следствие («Из того, что вы

сказали, следует, что ...?»; «Если исходить из ваших слов, получается, что...?»).

Умения эффективного слушания связываются в первую очередь с диалогической моделью и культурой управленческой коммуникации (в отличие от директивной, которая определяется как доминирующее воздействие приказами и распоряжениями и манипулятивной – воздействия путем подавления воли и часто – скрытого обмана, диалогическая модель управленческой коммуникации основывается на открытом обмене мнениями).

Коммуникативная компетенция руководителя в сфере образования, в целостном комплексе ее составляющих, оказывает значимое влияние на коммуникативную компетентность подчиненных, на создание гармоничной и продуктивной коммуникативно-речевой среды в учреждении образования в целом, как на фактор его эффективного функционирования, деятельности и взаимодействия всех сотрудников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беяцкий, Н. П. Управление персоналом / Н. П. Беяцкий, С. Е. Велеско, П. Ройш. – Минск : Экоперспектива, 2004. – 352 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ : Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Деловая коммуникация [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. Ю. Дылевская [и др.]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/149264>.
4. Исламова, Н. В. Коммуникационный менеджмент / Н. В. Исламова. – Нижневартовск : Изд-во НГГУ, 2009. – 206 с.
5. Король, А. Д. Человек и его смыслы: образовательные заметки / А. Д. Король. – Минск : Вышэйш. шк., 2020. – 238 с.
6. Мурина, Л. А. Практикум по теории риторики / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, И. В. Таяновская. – Минск : БГУ, 2003. – 126 с.
7. Орлов, А. С. Введение в коммуникационный менеджмент / А. С. Орлов. – М. : Гардарики, 2005. – 368 с.
8. Пашенцев, Е. Н. Коммуникационный менеджмент и стратегическая коммуникация. Современные технологии глобального влияния и управления / Е. Н. Пашенцев. – М. : МЦСПИК, 2014. – 468 с.

9. Рева, В. Е. Коммуникационный менеджмент : учеб.-метод. пособие / В. Е. Рева. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2003. – 163 с.
10. Риторика : курс лекций / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск, 2002. – 175 с.
11. Риторика : учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / Л. А. Мурина [и др.]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104644>.
12. Старостин, К. Е. Коммуникационный менеджмент как фактор эффективной работы СМИ федерального университета / К. Е. Старостин. – Красноярск, 2016. – 63 с.
13. Степанов, О. Святая наука – расслышать друг друга: книга об общении / О. Степанов, Н. Панова. – М. : НФ Класс, 2019. – 168 с.
14. The 15 factors of the Bar-On model [Electronic resource]. – URL: <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model>. – Access data: 12.02.2020.
15. The BarOn Model of Social and Emotional Intelligence [Electronic resource]. – URL: http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm. – Access data: 12.02.2020.

Материал поступил в редколлегию 29.11.19.

G. I. NIKOLAENKO,

Vice Rector, Doctor of Pedagogy, Associate Professor

SEI «Academy of Postgraduate Education»,

Minsk, Belarus

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE ORGANIZATION LEADER: COMPOSITION AND DIRECTIONS OF IMPROVEMENT

Summary

The article discusses the importance of communicative competence in the system of professional skills of the head of an education institution. Apart from that the author singles out functions and tasks of communicative management, considers the vectors of communicative interaction of the head of the education institution as well as communicative skills and components of the communicative competence. Particular attention is paid to the formation of emotional intelligence and emotional literacy of the organization leader, manifested in the implementation of effective listening.

УДК 373.34

О. В. ПИЛИМОН,

магистр педагогических наук,
преподаватель Полоцкого государственного университета,
аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ОБ УСВОЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается интеллектуальное развитие ребенка как компонент учебной деятельности, показаны возможности родителей в интеллектуальном развитии ребенка в процессе занятий математической учебной и внеучебной деятельности, приводятся результаты эмпирического исследования готовности родителей к оказанию помощи в успешном овладении ребенком математикой, отмечены выводы и обобщения по проблеме исследования.

Младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка с шести до одиннадцати лет. Ряд исследователей (В. З. Антонюк [1], А. В. Белошистая [2], В. Г. Яфаева [3]) считает, что оптимальным периодом интеллектуального развития является дошкольный и особенно младший школьный возраст. На данной возрастной ступени ребенку присуща определенная готовность к развитию тех или иных сторон интеллекта, которая задается наличием определенных физиологических и психологических предпосылок, способных обеспечить высокий результат при взаимодействии с благоприятными педагогическими условиями [4]. Анализ трудов крупнейших ученых (Л. С. Выготский [5], П. Я. Гальперин [6], А. В. Запорожец [7], С. Л. Новоселова [8], Д. Б. Эльконин [9]) в психолого-педагогической литературе дает основание считать этот возраст сензитивным для интеллектуального развития.

Первый год обучения в школе является не только одним из самых сложных этапов в жизни ребенка, но и своеобразным испытательным сроком для родителей. Именно в этот период требуется их максимальное участие в жизни ребенка, т. к. школа с первых

дней ставит ряд задач, требующих мобилизации интеллектуальных и физических сил. Чтобы оказать детям максимально возможную помощь, родители должны владеть достаточно полной информацией о тех сторонах учебного процесса, которые представляют трудности для детей, в том числе владеть информацией об успеваемости своего ребенка [10].

Цель исследования – изучение представлений родителей об успешном обучении ребенка по предмету математика.

Методы исследования – анкетирование родителей, обработка и интерпретация полученных данных.

Интеллектуальное развитие выступает важнейшим компонентом учебной деятельности ребенка. В широком смысле под сущностью интеллектуального развития понимают уровень развития умственных способностей, характеризующийся определенным запасом представлений и сформированностью познавательных процессов. В узком смысле интеллектуальное развитие трактуется в отечественной психологии как динамический поуровневый процесс количественного и качественного совершенствования мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, а также форм (понятия, суждения, умозаключения) и видов мышления (действенное, образное и логическое) [11]. Уровень интеллектуального развития во многом определяет мыслительную и в целом психическую деятельность человека, а также интеллектуальные качества его личности.

По мнению Р. С. Немова, интеллектуальное развитие – это развитие логического мышления и речи. Интеллектуальное развитие предполагает формирование системы представлений, развитие интеллектуальных, мыслительных способностей для возможности их дальнейшего приобретения и использования для решения проблемных задач разного уровня. Так как интеллектуальные качества человека определяются объемом представлений и особенно кругом его интересов, то интеллектуальное развитие предполагает также развитие познавательной мотивации [12].

Интеллектуальное развитие большинство исследователей (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. М. Матюшкин, Н. А. Менчинская и др.) определяют как непрерывный динамический процесс. В нем выделяют: объем и качество усвоенных знаний, их содержа-

ние и структуру, степень осознанности в применении приемов мыслительной деятельности (операций и умственных действий), степень владения ребенком различными видами и формами мышления.

Как показали исследования Л. И. Божович [13], Л. С. Выготского [5], уровень интеллектуального развития характеризуют такие показатели, как: обучаемость, потребность рационально выполнять мыслительные операции, оперировать знаниями, познавательные интересы, доказательность и критичность ума, свойства, свидетельствующие о стремлении ребенка использовать приобретаемые знания и умения для руководства в своих действиях и поступках.

В ходе проведения эмпирического исследования была использована разработанная нами анкета для родителей.

В анкетировании приняли участие 126 родителей учащихся первых классов. Анализ результатов анкетирования показал, что 42 (33 %) родителя считают возможным развивать интеллект своего ребенка посредством обсуждения интересующих его вопросов, 37 (29 %) опрошенных считают одним из важных просмотр познавательных телевизионных передач, 37 (29 %) отмечают чтение познавательных книг и 10 (9 %) родителей выбрали свои варианты ответа, среди которых – совместные занятия творческой деятельностью, рассказ взрослого и посещение кружков.

В плане совместного взаимодействия лишь 20 (16 %) родителей играют вместе с ребенком в шашки, шахматы, домино, лото, лего, 26 (21 %) респондентов привлекают своих детей к совместной игре в ребусы, кроссворды, шарады, sudoku. Остальные 80 (63 %) из числа опрошенных не ответили на этот вопрос.

На вопрос «Любит ли Ваш ребенок играть в интеллектуальные игры?» 30 (24 %) опрошенных ответили, что их дети очень любят и просят поиграть вместе с ними, 60 (46 %) – могут поиграть, если им предложить и заинтересовать, 26 (21 %) – не играют совсем и 10 (9 %) из числа опрошенных затруднились с ответом.

Для развития психических процессов (памяти, внимания, мышления, речи, воображения, ощущения, восприятия) по мнению 70 (56 %) респондентов нужно использовать следующие средства: логические задачи и загадки, придумывание несуществующих ис-

торий и событий, рассматривание картин и иллюстраций с последующим их обсуждением, запоминание слов и размышление над сложными вопросами. 56 (34 %) опрошенных предпочитают использование настольных игр, типа «Монополия», головоломок и кроссвордов, чтение познавательной литературы, просмотр телевизионных передач.

При ответе на вопрос «К каким источникам информации обращается Ваш ребенок, познавая мир математики?» 80 (63 %) родителей отметили, что их дети обращаются к взрослым и задают вопросы, 31 (25 %) – дети общаются со сверстниками, 10 (9 %) – смотрят телевизионные передачи познавательного характера и 5 (3 %) – читают учебник или другую познавательную литературу.

На следующий вопрос «Проявляет ли Ваш ребенок интерес и инициативу к предмету математика?» 42 (33 %) опрошенных родителя ответили, что их ребенок проявляет интерес и собственную инициативу в познании математики, у 37 (29 %) респондентов ребенку необходима помощь взрослых, по мнению 30 (24 %) – ребенок не проявляет интереса и инициативы к данному предмету, 17 (14 %) имели затруднения с ответом.

Ответы на вопрос «Каким образом Вы поддерживаете эмоционально-положительное отношение ребенка к изучаемому материалу по математике?» распределились следующим образом: 61 (48 %) родитель мотивирует своего ребенка перед выполнением задания, 21 (17 %) – стимулирует ребенка в процессе выполнения задания и при возникновении трудностей, 44 (35 %) из числа опрошенных дают наставления и краткую инструкцию к выполнению.

На вопрос «Какие по содержанию вопросы задает Ваш ребенок?» были получены следующие ответы:

- познавательные, поискового характера, направленные на познание новых предметов, действий, явлений, причинных связей и т. д. (что это?) 47 (37 %);
- ориентировочного характера (что получится?) 30 (24 %);
- жизненно-практические: абстрактного характера и конкретного содержания (для чего мне это нужно?) 40 (32 %);

– 9 (7 %) родителей отметили, что их дети не задают вопросов, если их не заинтересовать.

30 (24 %) опрошенных характеризуют своего ребенка такими качествами, как любознательность и активность, которые он проявляет в образовательной деятельности, 42 (33 %) – называют настойчивость и усердие, 54 (43 %) – отмечают пассивность со стороны ребенка.

Начатая в школе познавательная деятельность по изучению математики продолжается дома по инициативе ребенка довольно часто у 48 (38 %) респондентов, у 58 (46 %) родителей это происходит реже и лишь у 20 (16 %) из всего числа опрошенных их ребенок самостоятельно не проявляет инициативы.

По результатам ответов родителей на вопрос «Какие мыслительные операции применяет Ваш ребенок?» получены следующие результаты: сравнения и обобщения – 33 (26 %); классификации и систематизации – 28 (22 %); смыслового соотнесения – 29 (23 %); затруднялись ответить – 36 (29 %) респондентов.

Отвечая на вопрос о том, способствует ли развитию логического мышления отгадывание загадок и каким способом чаще всего пользуется ребенок при доказательстве правильности отгадки, опрошенные родители отметили следующее:

выделение признаков (свойств) неизвестного объекта – 30 (24 %);

сопоставление всех выделенных признаков – 39 (31 %);

соотнесение признаков с определенным предметом (явлением) – 22 (17 %);

доказательство правильности ответа на основе перечисления, свойственных отгаданному предмету (явлению) – 35 (28 %).

В вопросе «Может ли Ваш ребенок самостоятельно выполнять задания, предложенные педагогом на уроке по математике?» 10 (9 %) родителей отмечают, что их ребенок может самостоятельно выполнять задания, предложенные педагогом на уроке по математике, вместе с тем 79 (63 %) респондентов указывают на то, что их ребенок пользуется рекомендацией или консультацией педагога. 37 (29 %) из числа опрошенных указывают на отказ ребенка от помощи педагога, несмотря на ее необходимость.

Следует отметить, что все родители владеют информацией об учебной деятельности своих детей на уроке по данному предмету (математика), для них важно знать, способен ли их ребенок справиться с заданием самостоятельно.

Ответы на вопрос «Знаете ли, как быстро Ваш ребенок выполняет задания по математике?» были следующие:

- быстро и с интересом, самостоятельно – 48 (38 %);
- зависит от сложности задания – 16 (13 %);
- частично нуждается в помощи взрослого – 14 (11 %);
- регулярно требуется помощь взрослого – 48 (38 %).

48 (38 %) родителей считают, что их ребенок испытывает трудности в решении вычислительных задач по предмету, 50 (40%) – в решении логических задач, 28 (22 %) из числа опрошенных – в решении арифметических примеров.

Для наилучшего восприятия условий задачи 63 (50 %) опрошенных считают, что их ребенку необходим образец (наглядность), достаточно словесной инструкции – 10 (9 %), ребенок самостоятельно понимает логику и структуру задачи – 46 (37 %), 7 (4 %) имели затруднения с ответом.

126 (100 %) респондентов на вопрос «Согласны ли Вы с суждением, что систематизированные знания влияют на качество обучения?» ответили положительно.

По результатам ответов родителей на вопрос «Как Вы считаете, сформированы ли у Вашего ребенка элементарные общеучебные умения, навыки и способы действий, а также умение контролировать и оценивать свои результаты учебной деятельности?» получены следующие результаты:

- да, сформированы все вышеперечисленные тезисы – 52 (41 %);
- частично сформированы все вышеперечисленные тезисы – 43 (34 %);
- затрудняюсь ответить – 31 (25 %).

50 (40 %) родителей считают, что их ребенок готов к усвоению учебного предмета (математика), 22 (17 %) отмечают о готовности своего ребенка к преодолению трудностей в процессе учения, 32 (25 %) опрошенных утверждают о готовности своего ребенка к самостоятельности в процессе учения и 22 (17 %) родителя из

числа опрошенных отметили неготовность своего ребенка к усвоению учебного предмета.

При ответе на вопрос «Объективно ли Ваш ребенок оценивает собственную деятельность при выполнении задания?» были получены следующие ответы:

- «я правильно выполнил (а) работу» – 90 (70 %);
- «мне нравится, как я выполнил (а) работу» – 26 (21 %);
- «очень хорошо выполнил (а) работу» – 10 (9 %).

Многие родители, ответив на вопросы анкеты, высказывались о том, что о некоторых важных моментах они даже не задумывались, в частности, какие по содержанию вопросы задает ребенок. Часть родителей отмечала, что записывали ответ, как «затрудняюсь ответить», объясняя это частичной осведомленностью по данному вопросу. Причинами неполной информированности называли: редкость встреч с педагогом, нежелание беспокоить его вне учебных занятий, стыд за ребенка.

Одним из важнейших условий успешного обучения детей младшего школьного возраста является сотрудничество ребенка с родителями, максимальное участие родителей в жизни первоклассника.

Проведенное анкетирование показало следующие результаты: для развития интеллекта родители также считают важной организацию совместной творческой деятельностью с учащимися. Они владеют информацией о проявлении интереса и инициативы ребенка к предмету (математика); поддерживают эмоционально-положительное отношение ребенка к изучаемому материалу по математике; отмечают различные по содержанию вопросы, которые задает их ребенок; владеют информацией об учебной деятельности своих детей на уроке математики; отмечают сформированность у ребенка элементарных общеучебных умений, навыков и способов действий, умение контролировать и оценивать свои результаты учебной деятельности.

Безусловно, чтобы ребенок хорошо учился, нужно развивать его творческие способности. Такого рода совместная деятельность родителей с ребенком помогает интеллектуальному развитию (умение анализировать, сравнивать, обобщать, грамотно и системно мыслить), творческому развитию (умение фантазировать, нахо-

дить оригинальные решения), личностному становлению (решать противоречия, находить выход из проблемных ситуаций).

Согласно мнению родителей, их дети проявляют интеллектуальную пассивность, отсутствует инициатива самого ребенка. При разрешении данной проблемы, на наш взгляд, будет уместно грамотное участие родителей в успешном обучении детей, тесное сотрудничество с педагогом по решению вопросов и проблем.

Создание специальной среды в условиях учреждения образования на уроках математики с целью поддержки эмоционально-положительного отношения ребенка к изучаемому материалу.

Использование в учебное и внеучебное время деятельности разных по характеру вопросов как одного из значимых индикаторов познавательного интереса, направленного на решение проблемных задач.

Таким образом, результаты анкетирования родителей были учтены при составлении программы формирующего этапа эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонюк, В. З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учебе в школе / В. З. Антонюк // Балтийский гуманитар. журн. – 2013. – № 3.
2. Белошистая, А. В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 352 с.
3. Яфаева, В. Г. Управление развитием интеллектуальной сферы дошкольников : учебное пособие / В. Г. Яфаева. – Уфа : ИРО РБ, 2012. – 68 с.
4. Асаулюк, Е. П. Межпредметная интеграция как средство интеллектуального развития младших школьников : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. П. Асаулюк. – Воронеж, 2012. – 211 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 1966. – 243 с.

7. Запорожец, А. В. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с. – Т. 1.
8. Новоселова, С. Л. В чем проблема информатизации дошкольного образования? / С. Л. Новоселова // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 1. – С. 6–13.
9. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004. – 362 с.
10. Журавлев, Д. Первый раз в первый класс. Готовность к школе [Текст] / Д. Журавлев // Народное образование. – 2004. – № 6. – С. 201–208.
11. Зинченко, В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – М. : Энцикл., 2003.
12. Немов, Р. С. Основы психологии : в 3 т. / Р. С. Немов. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 2005. – Т. 1. – 576 с.
13. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности [Текст] / Л. И. Божович [и др.] ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.

Материал поступил в редколлегию 05.11.19.

O. V. PILIMON,

Master's Degree in Pedagogy, Lecturer in «Polotsk State University»,
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Education Management,
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

PARENTS 'PERCEPTION ABOUT LEARNING AND APPLICATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE BY CHILDREN AT EARLY SCHOOL AGE

Summary

The article considers the child's intellectual development as a component of educational activity and reveals the parents' possibilities to develop the child's intellectual abilities in the process of studying mathematics or being engaged in extracurricular activities. Besides, the author presents the results of an empirical study regarding the parents' readiness to assist the child to successfully master mathematics, and makes conclusions and generalizations on the research issue.

УДК 37.015.3:159.923.2

А. В. РОМАШКО,

методист, аспирант кафедры психологии

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

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ КАК КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ методологического потенциала метапредметного подхода применительно к потребностям системы дополнительного образования взрослых позволил уточнить определение понятия «профессиональная метакомпетентность», оценить публикационную активность исследователей по тематике метапредметного подхода. Актуальность изучения и развития метакомпетентности как качества профессионального развития личности специалиста рассматривается нами как основа повышения конкурентоспособности специалистов системы образования Республики Беларусь и ресурс минимизации рисков обеспечения качества их образования.

Ключевые слова: компетенции, профессиональная компетентность, метакомпетенции, метакомпетентность, надпрофессиональные компетенции, метапредметный подход.

Важнейшей тенденцией совершенствования системы образования Республики Беларусь является переход от разового получения квалификации на всю жизнь к усвоению компетенций, способствующих самообучению и пониманию необходимости обучения и самосовершенствования на протяжении всей жизни [1].

Реализация данного вектора государственной политики в сфере образования напрямую зависит от профессиональной компетентности специалистов системы образования. Компетентность проявляется в определенной деятельности, осуществляя которую специалист на практике применяет знания, умения и навыки. Для эффективного осуществления профессиональной деятельности в современных условиях недостаточно наличия только узкопрофессиональных компетенций. Выделяя структурные элементы компетентности, кроме знаний, умений и навыков, исследователи делают акцент на опыт [11; 13]. Допуская возможность включения

опыта как элемента компетентности, К. Кееп относит данную структурную единицу к метакомпетентности [18].

Тема метакомпетентности стала объектом пристального научного внимания лишь в начале XXI века [2]. По-видимому, это связано с достижением современного уровня развития цивилизации: «Появление понятия «метакомпетентность» связано с ускорением социального развития, социальных трансформаций во всех сферах жизнедеятельности общества. Это привело к изменениям в траекториях жизненного пути личности. Чтобы быть успешно интегрированной в жизнь социума, личность должна постоянно осуществлять выбор в образовательной сфере, профессиональной деятельности, межличностных отношениях, формах проведения досуга, поддержания здорового образа жизни и т. д.» [10]. Недостаточная разработанность темы метакомпетентности в современной науке обусловлена сложностью и многогранностью самого феномена. «Кроме того, «метакомпетентность» не может наблюдаться непосредственно и объективно, мы можем наблюдать лишь ее эффекты и результаты в определенной деятельности. Метакомпетентность трудно измерить из-за ее высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов, что затрудняет применение измерительных и экспериментальных методов исследования» [7]. К числу причин недостаточной разработанности данной темы относится также то, что проблема метакомпетентности личности заинтересовала ученых относительно недавно.

Такие исследователи, как F. D. Le Deist и J. Winterton, приравнивая метакомпетентность к умению учиться, рассматривают метакомпетентность как знаниево-деятельностную основу других компетентностей [12]. Исследователи связывают метакомпетентность со «знаниями собственных сильных и слабых сторон интеллекта о применении опыта в различных ситуациях, решением задачи приобретения недостающей компетентности. К ней относятся навыки в области планирования, инициирования, контроля и оценки собственных когнитивных процессов, опыта и знания о различных трудностях в решении задач, знания об изучении и решении проблем; навыки эффективного использования средств познания и инструментов...» [12].

Определяя метакомпетентность как «высшую способность, которая имеет отношение к возможности учиться, адаптироваться, предвидеть и создавать», некоторые исследователи акцентируют внимание на личностных характеристиках, определяющих деятельность и поведение человека [12]. По мнению В. П. Пустовойтова, «основным свойством метакомпетентности, наряду с общностью и личностной окрашенностью, является свойство базовости. Метакомпетентность есть интеграция способностей и навыков самоорганизации, саморегуляции и саморефлексии в функциональной и социально-коммуникативной областях деятельности личности, а также метазнаний (знания о приемах и средствах усвоения и «открытия» нового знания) и когнитивных способностей» [12].

Термин «метакомпетенции» (meta-competencies), или «мягкие навыки» (soft skills), используют в научных исследованиях для обозначения метапредметных компетенций специалистов [17]. К сфере метакомпетенций причисляют управленческие навыки и лидерские метакомпетенции, когнитивную метакомпетенцию, мотивационную метакомпетенцию и др. [19]. Согласно данным, представленным в диссертационном исследовании М. Т. Morpurgo, компетентностная модель современного специалиста включает целый комплекс надпрофессиональных метакомпетенций, таких как: коммуникативные навыки, умение работать в команде, умение убеждать, умение «видеть широкий контекст», способность к инновационной деятельности, готовность к решению проблем, аналитическое и критическое мышление, креативность, готовность идти на риск, обучаемость, рефлексия, этническая толерантность и др. [20].

Именно структуры метакомпетентности определяют способности специалиста к дальнему переносу, т. е. способности использования приобретенных компетенций в ситуациях, слабо сходных с ситуациями, для которых эти компетенции предназначены; способности управлять сходными ситуациями более эффективно; способности продуктивно решать широкий круг задач, выходящих за рамки его профессиональной деятельности [4].

«В настоящее время понятие «метакомпетентность» невозможно классифицировать по форме – является ли это явлением, процессом, потребностью, свойством или чем-то иным» [7]. В со-

временных научных работах метакомпетентность рассматривается преимущественно в следующих формах [9]:

как цель – в исследованиях личностного развития;

как состояние – в связи с проблемой удовлетворенности;

как результат – как определенный уровень личностного развития;

как итог – в исследованиях, направленных на осмысление временных отрезков жизненного пути, либо при оценке прожитой жизни в целом;

как средство – в философских работах.

Специальных работ, посвященных изучению метакомпетентности как качества профессионального развития личности, в психолого-педагогической литературе мы не обнаружили.

Выделяют также различные уровни (аспекты) рассмотрения метакомпетентности личности:

философский уровень, на котором изучается суть и условия формирования и развития метакомпетентности человека в связи с развитием человечества в целом;

социальный уровень, на котором решаются вопросы о путях и способах формирования и развития метакомпетентности личности в обществе;

педагогический уровень, который обосновывает определение функции метакомпетентности как универсальной личностной способности к выявлению, раскрытию и опредмечиванию своих сущностных сил;

психологический уровень, на котором метакомпетентность рассматривается в трех аспектах: как потребность, как условие организации и осуществления деятельности и как объективный и субъективный результат этой деятельности.

При этом наиболее разработанной проблема метакомпетентности является в педагогическом аспекте [4], и поэтому нередко в психологии исследователи метакомпетентности опирались на педагогические подходы к данному явлению [9], что не способствовало подлинно научному эмпирическому изучению этого феномена.

Понятие «метакомпетентность специалиста» [9] имеет несколько смыслов, метакомпетенции часто отождествляются с ме-

тапредметными надпрофессиональными компетенциями, метапрофессиональными качествами личности [6] и принадлежат к категориальному аппарату метапредметного подхода. Изначально методология метапредметного подхода интенсивно разрабатывалась для системы общего среднего образования (А. Г. Асмолов [3], Ю. В. Громыко [7], А. В. Хуторской [19] и др.). В связи с концептуальным сходством методологических основ компетентностного и метапредметного подходов и необходимостью соблюдения преемственности при оценке результатов образовательной деятельности [2] метапредметные технологии и категориальный аппарат метапредметного подхода получают все более широкое распространение и в условиях дополнительного образования взрослых.

Базовые категории метапредметного подхода, такие как метапредметная компетенция, метакомпетенция, метакомпетентность, метадеятельность, метапредметные результаты обучения, метапредметы, метапредметность и другие, находят отражение в психолого-педагогической литературе.

Так, в работах А. Г. Асмолова, А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова в качестве основы формирования метапредметных результатов обучения рассматривают формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих усвоение межпредметных понятий на основе овладения умением самостоятельно пополнять знания (умение учиться).

Ю. В. Громыко и последователи научной школы мыследеятельностной педагогики разработали концепцию самостоятельных метапредметов («Знание», «Задача», «Проблема», «Знак», «Ситуация», «Смысл» и др.), в рамках которых учащиеся обучаются приемам формальной логики посредством обобщения и схематизации. Данный подход призван решить проблему разобщенности научного знания в рамках различных дисциплин.

Методологическая база метапредметного подхода может строиться на различных теоретических основаниях в зависимости от общего видения проблем и целеполагания разработчиков.

Истоки метапредметного подхода можно обнаружить в системе коллективного взаимного обучения, основоположником которой являлся советский педагог-новатор А. Г. Ривин (1877–1944). Идея А. Г. Ривина состояла в том, чтобы заменить традиционные

учебники с последовательным изложением материала «рассыпными», составленными из отдельных тематических блоков, в которых одновременно сообщались знания по самым разным наукам – истории, физике, химии, ботанике, географии и др. Тематические материалы на отдельных листах или карточках помещались в специальные папки. Учащиеся работали по индивидуальному плану, при этом контроль осуществлялся в диалогической форме (так называемая работа в парах сменного состава). Методика Ривина была успешно опробована ее автором в образовательной практике (в основном в кружках по ликвидации безграмотности) в 20-е годы XX века, однако, несмотря на достигнутые позитивные результаты, она не получила массового распространения, поскольку зарождавшаяся в те годы «сталинская педагогика» не была заинтересована в инновационных экспериментах, направленных на индивидуальное творческое развитие каждой личности [5].

Как концепция, направленная на формирование универсальных способов учебной деятельности, метапредметный подход тесно смыкается с концепцией целенаправленного формирования умственных действий, разработанной П. Я. Гальпериним в конце 50-х годов, и исследованиями Н. Ф. Талызиной, посвященными поэтапному формированию умственных действий [8].

Отдельные идеи и принципы метапредметного подхода (метапредметность, трансдисциплинарность, образовательная интеграция, междисциплинарные связи, межпредметное знание, усвоение универсальных способов мышления, понятийные связи и пр.) прослеживаются в теории и практике реализации таких признанных научно-педагогических направлений, как мыследеятельностная педагогика, организационно-деятельностная педагогика, концепция развивающего обучения Эльконина – Давыдова, эвристическое обучение и др.

В концептуальных положениях гуманитарной методологии, разработанной А. Г. Бермусом [4], метапредметный подход на рубеже XX–XXI веков можно рассматривать как ориентацию методологии от уже существующих в мире реалий (классическая установка) к определению правила порождения новых знаний и новых систем (проективная установка), развитию субъектности и творчества, которые становятся ключом к самоизменению личности. Ме-

тапредметные установки способствуют созданию своеобразной точки сближения гуманитарного, естественнонаучного и технического знания в контексте формирования целостной картины мира и развитию нелинейного мышления, что особенно важно в условиях дифференциации и дробления науки на все более мелкие отрасли как проявление кризиса дисциплинарного знания в эпоху пост-модерна.

Некоторые исследователи, например А. В. Хуторской, прослеживают истоки метапредметного подхода в образовании уже в метафизике Аристотеля как целостном учении о началах всего сущего. Метапредметы в научной школе А. В. Хуторского строятся вокруг фундаментальных образовательных объектов посредством выделения метапредметных смыслов и обеспечения метапредметной деятельности, итогом которой становятся продуктивные личностные результаты. А. В. Хуторской видит суть метапредметного содержания образования в самореализации обучающегося, которая возможна в результате «генерации, продуцирования им образовательных результатов, имеющих ценность не только для самого ученика, но и для окружающего его социума, мира, человечества» [16].

Метапредметный подход в современном понимании дополняет и расширяет традиционные образовательные технологии, позволяя взглянуть на предметное содержание нетривиально, сознательно исследуя и развивая методы собственного мышления посредством определенных мыследеятельностных процедур (целеполагание, поиск, анализ и синтез различных типов информации и ее оценки).

Обобщая определения профессиональной компетентности различных исследователей, мы пришли к выводу: метакомпетентность – это сущностная характеристика профессионализма, представляющая собой интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных специальных научных знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности специалиста к повышению эффективности профессиональной деятельности и многоаспектному профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Об актуальности изучения метакомпетентности в научно-педагогических исследованиях применительно к системе дополни-

тельного образования взрослых Республики Беларусь по сравнению с аналогичными исследованиями, касающимися общего среднего и высшего образования, можно судить по данным проведенного нами контент-анализа с использованием поисковой системы Google на материалах текстов научных публикаций на русском языке, содержащих концепты, принадлежащие коннотационному ряду «метакомпетентность». Объектом исследования стали публикации, размещенные в электронном каталоге электронных информационных ресурсов Национальной библиотеки Беларуси и электронной библиотеке диссертаций Российской государственной библиотеки с 2014 по 2019 г. За единицу подсчета было принято ежегодное количество публикаций, относящихся: а) к общему среднему образованию; б) высшему образованию; в) дополнительному образованию взрослых (рис. 1).

Данные за 2019 год представлены с января по июнь включительно.

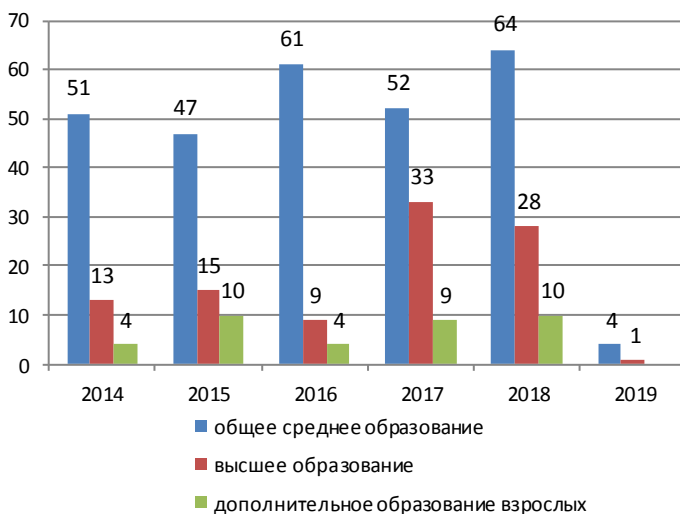


Рисунок. Публикации по тематике метапредметного подхода (2014–2019)

Данные проведенного исследования позволяют проследить устойчивую динамику роста публикационной активности по тематике метапредметного подхода, что говорит об актуальности метапредметного подхода на всех уровнях образования (см. рис.). Очевидно также, что метапредметная проблематика намного интенсивнее освещается исследователями применительно к системе общего среднего образования, наблюдается стабильный рост разработок по метапредметной тематике в системе высшего образования, в то время как в публикациях по тематике дополнительного образования взрослых метапредметная проблематика представлена недостаточно.

Изучение метакомпетентности как качества профессионального развития личности специалиста системы образования актуально применительно к потребностям системы дополнительного образования взрослых, развитие метакомпетентности как качества профессионального развития личности рассматривается нами как основа повышения конкурентоспособности специалистов системы образования Республики Беларусь [14] и ресурс минимизации рисков обеспечения качества их образования. Предотвращение разрыва (так называемый разрыв ожиданий – *expectation gap*) между актуальными требованиями рынка труда и реальной практикой обеспечения качества профессионального развития личности специалиста должно осуществляться на основе проведенных научных исследований, с учетом запросов заказчиков образовательных услуг, на основе модернизации учебных планов и программ, проектирования метапредметных модулей [15], внедрения инновационных методик и технологий обучения, а также в академическом, профессиональном и научном общении [20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года : приказ Министра образования Респ. Беларусь, 27 нояб. 2017 г., № 742 / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2018.

2. Азарова, Л. Н. О диагностике метапредметных компетенций у первокурсников высших образовательных заведений / Л. Н. Азарова, В. А. Кривова / Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 10. – С. 220–223.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов [и др.] – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Бермус, А. Г. Педагогический компонент многоуровневого профессионально ориентированного университетского образования [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 1 (5). – Режим доступа: <http://1121.petsru.ru/journal/article.php?id = 22>. – Дата доступа: 01.09.2019.
5. Бондаренко, Л. В. Изучение учебных и научных текстов в диалоге. Методика Ривина : сб. науч.-метод. материалов / Л. В. Бондаренко. – Красноярск, 2015. – 184 с.
6. Грищенко, Е. Г. Метапрофессиональные личностные качества как условие формирования универсальности специалиста-лингвиста [Электронный ресурс] / Е. Г. Грищенко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id = 5391>. – Дата доступа: 01.09.2019.
7. Громыко, Ю. В. Мыследеятельность : курс лекций : в 3 кн. / Ю. В. Громыко. – М. : Пушкинский ин-т, 2005. – 384 с.
8. Корсунский, Е. А. Развитие психологической проницательности студентов-психологов средствами художественной литературы [Электронный ресурс] / Е. А. Корсунский, Н. Е. Есманская. – Воронеж : ВЭПИ, 2008. – 157 с. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalno-vaznyh-kachestv-psihologa>. – Дата доступа: 01.09.2019.
9. Орбодоева, Л. М. Уровни профессиональной метакомпетенции (иноязычное образование) / Л. М. Орбодоева // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – С. 72–76.
10. Плеханова, Т. М. Синергетика метапредметных компетенций (на примере подготовки бакалавров по связям с общественностью) / Т. М. Плеханова // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем. XIII Междунар. науч. конф. – Тольятти: Изд-во ПВГУС, 2015. – С. 180–185.

11. Позняков, В. В. Компетентностный подход: сущность и пути реализации / В. В. Позняков // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 1. – С. 4–13.
12. Пустовойтов, В. Н. Формирование познавательной компетентности у старшеклассников в процессе обучения (на примере изучения предметной области «Математика и информатика») : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Пустовойтов. – М., 2015. – 415 с.
13. Русецкий, В. Ф. Компетентностный подход и качество общего среднего образования / В. Ф. Русецкий // Педагогическая наука и образование. – 2015. – № 3 (12). – С. 11–16.
14. Самойличенко, А. К. Развитие метакомпетенций студентов как психологическая основа будущей востребованности рынком труда // Современные исследования социальных проблем [Электронный ресурс] / А. К. Самойличенко, В. Р. Малахова. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/12/samoylichenko.pdf>. – Дата доступа: 01.09.2019.
15. Северин, С. Н. Метапредметный модуль «Педагогическое проектирование» как инвариантный компонент содержания непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс] / С. Н. Северин // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Выпуск 2 (14). – Режим доступа: <http://i121.petsru.ru/journal/article.php?id = 3105>. – Дата доступа: 01.09.2019.
16. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm>. – Дата доступа: 01.09.2019.
17. Heckman, J. J., Kauts, T. Hard evidence on soft skills [Electronic resource] / J. J. Heckman, T. Kauts. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3612993/>. – Date of access: 01.09.2019.
18. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? / K. Keen. In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues*, 2009. – P. 111–122.
19. Mathews, J. A. Meta Competency Analysis [Electronic resource] / J. A. Mathews. – Electronic data. – Bhutan. – 2013. – Mode of access: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id = 2363301. – Date of access: 01.09.2019.

-
20. Morpurgo, M. T. Beyond Competency: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies / M. T. Morpurgo. Athabasca University. Dissertation for the degree of Doctor of Business Administration. – 2015. – 346 p.

Материал поступил в редколлегию 13.11.19.

A. V. ROMASHKO,

Methodologist, Postgraduate Student of the Department of Psychology
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

ON THE RELEVANCE OF THE METACOMPETENCE STUDY
AS A QUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF EDUCATION

Summary

An analysis of the methodological feasibility of using the meta-subject approach in relation to the needs of the system of continuing education for adults made it possible to clarify the definition of the term «professional meta-competence». The article considers the relevance of the study and development of meta-competency as a quality of professional development of specialists in the field of education in the Republic of Belarus to ensure the basis for increasing the competitiveness and provision of a resource to minimize the risks of lowering the quality of education.

УДК 371

О. В. СЕМАШКО,

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента
образования

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

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования и развития инновационно-предпринимательских компетенций слушателей переподготовки с присвоением квалификации – менеджер в сфере образования. На основе анализа источников информации автор делает попытку определить содержание инновационно-предпринимательских компетенций и условия их формирования и развития в системе дополнительного образования взрослых.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, компетенция, компетентность, инновационная компетенция, предпринимательская компетенция, менеджмент в образовании.

Процессы глобализации, характерные для современного этапа развития цивилизации, усилили потребность экономических систем в повышении конкурентоспособности и введении инноваций во всех сферах деятельности, которые затруднительны без творческих и предприимчивых людей, открытых к изменениям. Образованию в этих процессах отводится ведущая роль. Характерной особенностью современного менеджмента в образовании является инновационная практика на основе инновационного и предпринимательского мышления и поведения субъектов управления, направленных на создание таких моделей деятельности учреждения образования, которые способны обеспечивать жизненное и профессиональное самоопределение выпускников, их конкурентоспособность в высокотехнологичном, открытом, быстроразвивающемся обществе.

Целью переподготовки по специальности – 1-09 01 72 «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи» с присвоением квалификации – менеджер в сфере образования – является

обеспечение слушателей в процессе обучения продуктивными идеями, методами, подходами и механизмами, раскрывающими социальные, экономические, педагогические, правовые, психологические и философские аспекты реализации инновационных практик и моделей управления учреждением образования. Управление в сфере образования в современных условиях требует от руководителя быстрого и гибкого реагирования на постоянно изменяющиеся социально-экономические условия, поэтому одной из центральных в модели профессиональных компетенций современного менеджера в сфере образования является инновационно-предпринимательская компетентность.

Инновационно-предпринимательские компетенции менеджера в сфере образования рассматриваются как источник создания инновационной среды в учреждении образования, основа успешного развития педагогического коллектива и повышения качества образования. Для начала необходимо уточнить понятие инновационно-предпринимательских компетенций, определить их роль в структуре (модели) компетенций личности и требований к представителям администрации современного учреждения образования.

Анализ и обобщение имеющихся в литературе трактовок категории «компетенция» позволяет представить их в виде трех взаимодополняющих подходов:

самый ранний и наиболее общий подход связан с разграничением понятий «компетенция» и «компетентность»;

второй, корпоративный (внутриорганизационный), подход предполагает соотнесение компетенций со знаниями, умениями и навыками, которыми должен обладать успешный сотрудник (работник);

третий, образовательный, подход связан с соотнесением компетенций со знаниями, умениями и навыками, которые должны быть сформированы у обучающихся в рамках образовательного процесса.

Советский энциклопедический словарь определяет «компетенцию» (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) как круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; как знания и опыт в той или иной области. Стало привычным и уже не вызыва-

ет споров разграничение понятий компетенции и компетентности. Компетентность (от лат. *competens*) – совокупность внутренних средств человека, позволяющих ему решать задачи и разрешать проблемы в условиях развивающейся деятельности (в ситуациях неопределенности, когда отсутствует четкое нормативное предписание). Соответственно, понятие «компетентность» шире понятия «компетенции», что в свою очередь предполагает включение компетенций в состав компетентности.

Анализируя информационные источники, можно сделать вывод, что многие авторы в состав компетентности включают три уровня компетенций: ключевые, базовые и специальные. Ключевые компетенции – определяющие компетенции, универсальные по своему характеру и степени применимости. Они являются метапрофессиональными, так как востребованы во всех профессиях. Базовые компетенции – компетенции, необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста, они привязаны к определенной группе профессий, составляют ядро (базу, основу, инвариант) профессиональных компетенций специалиста. Специальные компетенции – компетенции, необходимые для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности специалиста. Это частные компетенции по отношению к базовым, так как они привязаны к определенному виду деятельности и составляют вариативную часть профессиональных компетенций специалиста [3].

Второй из упомянутых выше подходов – корпоративный (внутриорганизационный) – это совокупность знаний, навыков, способностей и личностно-деловых качеств, отражающая необходимый стандарт поведения в организации, который един для всех должностей [2]. Это компетенции, необходимые для всех работников учреждения образования, однако поведенческие индикаторы корпоративной компетенции могут отличаться для определенного уровня должностей.

Сложно представить организацию, ориентирующуюся на инновационное развитие без групп таких корпоративных компетенций, как: лидерство, работа в команде, управление знаниями, лояльность к своей организации.

Третий из упомянутых выше подходов – образовательный – ориентирован на выделение общих, профессиональных, системных, методических и других видов компетенций. Они закреплены в образовательных стандартах и определяют направления подготовки и переподготовки специалистов.

Основой требований к инновационным компетенциям руководителей служат выполняемые ими функции и роли. Рассмотрим их более подробно. По мнению американского ученого И. Ансоффа, существуют четыре основные *роли руководителя* [1, с. 301–307]:

Роль лидера. Имеется в виду, прежде всего, неформальное лидерство, предполагающее обладание руководителем авторитетом среди сотрудников и способностью влиять на других людей.

Роль администратора. Эта роль связана с обязанностью руководителя контролировать положение дел, принимать решения и добиваться их реализации, организовывать и координировать действия подчиненных, обеспечивать порядок, соблюдение правовых и административных норм и распоряжений.

Роль планировщика. Задачи руководителя, играющего эту роль, – это:

оптимизация будущей деятельности организации посредством анализа тенденций изменений как самой организации, так и окружающей ее среды;

определение управленческих альтернатив, выбор наилучших из них;

концентрация ресурсов с учетом главных направлений деятельности организации. Планировщик должен иметь аналитический склад ума, быть методичным в работе и умеет ориентироваться на будущее.

Роль предпринимателя. Выступая в этой роли, руководитель должен быть экспериментатором, находить новые виды деятельности, нестандартные решения, наиболее соответствующие ситуации, должен быть готовым к определенному предпринимательскому риску, при этом стараться его минимизировать.

Предпринимательство является движущей силой и экономики, и общества. Обучение предпринимательству способствует формированию предпринимательского мышления в обществе, более эффективному использованию творческого потенциала и существо-

ющих знаний и умений. Сегодня обучение предпринимательству становится приоритетом политики многих государств, в том числе и стран Европейского союза, а также развивающимся направлением в контексте современного обучения и образования. Предпринимательская компетенция определяется как «способность человека превращать идеи в действия. Сюда входят: творческий потенциал, готовность к инновациям, готовность взять на себя риск, способность планировать и управлять проектами для достижения поставленной цели» [7, с. 111].

В настоящее время в Европе пока не существует единого перечня предпринимательских компетенций. Чаще всего под предпринимательскими компетенциями понимают круг вопросов, в которых человек обладает авторитетностью, познанием, опытом для успешного ведения бизнеса, а также поведение, демонстрируемое в процессе эффективного выполнения задач в ходе осуществления предпринимательской деятельности. Бенгт Йоханниссон (Bengt Johannisson), который является известным теоретиком в области предпринимательского образования и лауреатом Всемирной премии за вклад в исследования предпринимательства, выделяет пять компетенций, которые важны для предпринимателя. По его мнению, необходимо: понимать, зачем человек этим хочет заняться («знать, зачем»); уметь этим заниматься («знать, как»); понимать, с кем важно взаимодействовать, чтобы бизнес был успешным («знать, кто»); иметь хорошую интуицию, то есть чувствовать, когда нужно запустить свой бизнес («знать, когда»); и, наконец, иметь знания по теме бизнеса («знать, что») [8, р. 67–82].

Тема предпринимательских компетенций уже не одно десятилетие является предметом острых дискуссий. Широко распространено, например, мнение, согласно которому предпринимательские компетенции представляют собой соединение основных характеристик предпринимателя, позволяющих ему достичь устойчивого успеха, а именно: жизненной позиции (мироощущения), личных ценностных ориентиров, убеждений, знаний (в том числе социальных, управленческих, технических), навыков, способностей, опыта, умственных и поведенческих наклонностей [9]. В качестве основных предпринимательских компетенций называют также стремление к достижениям, автономию, желание влиять на других

людей и контролировать их поведение, самоэффективность, высокую выносливость [11]. Международный консорциум предпринимательского образования выделяет следующие предпринимательские компетенции: умение распознавать и анализировать рыночные возможности; умение коммуницировать; умение обсуждать и убеждать; умение устанавливать связи с представителями бизнес-окружения для совместного обучения, сотрудничества и другой совместной деятельности, направленной на достижение общих целей; умение жить в мире предпринимательства и справляться с трудностями, то есть быть способным принимать условия ежедневного риска и даже получать от этого удовольствие; компетенции, связанные с развитием предпринимательских и обучающихся организаций, управлением процессами бизнес-развития, выстраивания социальных сетей и гибкой стратегической направленности [10].

В своей статье Ю. Б. Рубин [6], анализируя зарубежные источники информации, приводит содержание предпринимательских компетенций, которые необходимо формировать у современных руководителей. На основе этой информации и с учетом специфики управленческой деятельности в системе образования Республики Беларусь, ориентируясь на опережающий подход в дополнительном образовании взрослых, предпринимательская компетенция современного менеджера в сфере образования включает в себя:

– компетенции в области знания предпринимательского права, умение находить и выбирать партнеров, понимание собственных и чужих мотивов в процессе создания школьных бизнес-компаний (которые становятся сегодня все более популярными), умение договариваться с инвесторами, умение выбирать подходящую организационно-правовую форму предпринимательства;

– компетенции в области создания школьных бизнес-компаний, в том числе умение разрабатывать, выбирать и тестировать бизнес-идеи, а также исследовать рынок на предмет их проверки, владение методами разработки стратегий и постановки операционных задач нового бизнес-проекта, умение разрабатывать, составлять и утверждать бизнес-план;

– компетенции в области управления бизнес-компанией, в том числе умение формировать стратегии ведения бизнеса и обеспечи-

вать их выполнение, умение делегировать управленческие полномочия, умение формировать организационную структуру бизнеса, знание системы бизнес-процессов, навыки планирования и распределения доходов от предпринимательской деятельности, а также осуществления контроля над их формированием;

– компетенции в области владения методами оптимизации управления бизнесом, владение методами последовательного внедрения и реализации изменений, а также преодоления сопротивления внедряемым изменениям;

– компетенции в области прекращения участия в бизнесе, владение методами ликвидации бизнес-единицы;

– компетенции в области проектной деятельности, умение обеспечивать качественную деятельность «команды проекта»;

– компетенции в области инновационной деятельности, в том числе умение выявлять потребность в инновациях (продуктовых, управленческих, технологических, организационных) и оценивать их полезность для потребителей; умение организовать разработку и внедрение инновационных решений, владение методами анализа и оценки, принимаемых на себя рисков бизнес-проекта;

– компетенции в области коммуникативной деятельности, в том числе умение осуществлять и поддерживать бизнес-коммуникации с партнерами, потребителями, заказчиками образовательных услуг, поставщиками, педагогическими работниками, конкурентами, представителями государственных органов, СМИ, общественными организациями, построение внутреннего имиджа учреждения образования, навыки построения внешнего имиджа посредством пиар;

– компетенции в области конкурентной деятельности, в том числе навыки выполнения различных типов, видов, методов конкурентных действий, владение методами обеспечения мер по приобретению и поддержанию конкурентных преимуществ, владение методами конкурентного позиционирования;

– компетенции в области обеспечения безопасности бизнеса, в том числе умение противодействовать вмешательству в бизнес извне;

– компетенции в области обеспечения маркетинга результатов и ресурсов своего бизнеса, в том числе знание и понимание ком-

плекса маркетинга, умение обеспечивать его реализацию, знание направлений и технологий проведения маркетинговых исследований, владение методами их качественного и своевременного проведения, навыки оценки их результатов;

– компетенции в области обеспечения правовой дисциплины своего бизнеса, в том числе знание и понимание норм регулирования бизнеса с учетом организации деятельности государственного учреждения образования в Республике Беларусь.

Проанализировав различные источники, в которых предлагаются авторами перечни инновационных и предпринимательских компетенций современного менеджера в сфере образования, важнейшие из них можно представить в виде таблицы. В данной таблице также представлен перечень дисциплин в соответствии со стандартом переподготовки [5], в рамках которых реализуется их формирование и развитие.

Таблица. Инновационно-предпринимательские компетенции менеджера в сфере образования

Название компетенции	Сущность компетенции	Дисциплина переподготовки
Профессионально-этическая компетенция	Характеризует интегративное единство естественнонаучных, гуманитарно-социально-экономических и психолого-педагогических знаний и умений, позволяющих руководителю анализировать профессиональные задачи	Основы идеологии белорусского государства Социокультурная динамика развития современного общества Социальная политика Философия образования Основы менеджмента Образовательные технологии Управление профессиональным развитием

Продолжение

		<p>Менеджмент организации в сфере образования</p> <p>Психология управления</p> <p>Курсовое и дипломное проектирование</p> <p>Стажировка</p>
Предпринимательская компетенция	<p>Характеризует знания в области предпринимательского права, норм регулирования бизнеса с учетом организации деятельности государственного учреждения образования в Республике Беларусь, знания системы бизнес-процессов организации школьных бизнес-компаний, умения разрабатывать, выбирать и тестировать бизнес-идеи, умения разрабатывать, составлять и утверждать бизнес-планы, навыки планирования и распределения доходов от предпринимательской деятельности, осуществления контроля над их формированием, прекращения участия в бизнесе, владение ме-</p>	<p>Основы менеджмента</p> <p>Менеджмент организации в сфере образования</p> <p>Правовые основы деятельности учреждения образования</p> <p>Экономика образования</p> <p>Маркетинг в сфере образования</p> <p>Курсовое и дипломное проектирование</p> <p>Стажировка</p>

Продолжение

	тодами ликвидации бизнес-единицы. Компетенции в области конкурентной деятельности, обеспечения безопасности бизнеса, обеспечения маркетинга результатов и ресурсов, проведения маркетинговых исследований	
Мониторинговая компетенция	Характеризует умение отслеживать процесс развития учреждения образования и соотносить реально полученные результаты с запланированными	Теория систем Основы менеджмента Образовательные технологии Менеджмент организации в сфере образования Проектирование в сфере образования Информационное обеспечение управленческой деятельности в сфере образования Курсовое и дипломное проектирование Стажировка
Инновационно-организационная компетенция	Характеризует умение выявлять потребность в инновациях, оценивать их полезность для обеспечения качества образования; умения организовать разработку и внедрение инновационных решений, вла-	Проектирование в сфере образования Менеджмент человеческих ресурсов Ресурсный менеджмент Менеджмент организации в сфере образования

Продолжение

	дение методами анализа и оценки, принимаемых на себя рисков инновационной деятельности	Курсовое и дипломное проектирование Стажировка
Коммуникативная компетенция	Характеризует особенности коммуникативной деятельности руководителя, специфику его взаимодействия с партнерами/конкурентами и коллегами по работе. Акцент делается на взаимосвязи коммуникативности с эффективностью деятельности, направленной на достижение целей учреждения образования и системы образования в целом. Компетенции в области коммуникативной деятельности, в том числе умение осуществлять и поддерживать бизнес-коммуникации с партнерами, потребителями, поставщиками, работниками, конкурентами, государственными органами и их сотрудниками, СМИ, общественными организациями, построение внутреннего имиджа учреждения образования, навыки построения внешнего имиджа посредством пиар.	Теория коммуникаций Информационное обеспечение управленческой деятельности в сфере образования Маркетинг в сфере образования Менеджмент организации в сфере образования Менеджмент человеческих ресурсов Психология управления Курсовое и дипломное проектирование Стажировка

Продолжение

<p>Проектировочная компетенция</p>	<p>Характеризуется умением руководителя предвидеть результаты своей деятельности, определять последовательность своих действий при достижении цели, то есть сводить воедино стратегию и тактику</p>	<p>Проектирование в сфере образования Курсовое и дипломное проектирование Стажировка</p>
<p>Креативная компетенция</p>	<p>Способность к творчеству. Творческий подход в реализации инновационной деятельности является важнейшей объективной характеристикой деятельности руководителя. Это обусловлено тем, что многообразии управленческих ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач</p>	<p>Психология управления Управление профессиональным развитием Менеджмент организации в сфере образования Маркетинг в сфере образования Курсовое и дипломное проектирование Стажировка</p>
<p>Информационная компетенция</p>	<p>Характеризуется владением руководителем специальными умениями получать, обрабатывать и использовать необходимую информацию в процессе профессиональной деятельности. Особое место в структуре компетенции занимает владение передовыми информационными технологиями</p>	<p>Информационное обеспечение управленческой деятельности в сфере образования Курсовое и дипломное проектирование Стажировка</p>

Окончание

Целевая компетенция	Характеризует умение ставить и реализовывать цели различного уровня и направленности: ближние, средние, дальние; реальные и идеальные; глобальные и частные	Основы менеджмента Менеджмент организации в сфере образования Управление профессиональным развитием Проектирование в сфере образования Курсовое и дипломное проектирование Стажировка
Рефлексивная компетенция	Связана с интегративной, неотъемлемой способностью руководителя оценивать свой труд в целом, умением видеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами	Философия образования Управление профессиональным развитием Основы менеджмента Ресурсный менеджмент Менеджмент человеческих ресурсов Психология управления Теория систем Курсовое и дипломное проектирование Стажировка

Предложенный набор компетенций нельзя считать завершенным, но его можно рассматривать как основу модели профессионального развития современного менеджера в сфере образования (руководителя учреждения образования). С целью формирования и развития инновационно-предпринимательских компетенций в процессе переподготовки следует уделять особое внимание этапам, на которых осуществляется самостоятельная работа слушателей над проектами (курсовая и дипломная работы) под руковод-

ством преподавателей кафедр государственного учреждения образования «Академия последипломного образования», планируется стажировка. На этих этапах следует рекомендовать слушателям активно использовать междисциплинарный подход для более глубокого понимания тех изменений (инновационных, экономических), которые они будут осуществлять с учетом социально-экономических условий и требований к ним как к руководителям. Разработка проектов, программ, бизнес-планов, оценка экономической эффективности планируемых изменений, продвижение имиджа учреждения образования и образовательных продуктов и др. будут способствовать развитию инновационно-предпринимательских компетенций и компетентностей, без которых сегодня очень сложно представить современного руководителя в системе образования. Активное взаимодействие преподавателей, осуществляющих переподготовку, позволит своевременно оказать необходимую консультационную помощь для снятия затруднений, с которыми может столкнуться слушатель в процессе работы над курсовым или дипломным проектом. Работа с затруднениями также позволит выявить проблемные моменты, связанные с использованием знаний по дисциплинам на практике, внести изменения в учебно-программную документацию, содержание образовательного процесса, повысить качество переподготовки специалистов.

Таким образом, для разработки и внедрения новых моделей управления развитием учреждения образования, для практической реализации инновационных идей необходимы менеджеры в сфере образования, сочетающие в себе заинтересованность в использовании новых технологий и получении инновационных продуктов, с одной стороны, и готовность использовать нестандартные методы в управлении – с другой. Поэтому формирование и развитие инновационно-предпринимательских компетенций является обязательным условием эффективной реализации образовательного процесса переподготовки с присвоением квалификации – менеджера в сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ансофф, И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – М. : Экономика, 1989. – С. 303.
2. Блохина, М. С. Инновационные компетенции в структуре требований к современным руководителям [Электронный ресурс] / М. С. Блохина // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2016. – № 2 (42). – С. 149–158. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/innovatsionnye-kompetentsii-v-strukture-trebovaniy-k-sovremennym-rukovodityam>. – Дата доступа: 30.08.2019.
3. Новиков, А. М. Профессиональное образование России : перспективы развития / А. М. Новиков. – М. : ИЦПНПО РАО, 1997. – 203 с.
4. Петрова, Т. А. Формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства: дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Петрова. – Челябинск : Челябинский гос. агроинж. ун-т, 2004. – 279 с.
5. Республиканский институт Высшей школы // Нормативно-методическая документация // Дополнительное образование взрослых / Образовательные стандарты (ОСРБ) и типовые учебные планы (ТУПл) переподготовки руководящих работников и специалистов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nihe.bsu.by/index.php/st-pl/339-1-09-01-72-menedzhment-uchrezhdenij-obrazovaniya>. – Дата доступа: 01.09.19.
6. Рубин, Ю. Б. Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата [Электронный ресурс] / Ю. Б. Рубин // Практика модернизации образования // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – Режим доступа: <file:///C:/Users/User/Downloads/formirovanie-kompetentsiy-v-sfere-predprinimatelstva-na-obrazovatelnom-prostranstve-bakalavriata.pdf>. – Дата доступа: 29.08.2019.
7. European Parliament and the Council. (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, 2008. – P. 111.

8. Johannisson, B. University training for entrepreneurship: A Swedish approach // *Entrepreneurship & Regional Development*. 1991. Vol. 3(1). P. 67–82.
9. Mitchelmore, S., Rowley, J. Entrepreneurial competencies: A Literature Review and Development Agenda // *International Journal of Entrepreneurship Behaviour & Research*. – 2010. – No. 16 (2), pp. 92–111. (In Eng.)
10. Onstenk, J. Entrepreneurship and Vocational Education // *European Educational Research Journal*. – 2003. – No. 2(1), pp. 74–89. (In Eng.)
11. Oosterbeek, Hessel, van Praag Mirjam, Ijsselstein, Auke. The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation // *European Economic Review*. – 2010. – No. 54, pp. 442–454. (In Eng.)

Материал поступил в редколлегию 04.09.19.

O. V. SEMASHKO,

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Education Management
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

DEVELOPMENT OF INNOVATIVE AND ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES OF THE MANAGER IN THE FIELD OF EDUCATION

Summary

The article discusses the theoretical aspects of the formation and development of innovative and entrepreneurial competencies in the trainees of the retraining courses with the conferred qualification 'Manager in the field of education'. Based on the analysis of information sources, the author makes an attempt to determine the content of innovative and entrepreneurial competencies as well as the conditions for their formation and development in the system of continuing education for adults.

УДК 159.9.01

А. А. СОКОЛОВА,

магистр психологических наук

ГУО «Университет гражданской защиты МЧС Республики Беларусь»

С. Н. СОКОЛОВА,

профессор кафедры историко-культурного наследия,

доктор философских наук, доцент

УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, Беларусь

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аксиологические основы гражданского образования считаются инновационным направлением образовательной и воспитательной деятельности в современном обществе, что свидетельствует об активных процессах демократизации и создании правового государства, предполагающих креативное развитие научно-педагогической мысли и достаточный уровень правосознания граждан, трансформирующих образовательное пространство в Республике Беларусь.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданское общество, коммуникационная культура, аксиологическая матрица личности, гуманистические ценности.

Образовательная система в Республике Беларусь постоянно совершенствуется, что связано с инновационными процессами и социально-экономической модернизацией, универсализацией общественных отношений и развитием гражданского общества.

Трансформация общественных отношений, происходящая в социуме, особенно актуализирует проблемное поле представленной статьи, так как связано с аксиологическими основами стратегии развития образования, что детерминирует национальные интересы, ценностные ориентиры гражданина, который, находясь в ситуации «обесчеловечивания человека», максимально рационален и нацелен только на материальное благополучие, гедонизм и дистанционную коммуникацию в современном обществе.

Актуальность исследования концептуальных основ гражданского образования продиктована сегодня необходимостью осмысления профессиональным научно-педагогическим сообществом и общественностью вопросов, связанных со стратегией развития об-

разования в Республике Беларусь, ценностными ориентирами современного человека, который «...способен творить его культурное измерение и предназначение, культурный уровень его бытия всегда будет выше уровня его социального бытия, уровня существующих общественных отношений» [1, с. 17].

Фундаментом жизнедеятельности человека является система образования, которая должна предоставлять современной личности возможность для саморазвития, самоактуализации и самообразования. Именно гражданское общество как гарант стабильности устойчивого развития современного общества аккумулирует в себе многомерную социальную реальность, специфическим образом влияющую на коммуникационную культуру личности, формируя общественное сознание, которое «...образуется не в силу соглашения отдельных лиц с народом, но в силу взаимных соглашений каждого отдельного лица с остальными» [2, с. 113].

Развитие гражданского общества является необходимым условием и смыслообразующим фактором и представляет собой необходимую, интегрированную целостность общественных отношений в правовом государстве, что гарантируется социально-политической, финансово-экономической и образовательной политикой, которая осуществляется профессиональным научно-педагогическим сообществом и общественностью. Концептуальные основы гражданского образования, как считают авторы статьи, включают в себя нравственные акценты стратегии развития образовательного пространства, коммуникационную культуру, информационную, образовательную среду, гражданско-патриотическое, а не только гражданско-правовое воспитание современной личности, что раскрывается в контаминационной направленности гражданского образования, на которое влияют «...неблагоприятные условия, создаваемые информационным обществом» [3, с. 11]. Гражданское образование можно рассматривать в контексте интеграции политологии, права, этики, экономики и социальной философии. И в этом случае политология и правоведение выступают фундаментом модели гражданского образования как в современных западноевропейских государствах. Следовательно, существующие концепции гражданского образования позволяют панорамно исследовать особенности этого многомерного

явления, характеризующегося целенаправленным воздействием информационной среды на воспитательно-образовательный характер социальных взаимодействий в современном обществе.

С другой стороны, гражданское образование представляет собой особое направление развития образовательного процесса в Республике Беларусь, характеризующегося внедрением самостоятельного обществоведческо-образовательного компонента, инициирующего гуманитарный компонент в современном образовательном пространстве, которое, в свою очередь, позволяет более эффективно реализовать с помощью интегративных дисциплин (изучение обществоведения, коммуникативной культуры), актуализируя гражданскую компетенцию. И в таком варианте, как правило, важным элементом является соотношение гражданского образования и обществоведческих дисциплин, а точнее, междисциплинарная (комплексная) модель, которая воспринимается профессиональным научно-педагогическим сообществом, в одном случае как однопорядковые понятия (гражданское общество, гражданственность, гражданское образование), а в другом – как взаимоисключающие дефиниции. При этом смысловое содержание гражданского образования раскрывается в современной научно-педагогической литературе в нескольких вариантах. В первом понимании акцентируется внимание на гражданственности личности и целью данного вида образования является формирование гражданина как необходимого и базового элемента гражданского общества.

Второй вариант предполагает обратить особое внимание на аксиологическую матрицу личности, формирование гражданина-патриота правового государства с высоким уровнем интеллекта, коммуникационной культуры, сохранением ментальности, динамичным развитием самобытной культуры и национального языка.

Третий контаминационный вариант предполагает воспитание позитивно-активного и максимально ответственного, законопослушного гражданина правового государства, самоактуализация которого происходит в процессе самостоятельного изучения проблем общественной жизни на основе социогуманитарных дисциплин (политология, правоведение, культурология, философия, история права, философия культуры).

Уточним, что эволюция гражданского образования в современном обществе предполагает стремление граждан и общественности ко всеобщему миру, стабильности, устойчивому развитию на основе системы гуманистических принципов, нравственных ценностей, т. е. аксиологических основ [4].

Социально-философская оптика позволяет сделать акцент на социально-гуманитарном знании, что может и должно предопределять разработку образовательных стандартов гражданского образования, актуализируя форму и содержание данной научной дефиниции.

Однако социальная реальность, влияя на динамику развития образования в Республике Беларусь, оказывается в постоянно обновляющемся «компетентностном измерении», предопределяющем содержание образовательной среды, которая влияет на коммуникативную культуру, оценивающуюся с позиции прагматического понимания финансово-экономической выгоды в процессе использования интеллектуального капитала (человеческого ресурса), что происходит без учета аксиологических основ гражданского образования. Деструктивным элементом в оценивании продуктивности человеческой деятельности в образовательном пространстве, как правило, является то, что профессиональное научно-педагогическое сообщество особый акцент делает на комплекс мероприятий, охватывающих прагматическую и финансово-экономическую сторону деятельности рациональной личности. Находясь в эпицентре данного проблемного поля, связанного со снижением уровня и изменения качества образования, профессиональное научно-педагогическое сообщество стремится сделать акцент на девальвации гуманистических принципов, исчезновении нравственных ценностей, что приводит к доминированию антиценностей в современном обществе [5].

Гражданское образование, что особенно важно, по своему содержанию нацелено на формирование мировоззрения человека как гражданина – патриота своей страны, на необходимость расширения диапазона «компетентностного измерения» образовательной среды (гражданских компетенций), а также направлено на развитие социально ориентированных и нравственных характеристик личности. Так, постепенное внедрение в общественное сознание идеи

гражданского образования, прежде всего, связано с правовым государством, формированием когнитивного компонента личности (аксиологическая матрица личности) и высокого уровня коммуникационной культуры. Поэтому многозначный и сложный процесс становления гражданского образования в Республике Беларусь имеет определенные концептуальные основы, которые связаны с аксиологической матрицей личности и прагматической экзистенцией современного человека. Именно аксиологическая матрица личности как основа гражданского образования аккумулирует патриотизм, экономическую свободу, гражданственность, конституционные права, равенство, плюрализм и гуманистические принципы [6].

Дифференциация традиционных ценностей, несомненно, актуализирует вопросы, связанные с гражданским образованием, что способствует более активному внедрению в общественное сознание гуманистических принципов, необходимых для реформирования и разработки инновационных стандартов современного образования, которые сегодня находятся в центре внимания профессионального научно-педагогического сообщества и общественности не только в европейских странах, но и в Республике Беларусь.

Размышления об аксиологических основах гражданского образования становятся в современном обществе все более понятными, так как они, как никогда ранее, актуализируют патриотизм, государственную идеологию, гуманизм, традиционные ценности и гражданственность. Предметной областью гражданского образования является воспитание гражданственности, которая актуализирует чувство сопричастности к социальной жизни в процессе интеграции современных знаний и реализации комплексного подхода (образовательный стандарт, гражданские компетенции).

Сегодня эклектика учебных дисциплин и особенно их недостаточная, скажем мягко, общественно-гуманитарная направленность и постепенное исчезновение ценностей в результате превращения образования в образовательную услугу характеризует слабую гуманистическую и аксиологическую направленность образовательной среды. Именно поэтому на первый план выходит «мыслящий и творческий человек», который способен в процессе решения нестандартных задач создавать что-то новое, созидать, так как Кон-

ституционная модель гражданского общества предполагает регулирование финансово-экономических, социально-политических, культурно-исторических процессов, что, бесспорно, связано с патриотизмом, гражданственностью, коммуникационной культурой современной личности [7].

Комплексный подход в реализации гражданского образования предполагает актуализацию разветвленного «компетентностного измерения» образовательной среды и формирования ценностно-гуманистических ориентиров личности, способствующих максимально успешной социализации человека в быстро меняющейся реальности. Демократические процессы в современном обществе и создание правового государства предполагают развитие достаточного уровня правосознания граждан, а также реализацию перспективных (инновационных) направлений доктрины гражданского образования, акцентирующей внимание на расширении «компетентностного измерения» образовательной среды и когнитивном компоненте правосознания человека, аксиологической матрице личности.

Целью гражданского образования в современном обществе, таким образом, является раскрытие гуманистических аспектов стратегии развития образования и процессов демократизации в Республике Беларусь на базе конституционных основ, что предполагает формирование толерантной с плюралистическим мышлением современной личности с активной гражданской позицией, созидательной, стремящейся к самообразованию и самосовершенствованию.

Резюмируя, поясним, что общественно-гуманитарная направленность развития образовательной среды и образовательного пространства, детерминирующих во многом содержание учебных дисциплин, позволяет акцентировать внимание на гуманистических и нравственных ориентирах стратегии развития гражданского образования в Республике Беларусь. Именно ценностные ориентиры в учебно-воспитательном процессе особенно четко проявляются в эффективной научно-педагогической деятельности, что предполагает реализацию концептуальных основ гражданского образования в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедев, С. А. Многомерный человек : онтология и методология исследования / С. А. Лебедев, Ф. В. Лазарев. – М. : МГУ, 2010. – 96 с.
2. Гоббс, Т. Философские основания учения о гражданине / Т. Гоббс. – Минск : Харвест; М. : АСТ, 2001. – 304 с.
3. Конвергенция биологических, информационных, нано- и когнитивных технологий: вызов философии // В. А. Лекторский [и др.] // Вопросы философии. – 2012. – № 12. – С. 4–24.
4. Соколова, С. Н. Онтология безопасности и гуманистическая модернизация современного общества / С. Н. Соколова // Вестн. Полесского госуд. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2017. – № 1. – С. 35–48.
5. Соколова, С. Н. Аксиологический смысл безопасной экзистенции человека: сигма безопасности / С. Н. Соколова, А. А. Соколова // Вестн. Полесского госуд. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2017. – № 2. – С. 24–29.
6. Соколова, С. Н. Культура безопасности современного общества и аксиологическая матрица личности / С. Н. Соколова // Вестн. Полесского госуд. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2017. – № 1. – С. 66–72.
7. Соколова, С. Н. Духовная безопасность общества и культура современной личности / С. Н. Соколова // Вестн. Полесского госуд. ун-та. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2017. – № 1. – С. 48–56.

Материал поступил в редколлегию 02.10.2019.

A. A. SOKOLOVA,
Master of Psychology
University of Civil Protection of the Ministry for Emergency
Situations of the Republic of Belarus

S.N. SOKOLOVA,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
«Polesky State University», Belarus

AXIOLOGICAL BASES OF CIVIL EDUCATION
IN MODERN SOCIETY

Summary

The axiological bases of civic education are considered an innovative direction of educational activity in modern society, which indicates the dynamic processes of democratization and the creation of a law-based state involving the creative development of scientific and pedagogical thought and a sufficient level of legal awareness of citizens who transform the educational space in the Republic of Belarus.

УДК 378.046.4

Л. Г. ТАРУСОВА,

первый проректор, кандидат педагогических наук, доцент
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

В. С. КУЛИК,

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента
образования
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

**О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К РАЗРАБОТКЕ КОМПЛЕКСНОЙ
МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
СЛУШАТЕЛЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

В статье представлены научные основания и описание содержания комплексной методики оценки образовательных результатов слушателей повышения квалификации, включающей в себя формы и методы как формального, так и формирующего оценивания.

Ключевые слова: образовательные результаты, комплексная методика оценивания, формальное и формирующее оценивание при реализации образовательных программ повышения квалификации, оценка индивидуальных образовательных результатов, мониторинг качества образовательных достижений слушателей.

В условиях инновационного развития образования оценка качества повышения квалификации педагогических кадров не может быть сведена к традиционной оценке качества освоения содержания учебной программы. Для этой цели необходимы новые измерители: надежные и валидные, качественные и количественные, включающие задания, позволяющие выявлять овладение компетенцией и получать достоверную информацию о качестве подготовки слушателей.

Современные подходы к организации обучения в условиях внедрения компетентностного подхода требуют значительных из-

менений в проектировании систем оценки результатов обучения и актуализируют следующие тенденции развития систем оценки результатов обучения:

- использование методов контроля, помогающих формировать самооценку слушателя и нацеленных на рефлексию образовательной деятельности;
- разработка и применение компетентностно-ориентированных заданий, что обеспечит интегрированную оценку нескольких результатов одновременно;
- отслеживание и фиксация индивидуальных образовательных достижений на основе лично ориентированного подхода;
- перенос акцента в оценке с того, чего не «знают», на оценку того, что «знают», умеют, способны выполнять;
- внешняя оценка, что обеспечивает использование общепризнанных критериев, показателей качества образования (возрастные роли независимого экспертного оценивания);
- повышение объективности результатов оценки при применении качественных стандартизированных инструментов и др.

Разработка объективных процедур и методик оценки качества индивидуальных образовательных достижений слушателей системы дополнительного педагогического образования является важной составляющей оценки качества дополнительного педагогического образования. Индивидуальные образовательные достижения обучающихся представляют собой наиболее значимый и сложный объект оценки, выступают в качестве основного компонента оценки результативности образовательной программы и качества образовательного процесса в учреждении дополнительного образования взрослых.

Под образовательными достижениями слушателей мы понимаем измеримые результаты их образовательной деятельности, полученные по итогам освоения содержания учебной программы повышения квалификации. Образовательные достижения выражаются количественными и качественными показателями результативности индивидуальных достижений слушателей, выявленными в ходе применения персонифицированных систем оценки, устанавливающих соответствие образовательных результатов норме каче-

ства и отражающих динамику их изменений (индивидуальный прогресс) в процессе освоения образовательной программы.

Норма качества институализируется в виде государственных образовательных стандартов, содержащих требования к результатам учебной деятельности обучающихся по итогам освоения ими соответствующих образовательных программ. В неявном виде данные требования содержат представления о качестве подготовки специалиста, которые определяются функциональными требованиями профессии, зависят от социально-экономического и культурного контекста современности и прогноза будущего в отношении общества и производства (данной профессии) и могут описываться: а) на языке усвоения содержания образования, т. е. на языке знаний, умений и навыков, и б) на языке видов и структур деятельности в типовых задачах, которые должен решать специалист, т. е. на языке действий, составляющих базовую основу профессиональной деятельности [1].

Квалиметрический подход к оценке качества предполагает определение и детализацию критериев результативности образования в виде норм качества, зафиксированных в государственных образовательных стандартах, а также позволяет рассматривать образовательные достижения слушателей относительно требуемой нормы, определенной в стандарте как универсальный стратифицированный (детализированный по уровням) комплекс показателей результативности образовательных программ. Данный подход широко применяется в практике оценивания образовательных достижений слушателей при реализации образовательной программы переподготовки.

Однако при реализации образовательной программы повышения квалификации в Республике Беларусь оценка результативности образовательных программ на основе квалиметрического подхода затруднена в связи с отсутствием государственных и/или отраслевых образовательных стандартов, фиксирующих норму качества образовательных результатов образовательных программ повышения квалификации (и невозможности их существования в принципе в силу специфики дополнительного педагогического образования, проявляющейся в адресном характере удовлетворения дифференцированных образовательных потребностей субъек-

тов образования). Данный подход имеет место быть лишь в случае реализации компенсаторной функции дополнительного педагогического образования при изменении профессиональных педагогических стандартов.

Повышение квалификации, являясь важнейшей подсистемой непрерывного педагогического образования, имеет ряд особенностей, главная из которых состоит в том, что в процессе повышения квалификации происходит не просто освоение педагогическими работниками отдельных профессионально значимых знаний и умений и формирование отдельных профессионально значимых качеств специалиста, а дальнейшее их развитие, поскольку специалист уже имеет опыт педагогической работы, конкретные практические результаты. Преодоление стереотипов профессиональной деятельности педагогических работников, ориентация на создание условий для их личностного и профессионального развития, организация процесса управления становлением и развитием способности педагогических кадров к самоорганизации, самореализации и саморазвитию определяют в современных условиях специфику организации процесса повышения квалификации. В результате собственной активности слушатели развивают способности, обогащают ценности и цели профессиональной деятельности, изменяют взгляды на личностное и профессиональное развитие. В данном контексте речь идет не о стихийном, а об управляемом саморазвитии, обеспечении условий саморазвития образовывающегося субъекта особыми педагогическими средствами. Самоопределение и самодвижение образовывающегося субъекта в процессе учения – обучения предполагает проявление им активной, деятельностной позиции [2].

Как отмечает в своем исследовании В. И. Слободчиков, работа с категорией «содержание образования» предполагает выделение конкретного комплекса способностей человека, которые могут сложиться в образовательном процессе, задание полноты педагогической деятельности: ее предмета (условия) и способа (их создания и реализации), а также деятельности, образующейся со своим предметом и своими способами [3].

Кроме того, следует отметить, что учебный процесс повышения квалификации педагогических работников невозможно орга-

низовать в изоляции от их жизненного и профессионального опыта. Субъектность позиции слушателя в процессе повышения квалификации предусматривает личностное целеполагание, проектирование и конструирование его собственной профессиональной деятельности. Эта специфика проектирования и реализации образовательных программ повышения квалификации должна быть учтена и при отборе процедур и методик оценки образовательных достижений слушателей.

Понимаемая эмпирически квалификация характеризует наличие и уровень развития способностей субъекта для реализации задач профессиональной деятельности. В соответствии с этим в содержании профессиональной компетентности можно выделить два компонента: предметное содержание, или предметная подготовка, и надпредметное (методологическое) содержание, обуславливающее овладение механизмами саморазвития.

Критериями уровня компетентности педагогических работников для предметного компонента могут быть: общепедагогические знания и умения и степень их сформированности; общекультурные знания; знание педагогики и возрастной психологии, владение методиками и технологиями образования.

Для надпредметного компонента содержания профессиональной компетентности критерием может быть степень сложности педагогических задач, которые может решить педагогический работник в своей профессиональной деятельности. Этот критерий имеет два основания:

а) степень участия в педагогическом производстве (термин Г. П. Щедровицкого), т. е. кооперирование в системе деятельностей в сфере образования.

б) направления творческого поиска в рамках педагогического производства [4].

В системе дополнительного образования взрослых сложилась система формальной оценки индивидуальных образовательных достижений слушателей повышения квалификации в формате итоговой аттестации. Целями итоговой аттестации являются: определение соответствия результатов учебной деятельности слушателей требованиям к ожидаемым результатам освоения учебной программы (мера достижения целей), выявление динамики образова-

тельных достижений слушателей (мера индивидуального прогресса, приращений в компетенциях слушателей) в учреждениях (их подразделениях), реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых.

В соответствии с Кодексом об образовании при реализации образовательной программы повышения квалификации применяется только итоговая аттестация. Конкретная форма итоговой аттестации определяется учреждением образования в соответствии с учебным планом. Не допускается планирование двух и более форм итоговой аттестации на одну группу слушателей. Формами итоговой аттестации могут выступать зачет, собеседование, защита реферата, защита выпускной работы [5].

Традиционная для дополнительного педагогического образования система формальной оценки предполагает сравнение результатов обучения с эталоном и выявление степени соответствия индивидуальных образовательных достижений обучающихся нормативно закрепленным результатам обучения. Функционально такое оценивание является способом констатации достижения целей образовательной программы.

Формальная оценка обладает существенным недостатком: она не функционирует как механизм профессионального развития, который дает работникам образования возможность размышлять над своей практикой и получать конкретные отзывы и рекомендации, которые могут быть взяты за основу построения индивидуальной траектории профессионального развития.

Оценивание слушателей образовательных программ повышения квалификации должно быть подчинено потребностям самих слушателей и проводиться на основе данных и информации, позволяющих педагогам продемонстрировать свое профессиональное мастерство. Как отмечают Ш. Дэниелсон и Т. МакГрил, оценивание должно быть дифференцировано таким образом, чтобы предоставить возможность педагогическим работникам, находящимся на разных этапах карьеры, быть оцененными с помощью инструментов и методов, соответствующих текущему этапу становления их профессионализма [6]. В этом случае система оценки становится не инструментом отчетности и категоризации, но частью цик-

лического процесса обратной связи, которая постоянно углубляет и расширяет профессиональные возможности педагога [7].

Данным требованиям соответствует концепция формирующей оценки, в основе которой – представление об оценивании как интерактивной процедуре, ориентированной на выявление образовательных потребностей обучающихся и формирование отвечающего им преподавания [8]. Формирующее оценивание (ФО) предполагает выявление и оценку достижений обучающихся преподавателем, находящимся непосредственно внутри процесса обучения. ФО нацелено на определение индивидуальных достижений каждого обучающегося и не предполагает как сравнения результатов, продемонстрированных разными обучающимися, так и административных выводов по результатам обучения испытуемых. Как следствие, при осуществлении формирующего оценивания отсутствуют жесткие требования к унификации содержания, процедуре проведения и способам интерпретации результатов оценки [9].

В то же время ФО позволяет делать выводы о прогрессе обучающегося путем сравнения его новых результатов с предыдущими, а не со среднестатистической нормой, связывать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (умений, компетенций и т. п.) обучающегося; предоставлять обучающемуся адекватную информацию о его собственных достижениях, делая оценку доступной всем заинтересованным сторонам, стимулируя самооценку слушателя; формировать умения обучающегося оценивать собственные результаты образования, предоставлять ему возможности выбрать способы и темпы достижения образовательного результата, а также уровень его освоения, способствуя его превращению в субъект оценивания [7].

Для повышения эффективности ФО должна быть обеспечена специальным инструментарием. В его основе находятся механизмы обратной связи, и лучше всего, когда данные механизмы ориентированы не на один, а на несколько аспектов обучения. Инструментарий оценивания должен актуализировать самооценку обучающегося в трех аспектах: самооценка продукта (завершенной задачи), самооценка образовательных достижений (насколько и в чем обучающийся продвинулся с течением времени) и само-

оценка процесса обучения (что именно помогало/мешало обучающемуся добиться успеха) [10].

Как отмечает Е. Г. Бойцова, для проведения формирующего оценивания не важно, какие формы и методы используются, «формирующим оценивание делает не набор определенных заданий, а цель проведения» [11]. Не подвергая сомнению справедливость данного утверждения в целом, необходимо отметить, что в системе дополнительного педагогического образования максимальная эффективность ФО достигается при использовании продуктивных, активных и интерактивных методов обучения и средств оценки. Это обусловлено тем, что содержание образовательных программ ДПО ориентировано непосредственно на развитие профессиональной деятельности слушателей, поэтому оценка образовательных результатов обучающихся – это оценка их способности и готовности осуществлять профессиональную деятельность (компетенций).

Оценивание компетенций требует, чтобы обучающийся осуществил необходимые действия, решая какую-либо практическую проблему или задачу, что позволило бы зафиксировать разнообразные приемы решения проблем, которые применяет слушатель, раскрывая уровень его концептуальных и практических знаний.

Вне зависимости от используемых средств, осуществление процедур оценки предполагает применение формализованных техник формирующего оценивания. Для классификации техник формирующего оценивания М. А. Пинской [12] вслед за П. Блэком и Д. Уильямом [13] введено понятие стратегии ФО – способа организации оценивания на основе использования совокупности техник и приемов, релевантных назначениям оценки объектам. В соответствии с данным подходом техники формирующего оценивания структурируются следующим образом [14].

1. Стратегии для определения потребностей обучающихся.

Результативность и эффективность образовательного процесса зависят от реального уровня сформированности профессиональных компетенций, психологических и эмоциональных качеств слушателей, приступающих к освоению содержания образовательной программы. Очень важно процедуру выявления потребностей и имеющегося опыта сделать прозрачной, поскольку образова-

тельные достижения участников образовательного процесса важно видеть не только преподавателю, но и самим обучающимся. Обладая сведениями об этих показателях до начала обучения, преподаватели имеют возможность внесения корректив в запланированный ход реализации учебного курса, адаптируя его к выявленным условиям и образовательным потребностям обучающихся. Фиксация актуального уровня компетенций самими обучающимися позволяет им определить «точку отсчета» для своих учебных достижений.

2. Стратегии развития самостоятельности и взаимодействия.

Эти стратегии используются для оценки способности обучающихся принимать на себя ответственность за собственное обучение, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией. Стратегии предполагают активное взаимодействие, делегирование ответственности и координацию деятельности всех обучающихся, в частности в условиях групповой работы.

3. Стратегии наблюдения за процессом.

Данные стратегии помогают обучающимся сохранить ориентацию на достижение целей образовательной программы. Слушатели в большей степени управляют своими действиями, если у них есть методы и инструменты, которые помогают им оценить свое продвижение в решении учебных задач. Эти стратегии помогают определить случаи, в которых обучающимся нужна дополнительная поддержка или дополнительные учебные инструкции.

Техники стратегии наблюдения за процессом могут носить как неформальный характер (например, непосредственное наблюдение, встречи, беседы), так и регламентированный (отчеты, оценочные листы и т. п.). Необходимо отметить особую эффективность инструментов, носящих формализованный характер и направленных на рефлексию обучающихся и самодиагностику, при этом сами инструменты должны быть прозрачны и понятны [15].

4. Стратегии проверки понимания.

Эти стратегии способствуют развитию понимания обучающимися учебного материала и рефлексии учебной деятельности. Одни и те же техники могут быть использованы для достижения обе-

их целей, но важно обеспечивать слушателей ясными вопросами и подсказками о том, как они учатся и что они изучают.

В плане выявления уровня понимания проблемы крайне эффективными являются различные техники визуализации (кластеры, ментальные карты, ленты времени и т. п.), позволяющие обучающимся демонстрировать причины возникновения проблемы, ключевые факты, определяющие ее порождение и влияющие на ее решение. Используемые графические инструменты не только позволяют визуализировать совокупность этих фактов, отразить их иерархическую природу, но и являются ключевым аспектом выявления причинно-следственных связей.

5. Стратегии, доказывающие понимание и умения.

Как правило, реализация данных стратегий оценивания связана с оценкой результатов деятельности обучающихся или представлением и анализом созданных слушателями продуктов, демонстрирующих прогресс и достижения обучающегося.

Таким образом, для достижения целей профессионально-личностного развития педагогических работников должна быть разработана комплексная методика оценки образовательных результатов слушателей повышения квалификации, включающая в себя формы и методы как формального, так и формирующего оценивания.

Целью оценки качества индивидуальных образовательных достижений слушателей образовательной программы повышения квалификации педагогических работников является установление меры соответствия индивидуальных учебных результатов целям и запланированным результатам, зафиксированным в учебной программе повышения квалификации в процессе итоговой аттестации, а также выявление динамики индивидуальных образовательных достижений (меры индивидуального прогресса) слушателей, поиск способов улучшить образовательный прогресс слушателя и развитие самостоятельности слушателей в определении тех образовательных результатов, которые они хотели бы получить.

Задачи оценки качества индивидуальных образовательных достижений слушателей образовательной программы повышения квалификации педагогических работников:

1. Исследование образовательных запросов и профессиональных дефицитов слушателей в процессе входной диагностики с целью получения информации, позволяющей выявить персонифицированные показатели уровня сформированности профессиональных знаний, умений и компетенций; определение проблем и перспектив в повышении квалификации слушателей, получение информации, позволяющей скорректировать содержание и технологии реализации образовательной программы с учетом интересов и потребностей слушателей; получение информации, позволяющей слушателям провести самодиагностику уровня профессиональной компетентности.

2. Исследование промежуточных образовательных результатов слушателей в рамках отдельных учебных модулей или модульных единиц, установление обратной связи и выявление динамики индивидуальных образовательных достижений в рамках учебного модуля или учебного занятия, а также проблем, затруднений слушателей в освоении учебного материала, на этой основе – корректировка содержания и форм обучения в рамках учебного модуля или модульной единицы.

3. Организация итоговой аттестации слушателей в соответствии с формами аттестации, зафиксированными в учебно-программной документации, критериальная оценка соответствия индивидуальных учебных результатов целям и запланированным результатам, зафиксированным в учебной программе повышения квалификации, контроль величины отклонения от запланированных результатов и/или определения уровня достижения этих результатов слушателями, определение динамики индивидуальных образовательных достижений (меры индивидуального прогресса) слушателей; делать объективные выводы готовности слушателя к продолжению профессиональной деятельности.

4. Обеспечение объективности оценивания образовательных результатов слушателей путем сочетания различных форм и субъектов оценивания (самооценка, взаимооценка, оценка преподавателем, оценка независимым экспертом и т. п.).

Оценка индивидуальных образовательных достижений слушателей образовательной программы должна отвечать следующим требованиям:

- оценка должна отражать уровень достижения слушателями учебных целей и задач, меру их соответствия запланированным ожидаемым результатам, фиксировать затруднения освоения содержания учебной программы, указывать на их причины, способствовать преодолению проблем и затруднений;

- быть инструментом адекватной педагогической оценки и средством самооценки слушателя, помогать слушателю самостоятельно применять оценочные критерии, анализировать причины неудач и понимать условия достижения успеха;

- характеризовать разные компоненты образовательных достижений слушателей (профессиональные знания и умения, компетенции), акцент с оценки знаний и умений должен быть смещен на оценку компетенций, предметом оценивания должны стать учебные способы решения профессиональных задач и их результаты;

- учитывать актуальный уровень профессионального развития слушателя, его образовательные запросы и профессиональные дефициты до начала освоения образовательной программы повышения квалификации;

- быть результатом взаимодействия преподавателя и слушателя, основанного на взаимном уважении и доверии.

Объекты измерения и оценки качества индивидуальных образовательных достижений:

образовательные запросы и профессиональные дефициты слушателей, уровень сформированности профессиональных знаний, умений и компетенций;

уровень соответствия индивидуальных учебных результатов целям и ожидаемым результатам, зафиксированным в учебной программе повышения квалификации;

динамики индивидуальных образовательных достижений (мера индивидуального прогресса) слушателей.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения образовательной программы повышения квалификации предполагает комплексный подход к оценке результатов, позволяющий вести оценку достижения слушателей общепрофессиональных (общих для всех направлений педагогической деятельности), специальных профессиональных (связанных с видами профессиональной деятельности) и социально-личностных компетенций (от-

ражающих специфику желаемого в данной профессиональной деятельности набора социально-личностных качеств). В целях обеспечения инструментальности оценки проектируются каталог и карта компетенций для каждой учебной программы повышения квалификации.

Критерии оценки и содержание разрабатываемых оценочных средств определяются исходя из педагогических задач, зафиксированных в учебной программе. Критериальной базой выступают планируемые результаты освоения учебной программы повышения квалификации, зафиксированные в разделе «Ожидаемые результаты».

В этой связи необходимо будет решить ряд задач:

- определение модели образовательных достижений слушателей;
- разработка нового диагностического инструментария;
- накопление и систематизация полученных результатов;
- автоматизация обработки результатов оценки образовательных достижений;
- моделирование комплексных систем анализа, позволяющих обеспечить всестороннюю оценку индивидуальных достижений слушателей повышения квалификации.

Оценка проводится с учетом критериев качества диагностического инструментария: валидности, надежности, объективности.

Основой для проектирования и конструирования оценочных средств могут служить:

- модели и матрицы профессиональных компетенций, на овладение которыми направлены дополнительные профессиональные образовательные программы педагогов;
- образцы оценочных средств итоговой оценки профессиональных компетенций слушателей.

При реализации учебных программ повышения квалификации, сдаче квалификационного экзамена, стажировке в настоящее время окончательный результат обучения фиксируется по двухбалльной шкале (зачет/незачет, сдал/не сдал). Представляется необходимым для усиления положительного влияния оценивания на качество дополнительного педагогического образования осуществлять изменение зачета как формы итоговой аттестации на другие

(практикоориентированные) формы, такие как собеседование, выпускная работа, реферат.

Кроме оценки индивидуальных образовательных достижений слушателей в рамках применения персонифицированных процедур оценки в целях управления качеством результативности образовательной программы и совершенствования образовательного процесса на основе обратной связи, применяется мониторинг образовательных достижений слушателей.

Целью мониторинга качества образовательных достижений слушателей повышения квалификации является получение и распространение достоверной информации о состоянии и результатах реализации образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов системы образования на учрежденческом уровне, тенденциях изменения качества дополнительного педагогического образования и причинах, влияющих на его уровень.

Достижение заявленных целей предполагает решение в ходе мониторинга следующих задач:

выявить образовательные потребности и профессиональные дефициты педагогических работников на основе исследования уровня их профессиональной компетентности;

оценить состояние образовательных результатов при реализации образовательных программ повышения в учреждении дополнительного образования педагогических работников;

выявить динамику изменений образовательных результатов слушателей при реализации образовательных программ повышения квалификации;

оценить уровень удовлетворенности слушателей качеством образовательных результатов образовательной программы повышения квалификации;

определить факторы, оказывающие влияние на образовательные результаты слушателей при освоении образовательной программы повышения квалификации;

определить направления работы учреждения дополнительного образования взрослых по повышению качества образовательных результатов слушателей при реализации образовательных программ повышения квалификации.

Таким образом, разработка комплексной методики оценки качества образовательных результатов слушателей позволит успешно решать как дидактические, так и управленческие задачи по обеспечению и совершенствованию качества дополнительного педагогического образования. Применяемые в реализации образовательной программы повышения квалификации педагогических работников современных компетентностно-ориентированных заданий могут стать факторами личностно-профессионального развития слушателей на основе их активной профессиональной позиции относительно непрерывного педагогического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матюшкина, М. Д. Оценка качества постдипломного педагогического образования: социокультурные основания, концепция, методы и результаты / М. Д. Матюшкина. – Lambert Academic publishing, 2011. – 306 с.
2. Проблемы профессиональной компетентности кадров образования: содержание и технологии аттестации : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А. И. Жук, Н. Н. Кошель, Л. С. Черняк ; под ред. А. И. Жука; М-во образования и науки Респ. Беларусь. ИПК и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. – Минск, 1996. – 242 с.
3. Слободчиков, В. И. Профессиональная компетентность современного педагога (логико-предметный анализ) / В. И. Слободчиков // Научно-методическое обеспечение содержания и технологий последипломного образования в условиях реформирования школы : материалы международного конф. (Минск, 17–18 дек. 1998 г.) / М-во образования Респ. Беларусь. Акад. последиплом. образования; под ред. д-ра пед. наук А. И. Жука. – Минск, 1999. – С. 15–22.
4. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М. : Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 154 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. // Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 13, 2/1795 // Нац. правовой интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=Nk1100243.

6. Danielson, C. *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice/* C. Danielson, T. L. McGreal. - Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. – 2000, – 166 p.
7. Su, Y. *Accountability or Authenticity? The Alignment of Professional Development and Teacher Evaluation* Y. Su, L. Feng, C. Hsu // *Teachers and Teaching*. – 2017, Vol. 23., No 6. – P. 717–728.
8. Храмова, М. В. Анализ российского и международного опыта применения формирующего оценивания в системе образования (школа и вуз) / М. В. Храмова // *Информационные технологии в образовании «ИТО-Саратов-2017»*. – 2017. – С. 339–344.
9. Фишман, И. С. *Формирующая оценка образовательных результатов учащихся : Методическое пособие* / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. – Самара : Учебная литература, 2007. – 244 с.
10. Землянская, Е. Н. *Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся* / Е. Н. Землянская // *Современная зарубежная психология*. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 50–58.
11. Бойцова, Е. Г. *Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе – [Электронный ресурс]*. / Е. Г. Бойцова. *Человек и Образование*. – 2014. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyushee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole>.
12. Пинская, М. А. *Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие* / М. А. Пинская. – М. : Логос, 2010. – 264 с.
13. Black, P. *Seven Strategies of Assessment for Learning/* P. Black, D. William. – Oxford, 2008. – 32 p.
14. Брыксина, О. Ф. *Оценивание результатов проектной деятельности учащихся* / О. Ф. Брыксина, Е. П. Круподерова // *Современные исследования социальных проблем*. – 2015. – № 1. – С. 223–228.
15. Воронина, М. А. *Методики формирующего оценивания как инструмент развития поведенческо-рефлексивного компонента профессиональной культуры будущего педагога* / М. А. Воронина [и др.] // *Самарский научный вестник*. – 2019, Т. 8, № 1. – С. 243–248.

Материал поступил в редколлегию 15.10.19.

L. G. TARUSOVA,

First Vice-Rector, Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

V. S. KULIK,

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Education Management
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

ABOUT SOME APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE
COMPLEX METHOD OF THE EVALUATION OF THE
TRAINEES' LEARNING OUTCOMES DURING THE PROFES-
SIONAL DEVELOPMENT COURSES IN INSTITUTIONS OF
CONTINUING EDUCATION FOR SPECIALISTS IN THE FIELD
OF EDUCATION

Summary

The article presents the scientific foundations and a content description of the complex method of the evaluation of the trainees' learning outcomes during the professional development courses, which includes forms and methods of both formal and formative evaluation.

УДК 808.2 (072.3)

И. В. ТАЯНОВСКАЯ,

заведующий кафедрой риторики и методики преподавания языка и литературы, кандидат педагогических наук, доцент
Учрежденные образования «Белорусский государственный университет»,
г. Минск, Беларусь

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОПОРОЙ НА ОРГАНИЗАЦИЮ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОЛИЛОГА

Нередко возникающая в связи с непрерывным ростом потока информации интеллектуальная пассивность учащихся требует инновационных подходов к развитию умений создания информационной речи, входящих в состав метапредметных учебно-познавательных и коммуникативных компетенций личности. Textoобразующая компетенция – многомерная, сложноорганизованная «система систем», структурные компоненты которой логически связаны с компонентами лингвисториторической методической системы, ориентированной на реализацию эвристической стратегии построения образования, на концепцию эвристического диалога и эвристического полилога как его особенно интенсивной, динамичной разновидности. Развитие текстообразующей компетенции с опорой на организацию эвристического полилога содействует задачам развития готовности обучающегося к продуктивной интеллектуально-речевой деятельности, генерированию новых идей, развитию системно организованного, творческого мышления.

Тот, кто учится, неизбежно живет в мире обучающих текстов, которые он читает, слушает, пишет, произносит. Универсальное комплексное умение самому создавать учебный текст требуется от учащегося по всем предметам: готовит ли он устный ответ, доклад, реферат, сообщение. Более того, именно данное умение остается востребованным на протяжении возможного образовательного будущего и всей профессиональной жизни развивающейся и совершенствующейся личности, поскольку является неотъемлемым компонентом непрерывного образования, реализуясь посредством работы над информационными высказываниями.

Постоянно и в геометрической прогрессии возрастающий информационный поток, характеризующий современную социокультурную ситуацию, во многих отношениях фактически снимает остроту вопроса о нахождении информации, но существенно увеличивает интенсивность оперирования ею с точки зрения осмыс-

ления, оценивания, интерпретации, отбора, усвоения, преобразования, использования. В то же время обилие, разнообразие и разнородность получаемых сведений приводят к возникающей в очевидной связи с этим интеллектуальной пассивности значительного числа учащихся. Нельзя не отметить также, что в школьной практике стали достаточно распространенными случаи, когда учащимися выполняется перефразирование, компиляция и даже простое, откровенное, механическое заимствование интернет-материалов, что дополнительно свидетельствует о несомненной важности работы над созданием индивидуальных, самостоятельных и оригинальных интеллектуально-речевых образовательных продуктов – текстов. В данном контексте проявляется очевидная необходимость внедрения инновационных подходов, придания творческого, продуктивного характера работе над совершенствованием умений создания информационной речи обучающихся, которая выступает в качестве ядра их речевой активности в образовательном процессе. В круг данных умений входят действия с различными формами вербальной информации, в том числе как со сведениями, представленными на бумажных носителях, так и со сведениями в электронном виде.

Обеспечивающие реализацию универсальных коммуникативных действий в создании информационных высказываний умения интегрируются в метапредметные учебно-познавательные и коммуникативные компетенции личности; при этом особую значимость среди развиваемых общеучебных умений обретает совокупность умений *текстообразующего* характера. Развитие комплекса общеучебных умений, имеющих информационно-текстовую направленность, осуществляется всеми учителями-предметниками, но все же в первую очередь реализуется на уроках языка, составляя прерогативу учителя-словесника, его функциональных задач как специалиста, и должно быть наполнено *конкретным речеведческим содержанием*.

Метапредметная организация усвоения такого рода сведений прослеживается при определении современных подходов к овладению обучающимися представлениями об информации и знании. На этапах ознакомления, в частности, с научным стилем речи и

видами дидактических высказываний на уроках языка показываются особенности передачи и сочетания информации:

- обобщенно-отвлеченной и конкретной;
- рациональной, эмоционально-образной, оценочной и прагматической;
- первичной и вторичной;
- специальной научной и личностно окрашенной, индивидуализированной;
- общепринятой и новой;
- полной и частичной и т. д.

Обучаясь составлению различных видов дидактико-ориентированных текстов, школьники совершенствуют умения в области реализации различных информационных процессов: обработки и передачи данных.

В данном контексте знания выступают как информация высшего плана и порядка, усвоенная субъектом учения, то есть уже обработанная, воспринятая, понятая и запомнившаяся, способствующая достижению обучающимся более высокого интеллектуального уровня. Знания, концентрируемые в текстах и передаваемые с их помощью, делятся на *декларативные* (что-знания, или знания фактов) и *инструментальные, процедурные* (как-знания, или знания правил). Важно, чтобы передаваемые знания обладали направленностью на принятие решений и на реализацию упорядоченных последовательностей действий. Высокая степень насыщенности процедурной информацией особенно характерна для заключительных структурных компонентов обучающих текстов. Роль *репрезентативно-структурирующих* высказываний (учебных ответов, сообщений) во многом связывается с приданием первоначальной информации характера более упорядоченных, систематизированных и целостных знаний об объектах, их свойствах, процессах, закономерностях и др. Именно информация, востребованная в ходе решения речевых задач, способствующая координации интеллектуально-коммуникативной деятельности, становится тем речеведческим знанием, которое обеспечивает развитие коммуникативных умений.

Знания, сосредотачиваемые в обучающих текстах, многомерны и могут предполагать не только собственно научный (специ-

ально научный) способ их усвоения, но и – в отдельных текстовых компонентах – философский, художественно-образный, интуитивный, житейски-обыденный способы постижения. В *информационно-мотивирующих текстах* особенно велики значимость и удельный вес подобных форм сопутствующего знания, *культуроведческого контекста*, восприятия через призму искусства и даже синтеза искусств. В свою очередь, специальное научное знание может быть *методологическим, теоретическим, эмпирическим*. В ходе работы над информационно-структурирующими видами высказываний особую роль выполняет сочетание теоретического и эмпирического знания. В процессе освоения особенностей докладов исследовательского характера на первый план начинает выступать методологическое знание и культура, так называемые метазнания, или «знания о знаниях». При этом возможно подчеркнуть, что желательной и современной является направленность мысли и речи не только на объективное познание (естественнонаучное, социально-гуманитарное и т. д.), но и на самопознание, на приращение лично значимого знания, постижение человеком себя самого.

В процессе построения коммуникативно-риторической и методической концепции *текстообразующей компетенции* данная личностная готовность предстает как многомерная, сложноорганизованная «система систем».

Нельзя не отметить также, что текстообразующая компетенция, проблемы становления которой, равно как и взаимосвязанные с этим вопросы, рассматриваются в современных филологических исследованиях Н. С. Болотновой, А. А. Ворожбитовой, О. Е. Грибовой, М. Я. Дымарского, Г. А. Копниной, К. Ф. Седова, А. П. Скоровородникова, О. П. Сологуб и других авторов и представляет собой дискуссионно трактуемый феномен.

Дискуссионными являются, в частности:

1. *Вопрос о синонимичности понятий текстовой компетенции и текстообразующей компетенции.*

Так, в целом ряде трудов по переводоведению данные понятия идентифицируют. Однако это не является в полной мере логически корректным, поскольку понятие текстовой компетенции, родовое

для рассматриваемого концепта, соотносится также с деятельностью по *текстовосприятию*. В то же время с этим связывается концептуально значимый вывод о целесообразности единства в ходе развития компетенций текстообразования и текстовосприятия (текстообразующей компетенции и рецептивно-текстовой компетенции).

2. *Вопрос о соотношении данной компетенции с некоторыми потенциально рядоположенными компетенциями* (например, жанрово-стилистическая или речетипологическая).

Иногда понятие текстовой компетенции не включает жанрово-стилистической, а в узком смысле слова трактуется как ее необходимая основа (см., например, работы О. П. Сологуб). В нашем понимании жанрово-стилистическая компетенция выступает как неотъемлемый компонент текстовой и текстообразующей компетенции, поскольку создание целостного высказывания не мыслится без его жанрово-стилевой определенности.

3. *Вопрос о единичности или множественности данного феномена*.

Действительно, в ряде исследований ведется речь о совокупности текстовых компетенций применительно к различным видам создаваемых текстов. Это свидетельствует в пользу возможности дополнительного выделения учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции, связанной с освоением школьниками языка науки.

4. *Вопрос о внутренней структуре данной компетенции, основаниях и результатах типологизации подкомпетентностного состава*.

В структуру текстообразующей (учебно-коммуникативной) компетенции, по нашему мнению, могут включаться следующие субкомпетенции:

- *собственно текстоведческая* – владение основными и дополнительными текстовыми категориями, делающими некоторое речевое высказывание именно текстом, придающие ему собственно текстовой характер и определенность;

- *речетипологическая* – владение выбором, построением и сочетанием (так называемой контаминацией) создания речевых контекстов различных функционально-смысловых типов речи;

- *жанрово-стилистическая*, которая, в свою очередь, формируется:

- ▶ из *функционально-стилистической компетенции* – владения функциональными стилями языка как способами подбора, мотивированного выбора и уместного объединения языковых единиц различных уровней;

- ▶ *жанроведческой компетенции* – владения исторически сложившимися, функционально закономерными тенденциями в смысловом и формальном воплощении конкретных разновидностей текстов.

На базе параметра поэтапной реализации текстообразования присутствуют закономерные основания для выделения в рамках текстообразующей (учебно-коммуникативной) компетенции следующей субкомпетентностной структуры:

1. *Содержательно-текстообразующая* субкомпетенция.

2. *Структурно-текстообразующая* субкомпетенция.

3. *Вербально-текстообразующая* субкомпетенция – более узкое понятие в рамках компетенции когнитивно-вербализующей, область коммуникативной компетенции, связанная с владением языком изложения – подбором, отбором, сочетанием языковых единиц различных уровней – в ходе текстообразования.

Помимо того, в структуре текстообразующей компетенции в широком смысле ее понимания, обобщенно возможно выделить следующие субкомпетенции:

- 1) *когнитивно-вербализующую*, связанную с переходом от мыслительного содержания к его словесному представлению.

- 2) *невербальную (паралингвистическую)*, или *технореализационную*, которая предусматривает овладение комплексом внесловесных характеристик в представлении высказывания, в том числе предречевым, внутриречевым и послеречевым молчанием.

В ином типологическом измерении состав субкомпетенций в рамках текстообразующей учебно-коммуникативной компетенции также представляется возможным определить, исходя из функциональной направленности отдельных групп обучающихся высказываний. Логически упорядоченную, стройную форму данная типология обретает, будучи основанной на ведущих способах обработки информации. В этом случае типологически подразделяться могут, в частности: 1) информационно-структурирующая субкомпетенция; 2) информационно-заинтересовывающая, или информационно-мотивирующая, субкомпетенция; 3) информационно-компрессивная (аналитико-синтетическая) субкомпетенция; 4) информационно-исследовательская субкомпетенция; 5) информационно-оценочная субкомпетенция, информационно-рекомендательная субкомпетенция и под.

Данные субкомпетенции выступают как своего рода концентры коммуникативно-речевой подготовки от класса к классу, являются системообразующими для организации речеведческого знания и для становления на данной теоретической основе конкретных подсистем умений и навыков, наряду с «присвоением» соответствующего опыта деятельности.

Структурные компоненты развиваемой текстообразующей компетенции могут быть логически связаны с компонентами проектируемой и реализуемой лингвориторической методической системы.

Так, *мотивационно-целеполагающий компонент* обуславливает становление устойчивой внутренней мотивации и индивидуального целеполагания к рационализируемой текстообразующей деятельности. (Создается мотивационная готовность к соответствующей интеллектуально-речевой деятельности – благоприятный, позитивный мотивационный фон, в общем эмоционально-мотивационном поле.)

Диагностико-проективный компонент формирует выявление обучающимися реальных и потенциальных достижений и затруднений в рационализируемой интеллектуально-речевой деятельности.

Информационно-когнитивный компонент предусматривает овладение различными речеведческими знаниями интегративного характера, способами обработки исходной информации и мыслительно-речевыми операциями создания высказывания.

Операционно-практический компонент предполагает наличие умений планирования, построения, реализации, самоконтроля, самооценки и самокоррекции деятельности в области создания текстов.

Рефлексивно-оценочный компонент определяет поэтапное и целостное осознание собственных достижений и трудностей в текстообразующей деятельности, динамики их возникновения.

Нельзя не отметить особую роль развития способности обучающихся к самостоятельному осмыслению и личностно значимому освоению внешней информации, разносторонней ее оценке, порождению новых смыслов и творческому преобразованию их в собственной речевой, интеллектуальной, практической деятельности. Именно к этим аспектам самореализации речевой личности обращена *эвристическая стратегия построения образования*, которая обеспечивает благоприятные условия для создания субъектом учения индивидуального образовательного продукта, включая его вершинную для овладения языком форму – форму текста. При реализации эвристического подхода деятельность учащегося нацелена на становление личностно значимой способности самостоятельно открывать и постигать окружающую действительность, закономерности науки, культуры, собственного внутреннего мира, непосредственно выражаемые через язык и речь.

Продуктивным и творческим отражением данной образовательной стратегии является концепция эвристического диалога, развиваемая в современных педагогических работах профессора А. Д. Короля. В свою очередь, в качестве особенно динамичного, интенсивного вида эвристического диалога выступает эвристический полилог, который служит своеобразным «горизонтом смыслового приращения» в области ранее сформированной концепции обратной филологической коммуникации. Подчеркнем, что эффективное продуцирование текста в идеале – это обязательно диа-

лог-полилог: между различными сознаниями и багажами знаний, познавательными эмоциями, образовательным и жизненным опытом; диалог-полилог между личностным, индивидуальным и общечеловеческим, универсальным началами. Эвристический полилог в обучающей сфере должен характеризоваться не как центробежная распыленность, мозаичная расколотость в ходе образовательной коммуникации, а как общение, объединяющее всех школьников в получении значимого для каждого из них коллективного образовательного продукта применительно к той или иной теме и содержанию учебного материала. Далее будут предложены примеры эвристических заданий, рассчитанных на интеграцию различных коммуникативных ролей обучающихся при построении эвристического образовательного полилога (например, между представителями естественнонаучного и социально-гуманитарного знания – «физиками» и «лириками»).

При выполнении эвристических заданий такого рода может быть реализовано более глубокое осмысление метапредметного содержания – фундаментальных образовательных объектов, в числе которых – такие первоначала, метапонятия в освоении социального и культурного опыта, как: «Знание», «Наука», «Образ», «Личность», «Общение», «Речь», «Слово», «Диалог», «Деятельность», «Умение», «Интерес» и др. Центральной категорией при этом, которая помогает «перешагнуть» за рамки частного предметного содержания и обнаружить за ним метапредметный, универсальный смысл, является для нас *текст* как особый фундаментальный образовательный объект. Работа с ним, как показывают результаты комплексного педагогического эксперимента, позволяет достигать на основе личностно значимого открытия учеником филологических знаний, развития универсальных – познавательных, регулятивных, коммуникативных – учебных действий, то есть овладения *метаумениями, метаспособами* деятельности. Это, в свою очередь, окажется практически полезным для выпускника в любой образовательной и научной предметной области, при решении реальных проблем и задач в самых разных жизненных ситуа-

циях и сферах, расширяя возможности для рациональной организации познания, собственного труда и общения.

В качестве иллюстрации приведем примеры эвристических заданий метапредметной направленности, предусматривающих возможности проведения эвристического полилога.

- *Знание; текст; характеристика; образ.*

- *В царстве лесов и полей.*

Определите 1–3 вопроса о растительном либо животном мире Беларуси, которые вас интересуют. Найдите в печатном издании или в интернете иллюстрированный материал, посвященный любому из этих вопросов. Выберите информацию о каком-либо растении или животном, которая показалась вам особенно занимательной и запоминающейся. Подготовьте на ее основе 2 варианта кратких сообщений:

- от имени ученого-литературоведа и фольклориста – для телевизионной передачи (образ данного растения / животного в устном народном творчестве – сказках, пословицах, загадках славян – и в литературе);

- от имени ученого-биолога – на международном научном конгрессе (точное научное описание).

Придерживайтесь общей речевой схемы характеристики:

- обобщенное впечатление о предмете речи;

- отдельные признаки (основные и второстепенные);

- оценочные суждения (общепринятые и личные); выводы.

Посредством данного задания развиваются познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия:

- строить характеристику определенного предмета мысли, руководствуясь функционально оправданной логической схемой характеристики;

- составлять текст-характеристику, придерживаясь оценочно-речевых особенностей, типичных для подобных высказываний;

- подбирать стилистически уместные речевые средства, в зависимости от строго логической или научно-художественной речевой природы текста.

● *Знание; интерес; слово.*

■ *Контакт цивилизаций.*

Во многих фантастических произведениях описывается встреча землян с представителями инопланетных цивилизаций. Приведите 1–2 примера: какие вопросы, связанные с развитием современной земной науки, на ваш взгляд, могут возникнуть у жителя одной из далеких планет?

Представьте, что вы стали героем такой встречи и вам нужно познакомить инопланетянина с разными областями человеческих знаний, сообщив ему:

а) 3–5 терминов для точных наук;

б) 3–5 – для естественных наук;

в) 3–5 – для общественных и гуманитарных областей знания.

Придумайте рассказ об одном из терминов каждой группы, поясняющий его значение и содержащий примеры его использования. Продумайте, как в этом случае можно использовать мимику и жесты.

Задание способствует развитию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий:

- анализировать значения терминов;
- корректно использовать термины в соответствии с их значениями;
- применять невербальные средства общения.

Внедрение предложенной нами стратегии развития текстообразующей компетенции с опорой на организацию эвристического диалога способствует задачам развития готовности обучающегося к продуктивной интеллектуально-речевой деятельности, генерированию новых идей, развитию системно организованного, творческого мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ворожбитова, А. А. Теория текста: антропоцентрическое направление / А. А. Ворожбитова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 2005. – 365 с.

2. Грибова, О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ / О. Е. Грибова. – М. : АПК и ППРО, 2009. – 120 с.
3. Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст / М. Я. Дымарский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 328 с.
4. Король, А. Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения / А. Д. Король. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 195 с.
5. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия – или многообразие в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Русский язык и литература. – 2019. – № 8.
6. Король, А. Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Русский язык и литература. – 2019. – № 9.
7. Сологуб, О. П. Текстовая компетенция – ключевое звено в компетентностной модели филологического образования / О. П. Сологуб // Философия образования. – 2011. – № 1. – С. 135–141.
8. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 317 с.
9. Таяновская, И. В. Динамика развития учебно-коммуникативных умений текстообразования: русский язык в белорусской школе (5–11 классы) : в 2 кн. / И. В. Таяновская. – СПб : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – Кн. 1. – 292 с.; Кн.2. – 351 с.
10. Таяновская, И. В. Лингвометодические основы развития учебно-коммуникативных текстообразующих умений школьников на уроках русского языка в 5–10 классах / И. В. Таяновская. – Минск : РИВШ, 2006. – 274 с.
11. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования: русский язык в белорусской школе (5–11 классы). Теоретико-содержательные аспекты / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 376 с.
12. Хуторской, А. В., Король, А. Д. Диалогичность современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–115.
13. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова; Н. С. Болотновой

[и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2012. – 882 с.

Материал поступил в редколлегию 23.11.19.

I. V. TAYANOVSKAYA,

Head of the Department of Rhetoric and Russian Language
and Literature Teaching Methodology,
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor

EI «Belarusian State University»,
Minsk, Belarus

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND COMMUNICATIVE TEXT PRODUCTION COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF HEURISTIC POLYLOGUE USAGE

Summary

Often arising in connection with the continuous growth of the flow of information, intellectual inactivity of students requires innovative approaches to develop the skills of creating information speech, which are part of the meta-disciplinary educational, cognitive and communicative competencies of an individual. Text production competence is a multidimensional, elaborately organized «system of systems», the structural components of which are logically connected with the components of the linguorhetorical methodological system, focused on the implementation of the heuristic strategy regarding organization of education alongside the concept of heuristic dialogue and polylogue as its particularly intense and dynamic variety. The development of text production competence by means of a heuristic polylogue contributes to the development of the student's readiness for productive intellectual and speech activity, enhancing the generation of new ideas and providing the development of systematically organized creative thinking.

УДК 371.31

Ю. В. ТИМОФЕЕВА

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

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

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ:

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ И МНОГОГРАННОСТЬ

В статье рассматриваются существенные характеристики активных форм обучения, рассматриваются возможности использования активных форм в развитии учебно-познавательной активности обучающихся, проводится сравнительный анализ традиционных, активных и интерактивных форм обучения.

Ключевые слова: традиционные формы, активные формы, интерактивные формы, дефиниции, познавательная деятельность.

Образовательный процесс с использованием активных форм обучения строится на основе включенности в него всех обучающихся, обмене знаниями, идеями, разнообразными способами деятельности.

Теоретическую ценность и практическую значимость в вопросах применения активных форм имеют исследования российских ученых (Ю. С. Арутюнова, М. М. Бирштейн, А. А. Вербицкого, Р. Ф. Жукова, Д. Н. Кавтарадзе, В. Ф. Комарова, А. П. Панфиловой, В. Я. Платова, Ю. М. Порховник, В. И. Рыбальского, А. М. Смолкина, И. М. Сыроежина, А. В. Хуторского), зарубежных ученых (Дж. Эйсон, Дуглас Р. Барнс, Гленда Дж. Энтони, К. Кириаку, М. Кэтлин, М. Принс, К. Хартманн, Чарльз К. Бонуэлл) а также белорусских ученых (А. И. Жука, Н. И. Запрудского, С. Н. Захаровой, С. С. Кашлева, Н. Н. Кошель, В. В. Чечета, М. М. Ярмолинской).

В настоящее время существуют разночтения в трактовке дефиниции «активные формы», не наблюдается четкого разграничения активных и интерактивных форм. В работах многих авторов наблюдается употребление в качестве синонимов понятий *активные формы* и *активные методы*, их смешение и неоправданное расширение, т. к. исследователи при определении данных понятий

опираются на различные теоретические концепции, разнообразные способы практического применения, наиболее важные с их точки зрения подходы и классификационные признаки.

Целью данной статьи является содержательная характеристика полифункциональности и многогранности активных форм обучения в вопросе активизации учебно-познавательных действий обучающихся в сравнении с традиционными и интерактивными формами обучения.

Предметом отраженного в статье исследования является сравнительная характеристика традиционных, активных и интерактивных форм обучения.

Предполагается уточнение данных дефиниций, прежде всего посредством раскрытия сущностных характеристик активных форм обучения, и разработке основных критериев оценки эффективности форм обучения.

Латинское слово *forma* означает внешнее очертание, наружный вид, структуру чего-либо. По отношению к обучению это понятие употребляется в двух значениях: как форма обучения и форма организации обучения [12, с.17]. По мнению отдельных исследователей, форма обучения объединяет все звенья учебного процесса по овладению знаниями, придавая ему структурную целесообразность и определенную логическую завершенность как педагогической системы [7, с. 8].

Н. В. Басова справедливо определяет форму обучения как организованное взаимодействие обучающего (преподавателя) и обучаемого (студента), где главным является характер взаимодействия преподавателя и студентов (или между студентами) в ходе получения ими знаний и формирования умений и навыков [3, с. 56]. Важно отметить, что профессором А. В. Хуторским понятие «форма» представлено в двух вариантах: как форма обучения и как форма организации обучения. В основу определения формы обучения положена характеристика особенностей коммуникативного взаимодействия педагога и обучающихся, а также обучающихся друг с другом (индивидуальные, групповые, фронтальные, а также коллективные, парные, со сменным составом обучающихся). Формы организации обучения определены как ограниченные рамками времени конструкции отдельного звена процесса обучения, игра-

ющие интегрирующую роль, включающие в себя цели, содержание, методы, средства обучения, взаимодействие педагога и обучающихся [9, с. 250].

В фундаментальных исследованиях отмечается, что традиционная форма организации обучения обозначает внешнюю сторону процесса обучения, связанную с количеством обучаемых, временем, местом, порядком его осуществления. Формы организации процесса обучения раскрываются через способы взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач. Они решаются посредством различных путей управления деятельностью, общением, отношениями. В рамках последних реализуется содержание образования, образовательные технологии, стили, методы и средства обучения [см., в частности, 4, с. 56].

Приходится констатировать, что сегодня не существует единого общепринятого определения активных форм обучения. Некоторые исследователи расширяют понятие «активные методы обучения», относя к ним современные формы организации обучения. А. М. Смолкин, например, рассматривает их как собирательное понятие, включающее в себя специальные формы проведения занятий [14, с. 30]. А. П. Панфилова относит к активным формам интенсивные интерактивные технологии (игры, кейсы, тренинги, проектирование и некоторые другие) [11, с. 21]. А. А. Вербицкий – проблемные лекции, семинары-дискуссии, разбор конкретных производственных ситуаций, методы математического моделирования с помощью ЭВМ, деловые игры и т. п. к активным методам [5, с. 3.], а в новом словаре методических терминов и понятий активные методы обучения определяются как группа методов, ориентированных на практическое обучение за счет широкого использования коллективных форм обучения, в том числе ролевых игр и современных образовательных технологий [1, с. 12]. Российский ученый-педагог Т. Г. Мухина считает, что «активные формы обучения – это формы организации образовательного процесса, которые способствуют разнообразному (индивидуальному, групповому, коллективному) изучению (усвоению) учебных вопросов (проблем), активному взаимодействию обучаемых и преподавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработ-

ку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования» [2, с. 13].

Активные формы рассматриваются многими исследователями в качестве альтернативных традиционным формам. Возможность формировать у обучаемых способность самостоятельно овладевать знаниями и творчески мыслить в процессе активной познавательной деятельности является приоритетной в вопросе применения активных форм.

Проанализировав вышеизложенное, мы понимаем активные формы как *формы организации образовательного процесса, направленные на включение обучающихся в познавательную деятельность по решению учебных задач, вовлечение их в процесс самостоятельных творческих действий при коммуникативном характере общения обеих сторон.*

Очевидно, что активная форма обучения, как и любая другая из применяемых, должна осмысливаться диалектично. Использование данной формы не является самоцелью в образовательном процессе, а выступает действенным средством создания определенной атмосферы сотрудничества, взаимодействия его участников по решению учебных задач или педагогических проблем.

Рассмотрим возможности и преимущества активных форм обучения в сравнении с традиционными и интерактивными формами. В целях наглядности представления обратимся к модели обучения, предложенной В. Н. Кругликовым, где вычленяются:

- пассивная форма, при которой обучающийся является объектом педагогического воздействия, пассивным приемником информации;
- активная форма, характеризующаяся активной самостоятельной деятельностью обучающегося по освоению учебного материала;
- интерактивная форма (от англ. interaction – динамическое взаимодействие), при которой приоритет отдается взаимодействию обучающегося и педагога, обучающегося и обучающегося, обучающегося и интерактивной обучающей системы [10, с. 67].

Считается, что в традиционном обучении центральная роль принадлежит преподавателю, выступающему в роли субъекта и транслятора знаний, определяющему содержание, методы обуче-

ния и стиль взаимоотношений, а обучающемуся отводится роль объекта. Обучаемые являются пассивными потребителями готовых знаний, в процессе обучения отсутствует общее обсуждение ключевых вопросов темы занятия, эффективность обучения напрямую зависит от их уровня памяти. Употребление термина «пассивный» является условным, поскольку любой способ обучения обязательно предусматривает определенный уровень познавательной активности обучающихся. В данном контексте понятие «пассивность» используется как определение низкого уровня активности обучающихся, преимущественно репродуктивной деятельности при почти полном отсутствии самостоятельности и творчества.

Активные формы проведения занятий имеют целый спектр методологических преимуществ перед традиционными формами, связанных прежде всего с развивающим потенциалом. Обучающиеся в большей степени становятся субъектами учебной деятельности, вступают в диалог с преподавателем, активно общаются с ним, взаимодействуют друг с другом при выполнении заданий в паре, группе, используют знания, полученные в процессе самостоятельной работы с различными источниками информации, активно участвуют в познавательном процессе, выполняя задания развивающего характера. С использованием активных форм и методов преподаватель становится менеджером-организатором образовательного действия. Осуществляется переход от педагога-опекуна к педагогу-менеджеру. Педагог выполняет функции планирования и организации, мотивации и контроля обучения [13, с. 13]. Если пассивные методы предполагают авторитарный стиль взаимодействия, то активные предполагают демократический стиль. Роль преподавателя сводится к направлению деятельности обучающихся на достижение целей занятий, где они не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый. По сравнению с традиционными формами ведения занятий активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [6, с. 20].

Следует отметить, что нередко обучающиеся не стремятся к подобному изменению своей роли, поскольку это оказывается трудоемким и эмоционально более затратным действием, требующим

приобретения новых навыков [10, с. 68]. Сравнение активных и традиционных методов обучения, соотнесение механизмов действия позволяет определить, что активные методы, в отличие от традиционных (репродуктивных), являются продуктивными, т. е. провоцируют участников педагогического взаимодействия к саморазвитию, самоактуализации, творческой самостоятельности [8, с. 11].

Анализ научных источников позволяет сделать вывод о том, что существенными признаками активных форм обучения являются:

1) проблемность, в основе которой лежит создание проблемной ситуации, с самостоятельным поиском недостающей информации, рефлексивный анализ собственного опыта, взаимодействием с другими обучающимися, педагогом, поиском решения данной проблемы;

2) взаимообучение с присущим ему взаимодействием между обучающимися и преподавателем в диалоговой и полилоговой формах, формированием учебно-познавательных, коммуникативных компетенций;

3) исследование изучаемых проблем и явлений, при котором учебно-познавательная деятельность носит творческий, поисковый, исследовательский характер, включающий элементы анализа и обобщения, в результате которой создается некий новый продукт (способ решения проблемы, схема, модель и т. п.);

4) индивидуализация образовательного процесса, заключающаяся в создании условий для самообразования, личностного развития каждого обучающегося, его саморазвития и самореализации в образовательном процессе;

5) самообучение, при котором механизм проведения занятия побуждает обучающихся к регулярной самооценке и активному саморегулированию, корректировке своих поисково-познавательных действий;

6) мотивация активной учебно-познавательной деятельности, базирующаяся на профессиональном и личностном интересе, творческом характере учебно-познавательной деятельности, высокой эмоциональной вовлеченности в познавательный процесс;

7) рефлексия результатов учения, совместной деятельности педагога и обучаемых;

8) устойчивая и длительная активность обучаемых, постоянная вовлеченность их в учебный процесс;

9) принудительная активизация мышления и произвольная активность обучаемого в учебном процессе.

В качестве преимуществ активных форм работы выступают:

- большой объем выполненной работы за одинаковый промежуток времени;
- возможность рациональнее распределить время на занятии;
- высокая результативность в усвоении знаний и формировании умений;
- формируются мотивы обучения, умение сотрудничать;
- развиваются умения планирования, рефлексии, контроля, самоконтроля.

Слабыми сторонами активных форм можно назвать:

- сложность в применении активных форм, требующую значительных временных затрат на подготовку и планирование работы;
- результат процесса взаимообучения не всегда эффективен, сложно организовать контроль.

Согласно принимаемому в настоящее время суждению интерактивные формы можно рассматривать как наиболее современную форму активных форм, их определенную разновидность, имеющую свои закономерности и особенности. *Интерактивное взаимодействие проявляет себя как интенсивная коммуникативная деятельность участников педагогического процесса, разнообразие и смена видов, форм, способов деятельности. Среди ведущих признаков и инструментов интерактивного взаимодействия выделяются позитивность и оптимистичность оценивания, ситуация успеха, мыследеятельность, смысловторчество, свобода выбора, диалог, полилог, межсубъектные отношения, рефлексия и др.* [8, с. 12]. Через соорганизацию взаимодействия участников создаются условия для инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи. По мнению А. П. Панфиловой, в интерактивных технологиях прослеживается обратная связь между всеми ее

участниками, индивидуальный стиль общения, рефлексивный анализ или дебрифинг («здесь» и «сейчас») [11, с. 24]. В. Н. Кругликов определяет интерактивное обучение: 1) как обучение, основанное на непосредственном взаимодействии, диалоге, общении учащегося с социальным окружением в образовательной среде; 2) как обучение, основанное на общении, опосредованном компьютером и другими телекоммуникационными средствами [10, с. 67].

В процессе интерактивного обучения преподаватель выполняет функции организатора и помощника, который лишь создает условия для инициативы обучающихся, активизируя их взаимодействие, побуждая к диалогу, полилогу [2, с. 17]. Педагог становится организатором, готовым к любым ситуациям, умеющим использовать эти ситуации для достижения основной цели занятия – всестороннего рассмотрения темы и глубокого понимания обучающимися рассматриваемых проблем. Таким образом, можно констатировать, что интерактивное обучение использует все достижения активного обучения, применяет все формы активного обучения, делая акцент на использовании диалогового подхода и групповых форм обучения, в чем возможно убедиться посредством рассмотрения предлагаемой таблицы.

Сравнительная характеристика традиционных, активных и интерактивных форм обучения

Критерий	Традиционные формы	Активные формы	Интерактивные формы
Место и роль преподавателя в учебном процессе	Выполняет центральную роль, выступает в качестве транслятора знаний, оказывает доминирующее воздействие на обучающихся	Является организатором взаимодействия обучающихся между собой, между педагогом и обучающимися устанавливается активная обратная связь	Осуществляет внешнее управление через организацию взаимодействия участников, устанавливает обратную связь через диалог и полилог

Продолжение

Место и роль обучаемых в учебном процессе	Обучающиеся являются объектом педагогического воздействия, пассивным приемником информации	Обучающиеся взаимодействуют друг с другом и с педагогом при выполнении заданий в паре, группе	Обучающиеся взаимодействуют с педагогом, интерактивной обучающей системой, между собой
Тип информационной коммуникации	Управляемая преподавателем информация	Самостоятельная работа с различными источниками информации	Многоканальная система, генерирующая информацию между преподавателем и обучающимися, информационное взаимодействие между обучающимися
Объем предлагаемой информации	Большой объем информации в структурированном виде за короткое время	Высокий уровень информации, одновременно получаемый большим количеством обучающихся	Расход значительного времени на изучение небольшого объема информации
Процент усвоения информации	Невысокий	Довольно высокий	Высокий
Методы управления процессом обучения	Авторитарное управление	Демократическое управление позиция менеджера-организатора образовательного действия	Демократическое управление, функции организатора и помощника
Уровень творчества	Творчество при себе преподавателю, от обучающегося не требуется проявления активности, инициативы, творчества	Творческий характер	Создание условий для их инициативы и творчества

Окончание

Проблемность процесса обучения	В лучшем случае имеет место описание проблем или проблемных ситуаций	Включение обучающегося в диалог с преподавателем, в активное обсуждение проблемных вопросов и заданий	Обучение происходит в условиях, где обсуждение проблемных ситуаций способствует формированию умений их определения и решения
Уровень контроля за процессом обучения	Жесткий контроль, формы контроля не индивидуализированы	Индивидуализированные формы контроля, формы самоконтроля и рефлексии	Гибкие, индивидуализированные формы контроля, формирование действий самоконтроля и рефлексии
Результат обучения	Совокупность знаний	Совокупность знаний, практических умений и навыков	Совокупность знаний, практических умений и навыков, способность их творческого использования в профессиональной деятельности, формирование метапредметных компетенций
Источник мотивации обучения	Внешняя (оценки, педагог, родители, общество)	Объединение внешней (оценки, педагог, родители, общество) и внутренней (интерес самого обучающегося) мотивации	Глубокая внутренняя мотивация (интерес самого обучающегося), потребность в познании

Проанализировав сущностные характеристики активных форм обучения, осуществив сравнительный анализ с традиционными и интерактивными формами, можно с достаточной долей уверенности сделать следующие выводы:

существующее в педагогической литературе множество определений активных форм обучения – результат современных педагогических поисков, разработка и реализация идей которых направлена на повышение качества образовательной деятельности;

активные формы обучения как современные формы организации образовательного процесса направлены на включение обучающихся в познавательную деятельность по решению учебных задач, вовлечение их в процесс самостоятельных творческих действий при коммуникативном характере общения обеих сторон;

активные формы обучения имеют методологические преимущества перед традиционными формами, во многом сходны с интерактивными формами;

интерактивные формы обучения можно рассматривать как наиболее современную форму активных форм.

В современном мире необходим баланс гармоничного сочетания в образовательном процессе традиционных, активных и интерактивных форм обучения. Все современные формы обучения важно направить на формирование метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся, при этом следует неизменно иметь в виду их возрастные, психологические и образовательные особенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, М. Э. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / М. Э. Азимов, А. Н. Щукин. – М., 2009.
2. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учебное пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.
3. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 416 с.

4. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
5. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.
6. Ермакова, Т. И. Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения : учеб. пособие / Т. И. Ермакова, Е. Г. Ивашкин ; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева. – Н. Новгород, 2013. – 158 с.
7. Кадол, Ф. М. Методы и формы организации обучения : практ. пособие / Ф. М. Кадол. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – 47 с.
8. Кашлев, С. С. Активные методы обучения в деятельности педагога / С. С. Кашлев. – Народ. асвета. – 2002. – № 10. – С. 11–15.
9. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 347 с.
10. Кругликов, В. Н. Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы / В. Н. Кругликов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 4.
11. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
12. Педагогика. Дидактика и теория воспитания : практ. пособие / сост. Л. Д. Ермакова ; М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 44 с.
13. Скороходова, Н. Ю. Психология ведения урока / Н. Ю. Скороходова. – СПб. : Речь, 2002. – 148 с.
14. Смолкин, А. М. Методы активного обучения : науч.-метод. пособие / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.

Материал поступил в редколлегию 23.11.19.

YU. V. TIMOFEEVA,
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Education Management
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

ACTIVE FORMS OF LEARNING: POLYFUNCTIONALITY AND DIVERSITY

Summary

The article deals with the essential characteristics of active forms of learning and considers the possibilities of using active forms in the development of educational and cognitive activity of students. Besides, the author presents a comparative analysis of traditional, active and inter-active forms of learning.

УДК 159.9.075

Т. А. ЧЕРНЕГО,

соискатель кафедры психологии

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования» г. Минск, Беларусь,

**КРИТЕРИИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНУЮ
ИЗОЛИРОВАННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Статья предлагает ознакомиться с результатами исследования феномена психосоциальной изолированности родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра. Описаны комбинированные методы и методики исследования, определена философия исследования. Учтены особенности подбора и использования диагностического инструментария к определенной категории респондентов. Выделены основные критерии феномена психосоциальной изолированности. Приведены количественные и качественные результаты, проведена интерпретация результатов.

Ключевые слова: психосоциальная изолированность, комбинированный метод исследования, расстройство аутистического спектра, контент-анализ, полуструктурированное интервью, контент-анкета (фокусированные и полуструктурированные вопросы).

На пути у исследователя какого-либо психологического феномена рано или поздно встает вопрос о выборе методологического инструментария, где ему необходимо учитывать различные психологические особенности испытуемых, способ получения информации, путь обработки и интерпретацию результатов. Нередко исследователь понимает необходимость комбинирования и нестандартного использования «чистых» исследовательских методов. Вполне оправданно возникают промежуточные, не менее валидные и надежные, а в случае феноменологического подхода порою единственные формы сбора информации, которые объединяют в себе несколько чистых методов. Такие «комбинированные» методы необходимы при исследовании одной и той же психической реальности путем синтеза отдельных методов и методик с целью получения наибольшего эффекта и полноты описания психологических феноменов. Наша исследовательская позиция в данной ра-

боте выступает в роли новой формы и нового метода исследования психосоциальной изолированности у семей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра (далее – РАС).

Психосоциальная изолированность – достаточно сложный, интегрированный в социальную реальность феномен. Он имеет хроническую форму при формировании в ситуации переживания хронического травматического события и связан с выстраиванием личностью границ собственного существования в обществе, проявляется определенными субъективными переживаниями: неприятием другими, чувством одиночества, стигмы со стороны общества, ощущением непонимания проблемы другими. Характеризуется недостаточностью перцептивных, коммуникативных и интерактивных действий, эмоциональным напряжением и реактивностью реагирования, остротой восприятия, снижением толерантности к окружающим, конфликтностью, профессионально-компетентной атрофией и др.

В нашей статье проявление психосоциальной изолированности (далее – ПИ) исследуется у родителей, которые воспитывают ребенка с аутистическим спектром поведения. Данный вид нарушения развития ребенка достаточно «молодой», актуальный и современный, к сожалению, имеет тенденцию к значительному росту в последний десяток лет. Расстройства носят множественный, регрессивный характер, охватывают моторные и сенсорные, речевые и социальные аспекты; слабо поддаются медикаментозной и педагогической коррекции. Основным компонентом аутистического нарушения встает коммуникативный социально-поведенческий компонент, что, в свою очередь, и является главным «антисоциальным», стигматическим и травматическим фактором в формировании психосоциальной изолированности у родителей. Это очень важно понимать и учитывать при исследовании проблемы именно у данной категории, так как в этой ситуации чувство ПИ накапливается и имеет вариативность течения.

Также мы отмечаем, что ПИ носит больше семейный характер (групповой). Внутрисемейные связи как устойчивый конструкт помогают родителям совладать с ситуацией неизбежной неуспешности ребенка и находить эмоциональный ресурс для того родителя, который выполняет роль основного регулятора сопроводитель-

ного маршрута для ребенка. В случае, если ПИ не принимается группой, возможна персональная деформация родителя, условная или явная реорганизация семьи – от распада до обособленности одного из родителей: погружение в работу, алкоголизм, трудоголизм, увлечение/хобби. У родителя, который остается с ребенком, ПИ и разбавляется тревожно-депрессивным состоянием, усугубляя процесс социального одиночества.

Родитель испытывает необходимость в преодолении ПИ, ищет способы и ресурсы для этого. Как правило, это выражается в примыкании к группе самопомощи/самоподдержки. В группе родитель может найти как понимание собственных переживаний, так и набор вспомогательных, не связанных с собственным опытом ресурсов; может получить сравнение ситуации, разнообразить собственные стратегии и т. д.

С одной стороны, ПИ – это субъективное состояние и самощущение (неспособность принадлежать к группе здорового большинства, измененный социальный маршрут), с другой – это копинг-стратегия на пути преодоления травматического события (избегание повторения травматического опыта, родительские попытки найти оптимально перспективный план социализации для ребенка), с третьей – адаптивное социальное поведение или ресоциализация (нахождение варианта комфортного пребывания в социуме, подстраивание под ситуацию). Поскольку ПИ мы определили как феноменологическое образование, можно предположить, что не все родители, имеющие и воспитывающие ребенка с РАС, способны переживать психосоциальную изолированность. Стоит отметить, что респонденты из нашей выборки являются семейными парами и воспитывают ребенка с РАС вместе. Мы не исследовали неполные семьи, где роль родителя исполняет только один из супругов. Возможно, в этом случае показатели были бы другие.

Перед началом исследования мы выделили основные критерии ПИ.

Критерии ПИ:

- неприятие ребенка;*
- ощущение негативного отношения общества (стигмы к данному ребенку/семье);*
- неприятие «болезни» ребенка родителем;*

- *неспособность видеть позитивные изменения у ребенка;*
- *фрустрирующая привязанность супругов друг к другу;*
- *принятие вины за рождение и состояние ребенка;*
- *неспособность супругов реализовывать терапевтическую функцию в семье;*
- *идентификация родительского «Я» с нездоровой субличностью ребенка;*
- *феномен обвинения супруга в концепции болезни ребенка;*
- *нереалистический взгляд на будущее (прогноз).*

Для вычленения критериев ПИ необходимо было продумать эмпирический инструмент и соблюсти ряд условий. Первичным критерием в построении вопросов является *конкретность и доступность* его понимания, а значит, учитывается удобство в получении ответов, универсальность и прозрачность вопросов для испытуемых. Также важным условием при выборе эмпирического инструментария является *этика* использования. Вопросы должны быть предельно нейтральны и безоценочны, логичны и просты в выборе ответов. Важно использовать только утвердительные формы вопросов, так как часто (в различных анкетных вариантах) сложно понять, каким образом испытуемый воспринимал информацию и выстраивал свой ответ. Необходимо также учитывать *ресурсы или формат времени* и форму проведения исследования (очную, заочную). Важно понимать, что громоздкие и длительные методики, сложные речевые обороты в формулировке вопроса влияют на интерес респондента, подталкивают его к формальности участия. В данном случае возможно получить невалидные результаты, исследование будет обречено на поверхностность и необъективность, формализм и недостоверность.

В нашем исследовании уделяется внимание также *уровню доверия* у исследуемой группы. Учитывается специфика персональной истории респондентов; много времени уделялось подготовительной работе перед исследованием. Уровень доверия выстраивается в коррекционной психологической работе с ребенком, в конструктивном позитивистском диалоге с семьей, психосоциальной поддержке. Так, например, в случае, где семьи не знали исследователя, ответы на вопросы носили лаконичный, шаблонный ответ, игнорировалась инструкция опросников, озвучивался протест и

сопротивление, часто выражался отказ в проведении диагностики внутреннего состояния, отношений в семье, пропускались некоторые вопросы. Это говорит о том, что категория семей, воспитывающих детей с РАС и принимающих участие в эксперименте у одного исследователя, не может быть значительной, так как в работе с родителями ребенка с РАС важно непосредственное профессионально-личностное соучастие в жизни семьи, в процессах взросления ребенка, что-то большее, чем одноэтапный исследовательский процесс.

Критерии психосоциальной изолированности диагностируются с помощью выстроенного нами контент-аналитического метода с открытыми полуструктурированными вопросами.

Определение выборки респондентов

Во время подготовки к исследованию определилась проблема по подбору респондентов. Если психологические исследования в учреждениях образования предполагают достаточно свободное нахождение участников исследования, то в случае эмпирических процедур для родителей с особенным ребенком возникают определенные трудности. Важно понимать, что не каждая семья хочет принимать участие в данного рода диагностике. Родитель хочет чувствовать целесообразность и значимость исследования. В принятии положительного решения участвует личное знакомство и позитивный опыт коммуникации с исследователем. Некоторые родители воспринимают психологическую интервенцию как некое вмешательство в зону психологического комфорта, «возвращение» пережитого травматического опыта.

Таким образом, проявилась определенная закономерность в согласии респондентов участвовать в эксперименте. В семьях, где супруги поддерживают единую стратегию родительских действий (использование организующей помощи, поддержка друг друга, эмоциональная близость, совместное решение семейных вопросов и т. д.), в опросе участвовали оба родителя. В обратном случае, на участие соглашались только матери. Они, как правило, эмоционально ярко и агрессивно отзывались о своем партнере, указывали на то, что самостоятельно принимают различные родительские решения, совладают с различными трудностями самостоятельно и надеяться на поддержку им не приходится.

Рефлексивный анализ по результатам опроса

Важным этапом нашего плана исследования стала рефлексивная часть. Дополнительно к результатам исследования включается информация о том, как родитель относился к самому процессу заполнения анкеты. Важно ли было ему отвечать искренне, задавал ли он раньше себе такие вопросы, обращался ли к себе за какими-либо ответами в данной ситуации, анализировал ли ситуацию вообще. Отмечалось, что очень важно участвовать с респондентом в процедуре анкетирования на до и после процессуальном этапе. Таким образом, охватывается часть психотерапевтической задачи для родителя, помогает ему снизить уровень возможной тревожности и получить поддержку и понимание.

Контент-анкеты

Формулировались открытые вопросы, исходя из критериев психосоциальной изолированности. В свою очередь, критерии ПИ определены из теоретического анализа современных взглядов на данный феномен.

Контент-анкета включает 62 незаконченных предложений, которые разделены на 5 блоков.

Блоки характеризуются системами отношений:

Блок 1. «Принятие ребенка», или «отношения родитель – ребенок»

1) принятие болезни. Насколько родитель принимает нарушения развития ребенка, согласен с ним; научился ли он понимать собственного ребенка и готов ли к конструктивному диалогу о проблемах ребенка со специалистами;

2) концепция состояния ребенка. Понимание родителем специфических потребностей, особенностей поведения ребенка; обладание родителем навыками спокойного взаимодействия и остановки «неправильного» поведения ребенка;

3) способность видеть позитивные качества ребенка. Важным фактором в динамике положительного отношения родителя к ребенку является позиция позитивизма и перспективности ребенка. Фокусирование на позитивных качествах ребенка, возможность использовать ресурсы ребенка в формировании здорового поведения и состояния, ожидания родителем устойчивых социальных форм поведения у ребенка;

4) способность к эмоциональному выражению привязанности, ожидание рефлексии, как родитель получает обратную связь от своего ребенка.

Блок 2. «Восприятие отношения окружающих к ребенку и родителю», или «общество – семья»

1) восприятие и понимание родителем реакции окружающих на диагноз ребенка. В данном вопросе отражается субъективный родительский опыт и отношение;

2) способность социального окружения видеть позитивные качества ребенка. Синтонна ли социальная среда с перспективными надеждами семьи, или не замечает динамику и успешность в развитии ребенка;

3) фокус на позитивной динамике ребенка и социальной перспективе: поддерживает ли социальное окружение семейный копинг по решению проблемы;

4) эмоциональные проявления по отношению к ребенку (желание участвовать в коммуникации, разделение социального участия, проявление доверия/отстранение, безразличие, обособленность и протест, различные формы терпеливого/толерантного отношения и т. д.)

В данном блоке просматривается родительская рефлексия по отношениям в различных социальных группах:

- близкое окружение (родственники);
- друзья семьи;
- профессиональные группы;
- социальное окружение ребенка (сверстники ребенка и их родители);
- коррекционное сопровождение ребенка (медработники, педагоги);
- случайные отношения (ситуативное окружение).

Блок 3. «Способность супругов совладать с травматическим событием»

1) принятие болезни ребенка семьей. Насколько родители способны регулировать травматическое событие и решать различные вопросы по развитию и социальной адаптации ребенка;

2) концепция «болезни». Принимается ли семьей состояние ребенка как болезнь, или идет поиск адаптивной формулировки состояния ребенка;

3) способность видеть позитивные качества ребенка;

4) семейная фокусировка на позитивных качествах ребенка, поиск дополнительных ресурсов по стабилизации ситуации;

5) возможность эмоционального выражения привязанности супругов, выстраивание диады, ребенок как деструктивный ресурс.

Блок 4. «Отношение к собственному «Я»

1) поиск причины «болезни» в персональной истории (концепция), отражение собственной ответственности, чувство вины;

2) способность идентифицировать свое «Я» с позитивными качествами и с позитивной динамикой ребенка – фактор копинг-ресурсов (конструктивные копинг-стратегии);

3) отношение/обращение к собственным ресурсам и потенциалам.

Блок 5. «Отношение к будущему»

1) представление о динамике развития ребенка с особенностями и определенными потребностями;

2) ожидания, связанные с взаимоотношением ребенка в социальной среде;

3) семейный прогноз (планирование последующих детей, совместных мероприятий; реорганизация семейного пространства, выстраивание перспективы на будущее и т. д.);

4) перспективный план собственного жизнеустройства (расширение социального участия, смена профессиональной деятельности, потребность в сохранении/расширении собственных границ и т. д.).

Отдельные вопросы сформулированы таким образом, чтобы родитель сам мог выбирать ту область жизненных интересов/проблем/сомнений, где ему кажется это наиболее актуальным. Отмечается качественное поле интересов, сепарация родителя и ребенка, претензии и потребность на личное пространство, наиболее актуальные потребности и фрустрирующие эпизоды семьи.

Мы также дополнительно сфокусировались на вопросах:

– присутствует ли в переживаниях и поведении родителей, воспитывающих ребенка с РАС, феномен социальной изолированности и какими характеристиками она проявляется больше у современных родителей;

– является ли данный феномен групповой реакцией, или носит персонифицированный характер, в какой области больше формируется;

– испытывают ли родители потребность в преодолении состояния ПИ;

– как расценивать феномен ПИ: как форму травматического события или как потребность в сохранении психологического ресурса;

Полученные результаты

У 48,3 % родителей выстроилось конструктивное отношение к динамике развития ребенка в социуме (актуальное отношение), принимаются основные внешние ресурсы. Из них: 50,12 % родителей определяют заслугу внешних специалистов, 49,88 % – собственное участие и компетентность. Остальные 51,7 % родителей сохраняют опасения относительно самостоятельного функционирования ребенка в социуме: т. е. родители сомневаются в самой возможности его самостоятельности, сепарировании от родительской группы, в вопросах дееспособности ребенка после 18 лет, места в профессиональной жизни.

По критерию «принятие ребенка», или «отношения родитель – ребенок», ПИ проявляется лишь у 38,43 % родителей, устойчивая тенденция в согласии и принятии нарушения развития ребенка и безусловное принятие ребенка. 94,2 % родителей принимают ребенка и взаимодействуют с ним безоценочно. Эмоциональный отклик от ребенка родитель получает в 85,6 % в виде нежных проявлений со стороны ребенка, интуитивное проявление определенных чувств и реакций. Это проявление у ребенка носит спонтанный, неуправляемый характер, часто неадекватный. Но родитель приветствует эту реакцию ребенка и старается быть синтонным, реагирует на любые эмоциональные проявления ребенка и подстраивает ситуацию к этим изменениям. Использует эту эмоциональную связь в конфликтных ситуациях как ресурс. 91,5 % родителей выделяют проблему диалогичности с ребенком, невозможность или

ограниченность в вербальном взаимодействии, взаимном непонимании родителя и ребенка.

По критерию «отношение с обществом» ПИ проявляется у 46,3 % родителей, которое выражается в недовольстве, как к непосредственно близкому окружению (бабушки/дедушки, родственники), так и к внешним связям (специалисты, случайные прохожие). 20,4 % респондентов ищут баланс в собственном ощущении и самореализации, профессиональном саморазвитии. Здесь стоит отметить, что профессиональные перспективы у респондентов появляются только в тех случаях, когда «выстраивается» обучающий или профессиональный маршрут ребенка.

По критерию «способность супругов совладать с травматическим событием» у 50,8 % респондентов наблюдается устойчивая тенденция испытывать чувство вины. У 72 % это проявляется в претензиях к собственному участию в жизни ребенка: запоздалому реагированию на ситуацию нетипичности поведения и развития ребенка, несвоевременное принятие «болезни» и определенных потребностей ребенка. Или, наоборот, родитель винит себя в том, что длительное время верил в мнение окружающих и не предпринимал попытки, чтобы не согласиться и начать корректировать состояние ребенка, т. е. проявляется чувство вины за упущенные возможности и конформизм. Родитель также будущее видит неконструктивно, постоянно проявляет сепарацию с проблемами ребенка. На первый план выступает избегающая коммуникации с социальным окружением. В семейной системе, где воспитывают ребенка оба родителя (полные семьи), 64,2 % родителей придерживаются позиции совместного переживания и поддержки, единства стратегии совладания с травматической ситуацией.

По критерию «отношение к будущему» достаточно уверенно и реалистично строят планы на жизнь 81,7 % родителей. На первый план опять же выдвигаются вопросы диалогичности с ребенком и взросления/самостоятельности ребенка, фокус постоянно переходит на потребности ребенка. 18,0 % респондентов учитывают в прогнозе собственные интересы и потребности.

Важно также отметить, что в отдельных вопросах в 86,5 % ответов звучит агрессия по отношению к общественному участию (так называемая реакция на реакцию/ Р – Р). Родитель осуждает

общественное мнение, пресекает социальные попытки в воспитании ребенка, обозначает реакции общества как злые и двуличные. 48,3 % респондентов демонстрируют адаптивные формы поведения в ситуации отрицательного «участия» социального окружения, а именно избегают различных мероприятий, уходят от разговоров, выбирают определенные социальные объекты (магазин, маршрут, образовательные учреждения и т. д.).

Итак, феномен ПИ у 49,7 % родителей, воспитывающих ребенка с РАС, действительно присутствует, отражается в различных эмоциональных реакциях, переживаниях и поведении. Проявляется в следующих характеристиках:

- 1) детоцентрированность в настоящем и будущем;
- 2) чувство вины к ситуации развития ребенка, несвоевременная помощь;
- 3) травматическая реакция (в форме избегания контакта, агрессивное ожидание) на негативизм со стороны социального окружения;
- 4) эмоциональная зависимость супругов, трансляция и соблюдение позиции ПИ внутри семейного круга;
- 5) создание определенного, «похожего» круга общения;
- 6) желание выстраивать собственные границы для психосоматического и физиологического комфорта, сохранение себя;
- 7) поиск ресурсов для нахождения оптимального варианта существования ребенка и семьи в целом (избегание социального внимания: смена места жительства, смена профессиональной деятельности).

Психосоциальная изолированность носит ситуацию хронического переживания и спонтанного реагирования на стрессовые истории. Выступает в виде основных причин (критериев): недиалогичность внутри детско-родительских отношений, социальные отношения и реакции, несогласованность между родителями ребенка РАС и другими участниками социального взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск : Высш. шк., 2009. – 336 с.

2. Михайлова, Н. Ф. Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса повседневной жизни в полных семьях подростков с сенсорными нарушениями / Н. Ф. Михайлова // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. Психология развития, сер. 12, вып. 4, 2013 г.
3. Морозов, С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра : учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования / С. А. Морозов. – М., 2014. – 448 с.
4. Новиков, А. М., Новиков, Д. А. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2009. – 280 с.
5. Омарова, Г. В. Психологические особенности семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [Электронный ресурс] / Г. В. Омарова. – Режим доступа: www.b17.ru/article/39981/. – Дата доступа: 12.11.2018.
6. Пархомович, В. Б. Характеристика структуры семьи, воспитывающей детей с особенностями психофизического развития / В. Б. Пархомович // Спецыяльная адукацыя. – Минск – 2007. – № 6. – С. 14–23.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : 2002. – 720 с.
8. Сатир, В. Как строить себя и свою семью : пер. с англ.: улучш. изд. / В. Сатир. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
9. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2000. – 207 с.
10. Черного, Т. А. Проблемно-ориентированная копинг-стратегия родителей в ситуации появления ребенка с аутистическим спектром поведения // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 14 / рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2016. – 562 с. – С. 478–491.
11. Шмелев, А. Г. Проблемы психологии переживания / А. Г. Шмелев // Вопросы психологии : издается с 1955 года / ред. А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский. – М. : 1985 – № 2. – С. 180–182.
12. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию. Учебное пособие для вузов / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.

Материал поступил в редколлегию 15.10.19.

T. A. CHERNEGO,

Postgraduate Student of the Department of Psychology
SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

CRITERIA DETERMINING THE PSYCHOSOCIAL ISOLATION
OF PARENTS RAISING CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Summary

The article presents the results of the study of the phenomenon of psychosocial isolation of parents raising children with autism spectrum disorders. The article describes the combined research methods and techniques as well as determines the research philosophy. The features of the choice and use of diagnostic tools for a certain category of respondents are taken into account. The main criteria of the phenomenon of psychosocial isolation are highlighted. Quantitative and qualitative results are given, interpretation is carried out.

УДК 373

В. Н. ШАШОК,

заведующий кафедрой дошкольного и начального образования,
кандидат психологических наук, доцент,

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

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ
ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ**

В статье рассматриваются теоретические и эмпирические данные, характеризующие состояние профессионального самосознания личности современного воспитателя дошкольного образования как представителя педагогической профессии и человека в трудовой деятельности. Определяются подходы и направления развития профессионального самосознания во взаимосвязи с профессионально значимыми личностными качествами в процессе дополнительного образования педагога.

Ключевые слова: воспитатель дошкольного образования, развитие профессионального самосознания, профессионально значимые личностные качества.

Определяя профессиональное мастерство как «владение комплексом продуктивных технологий профессиональной деятельности на основании обладания профессионально важными личностными качествами, обеспечивающими способности личности к осуществлению продуктивной профессиональной деятельности и стремление к профессиональному самосовершенствованию» [1 с., 61], сегодня остается актуальным вопрос о профессионально значимых личностных качествах современного педагога – воспитателя дошкольного образования. В трудах, посвященных проблеме профессиональной деятельности педагога и особенностей его личности (Б. Г. Ананьев, Б. З. Вульф, И. А. Зимняя, А. В. Мудрик, Н. Ю. Синягина и др.), просматривается единое понимание сущности категории профессионализма, введенной Н. В. Кузьминой и конкретизированной в дальнейших психолого-акмеологических исследованиях о том, что профессионализм не сводится

лишь к совокупности профессиональных знаний и умений, а определяется еще и уровнем личностно-профессиональных качеств, направленностью личности и особенностями мотивации деятельности специалиста.

Психология деятельности и личности педагога системы дошкольного образования изучалась в работах К. Ю. Белой, З. М. Истоминой, В. И. Логиновой, А. А. Майер, Н. В. Микляевой, Е. А. Панько, Л. В. Поздняк, Л. Г. Семушкиной и др. Структура педагогической деятельности воспитателя дошкольного образования во многом совпадает с общепедагогической (Л. Д. Столяренко), но способы и приемы ее выполнения являются специализированными. Профессия воспитателя дошкольного образования имеет специфические особенности, обусловленные психофизиологическими характеристиками личности воспитанника – ребенка раннего и дошкольного возраста. На эти особенности указывают в своих исследованиях ученые, рассматривающие вопросы, связанные со структурой, спецификой профессиональных умений специалиста данного профиля и методикой их формирования [2; 3].

Результаты эмпирических исследований развития личности взрослого человека в условиях трудовой деятельности, основанные на комплексном подходе, объединяющем методологические концепции личностно ориентированной парадигмы (К. С. Абульханова-Славская, Е. В. Бондаревская, А. К. Маркова, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), деятельностного подхода (А. А. Греков, В. С. Лазарев, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов и др.) и акмеологической концепции (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, В. А. Сластенин и др.), свидетельствуют о первостепенной значимости развитого самосознания и мотивации к профессиональной деятельности и самообразованию.

Самосознание традиционно понимается как осознание и оценка человеком самого себя в контексте субъекта практической и познавательной деятельности, личности (то есть своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения). В самосознании человек выделяет себя из всего окружающего мира, определяет свое место в круговороте природных и общественных событий. Самосознание тесно связано с рефлекс-

сией, где оно выходит на уровень теоретического мышления. Рефлексивный уровень индивидуального самосознания всегда остается внутренне связанным с аффективным самопереживанием (В. П. Зинченко). Поскольку мерой и исходным пунктом отношения человека к себе выступают, прежде всего, другие люди и самосознание носит общественный характер, то в социальной психологии выделяют три сферы, в которых осуществляется формирование и развитие личности: деятельность, общение, самосознание. Трудовая деятельность как важнейший вид деятельности взрослого человека определяет область профессионального самосознания и сама определяется этой областью.

Направления развития профессионализма и профессионального самосознания воспитателя дошкольного образования следует рассматривать, опираясь на содержание основных профессионально значимых (важных) качеств (сложных, биологически и социально обусловленных компонентов) личности данного педагогического работника. В качестве первоначально значимых выступают социорефлексия и эмпатийность; стремление к самообразованию и самосовершенствованию (мотивированность); уверенность в своих возможностях на основе адекватной самооценки в профессии; целеполагание и планомерность в деятельности на основе аналитико-рефлексивных умений в сочетании с настойчивостью в достижении положительных результатов труда и преодолении трудностей; коммуникабельность; умение адекватно распределять время и рационально его использовать; активность, инициативность и творчество [4]. Профессионально значимые в современных условиях качества воспитателя дошкольного образования – *социорефлексия и эмпатийность; стремление к самообразованию и самосовершенствованию; адекватная самооценка в профессии; целеполагание и планомерность в деятельности на основе аналитико-рефлексивных умений в сочетании с настойчивостью в достижении положительных результатов труда* – имеют непосредственное отношение к области профессионального самосознания и мотивации к деятельности.

Эмпатийность как качество личности базируется на способности понимать состояние другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир. Она является про-

фессионально необходимым качеством для всех специалистов, работа которых непосредственно связана с людьми. Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого человека, понимать его и относиться к нему бережно. Для педагога развитость данной личностной характеристики означает, что он способен ощущать радость или боль своего воспитанника, понимать причины его переживаний, чувствовать, что происходит с ребенком и другими участниками образовательного процесса. Социорефлексия проявляется в стремлении и умении человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны внешнего наблюдателя. Это стремление к анализу и осмыслению своих действий, поступков, личностных качеств, учет представлений своего маленького воспитанника о том, как его (педагога) воспринимают, умение видеть себя «глазами воспитанников, других участников образовательного процесса». Рефлексивная позиция педагога дает ему возможность отслеживать, анализировать поступки и действия других людей и свои собственные. Такая позиция является источником саморазвития педагога. Сочетание качеств социорефлексии и эмпатийности обеспечивает реализацию такой мировоззренческой позиции, как *любовь к детям* (основного профессионально значимого качества в педагогической деятельности) [5]. Формируется это качество у человека в его онтогенетическом развитии до подростково-юношеского возраста, и развитие у взрослого человека (состоявшейся личности) в определенной степени затруднено.

А. В. Хуторской, определяя социорефлексию и эмпатийность как важнейшие ценностно-смысловые компетенции, связывал их с мировоззренческими представлениями личности, способностью видеть и понимать, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков [6]. Предложенные им параметры обнаружения и наличия этих качеств в личности педагога при трансформации на деятельность воспитателя дошкольного образования могут выглядеть следующим образом: все воспитанники возрастной группы, в которой работает педагог, безбоязненно обращаются к нему за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи, в условии проблемной ситуации; педагог умеет смотреть на

ситуацию с точки зрения маленького ребенка и достигать взаимопонимания; умеет поддержать воспитанников в сложной ситуации (и/или коллег по работе); умеет видеть и находить сильные стороны и перспективы развития для каждого воспитанника, понимает их индивидуальность; умеет адекватно анализировать причины поступков и поведения.

В процессе совершенствования профессионализма педагога особую актуальность приобретает степень развитости рефлексивного мышления, т. е. постоянное осмысление своей позиции, соответствие ее позициям обучающихся (воспитанников), коллег, руководителей и др. Это состояние связано с выработкой умений и навыков интеллектуального реагирования на быстро меняющиеся условия труда, экономики, жизни, динамику образовательного социума. Квалифицированная деятельность воспитателя дошкольного образования связана с рефлексией границ сферы своей компетентности и глубоким осознанием предмета своей конкретной деятельности.

Особое место в профессии педагога занимает социальная перцепция (восприятие и понимание человека человеком), непосредственно связанная с рефлексивными процессами и механизмами идентификации [7]. Процесс понимания человека человеком подкрепляется умениями наблюдать за поведением окружающих людей, правильно выбирать теорию для прогнозирования поведения другого человека, получать и использовать сведения о типичных представлениях группы для объяснения поведения конкретных членов этой группы, учитывать индивидуальное своеобразие конкретного человека.

В современной науке понятие рефлексии употребляется в двух основных значениях. Во-первых, рефлексия соотносится с самосознанием личности и понимается как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [8]. Во-вторых, рефлексия понимается как процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека, как осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. Это не просто знание и понимание дру-

того, но знание того, как другой понимает «рефлектирующего» индивида. Рефлексия – это своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга. Способность человека рефлексивно относиться к себе – авторефлексия – результат интериоризации личностью социальных отношений. Авторефлексия – рефлексивное отношение личности к самой себе – не является процессом, замкнутым в каком-то индивидуальном пространстве самосознания, лишь на основе взаимодействия с другими людьми он оказывается способным рефлексивно отнестись и к самому себе.

Психологическая грамотность как составная часть общей образованности представляет собой систему знаний, обеспечивающих формирование представлений о себе и мире, которую необходимо развивать в процессе профессионального самообразования и дополнительного образования педагогических работников (переподготовки, повышения квалификации), совершенствовать способность понимать, рассуждать, вчувствоваться, искать и находить индивидуальные и нестандартные решения. Для развития рефлексии в процессе повышения квалификации педагогов целесообразно применять специальные процедуры вывода в рефлексии: методы и техники, использующие проблемно-конфликтные ситуации (повтор, решение специальных задач, ТРИЗ и др.); консультативные методы (ответы на вопросы с последующим диалогом, овладение принципами и техникой ведения рефлексивной беседы, подстановка себя в проективную ситуацию, рефлексивные игры, специальная программа дневниковых наблюдений и пр.); развитие рефлексии в ситуациях группового взаимодействия (групповая дискуссия, игровое обучение основам «рефлексивного анализа», организационно-деятельностные игры с ситуациями «разрыва» в деятельности); специально организованный социально-психологический тренинг как условие активизации и развития профессионально важных рефлексивных характеристик личности в общении, который способствует росту адекватности рефлексивных представлений о себе, о партнерах по общению и о ситуации взаимодействия.

В содержательной сущности характеристик человека труда большое значение придается мотивационному компоненту про-

фессиональной деятельности (мотивированности на деятельность) как основе деятельности и детерминанте ее результативности. Мотивированность на достижение высокого качества деятельности включается в показатели социально-психологической эффективности управления качеством дошкольного образования и характеризует степень удовлетворенности всех субъектов процессом и результатами деятельности.

Стремление к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования рассматривается как мотивированность на самообразование, саморазвитие и профессиональную деятельность. Проблема личностного роста специалиста сегодня является одной из самых актуальных, а многие руководители современных учреждений образования небезосновательно на одно из первых мест ставят мотивацию педагога к деятельности и способность к профессиональной коммуникации.

Самообразование является видом педагогической деятельности, в котором педагогический работник *осознанно, самостоятельно и мотивированно* обновляет и совершенствует имеющиеся знания, умения и навыки с целью достижения желаемого уровня профессионального мастерства, а также развивает профессионально важные качества [9]. Любая деятельность определяется содержанием его мотивационно-потребностей и личностной сферы. Поступающая к субъекту информация несет в себе тот или иной элемент воздействия на его поведение, мнения и желания, с целью их частичного или полного изменения. Реализация этой задачи зависит от соответствия внешней информации внутренним факторам (потребностям, мотивации, целям, установкам, характерологическим особенностям человека).

Потребностью в психологии называется состояние человека, нуждающегося в предметах и объектах, необходимых для его существования и развития, являющееся источником его активности. За любым поступком кроются определенные цели, желания, а в деловом общении (в трудовой деятельности) порой возникают ситуации, когда удовлетворение стремлений одной стороны грозит ущемлением интересов другой. Другими словами, ***потребность*** – осознаваемое и переживаемое человеком состояние нужды в чем-

либо. Осознанные потребности – это желания, которые человек может сформулировать и наметить план действий для их реализации. В данном случае речь идет о целях, с помощью которых наш работник (педагог) реализует свои потребности. Основную роль в мотивации поведения взрослого человека играют, по А. Маслоу, потребности высшего уровня (потребность в самоактуализации, стремление к реализации своих способностей, достижение высокого уровня личностного развития) [10].

Традиционные представления об основных признаках профессионализма педагога часто сводятся к знанию им преподаваемого предмета и методики преподавания. Однако сегодняшний взгляд на проблему профессионального становления современного педагога (воспитателя дошкольного образования) значительно изменился под влиянием социально-экономической ситуации развития общества. Основным ресурсом совершенствования профессиональной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования является деятельность по самообразованию и саморазвитию. Суть данного процесса – это желание образовываться и конструктивно изменяться, т. е. мотивированность на деятельность. Взрослого человека ничему нельзя научить, если отсутствует потребность самосовершенствования, если он не нацелен на позитивное изменение себя в своей профессии, если полностью удовлетворен актуальным состоянием дел на рабочем месте и не предполагает движения вперед (привнесения в свою деятельность инноваций, применения лучшего педагогического опыта, стремления к высшей квалификационной категории и др.). Мотивационный фактор, основанный на адекватной/неадекватной самооценке, является в этом движении вперед основным.

Особую актуальность проблема самообразования педагогов приобретает в условиях информационного общества, где доступ к информации, умение работать с ней являются ключевыми, а обновление информации происходит стремительно. Педагог, владеющий навыками самостоятельной работы, имеет возможность подготовиться и перейти к целенаправленной научно-практической, исследовательской деятельности (что свидетельствует о высоком профессиональном, образовательном уровне), а это, в

свою очередь, влияет на качество образовательного процесса с воспитанниками и результативность педагогической деятельности.

Людям обычно присуще стремление добиваться значительных результатов в своей профессии (даже если публично они не признают этот факт). Само содержание работы «взбадривает» работников, что также активизирует профессиональную деятельность. Ситуации трудовой деятельности, в которых человек имеет возможность добиваться значительных результатов (преодолевая сложности), позволяют корректировать самооценку взрослого человека и делают ее более адекватной. Основным сложным образованием самосознания личности, интегрирующим в себе результаты самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, является *самооценка*. Она отражает степень развития у индивида чувства ощущения собственной ценности. Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, она является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. *Уверенность в своих возможностях на основе адекватной самооценки в профессии* позволяет труженику быть успешным в конкретной деятельности, добиваться значительных результатов, испытывать комфорт и положительные эмоции в процессе труда.

Самооценка — это сложное системное психическое явление. Описывая понятие «общая самооценка», self-esteem (самоуважение, обобщенная самооценка), следует говорить о специфической системе частных самооценок, взятых в их динамической совокупности, интегрирующихся в некоторое обобщенное и достаточно устойчивое переживание, связанное с целостным образом «Я». Это состояние нестатично, оно подвержено противоречивому влиянию внешних и внутренних факторов. По мнению классической психологической мысли (Л. И. Божович, И. С. Кона, М. И. Лисиной, Р. Бернса, Э. Эриксона, К. Роджерса, М. Розенберга, В. Столина и др.), самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивности отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я» (у взрослого человека ведущей деятельностью является трудовая). Низкая са-

мооценка предполагает принятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, что сказывается отрицательно на результатах профессиональной деятельности взрослого человека.

С точки зрения временной отнесенности самооценок выделяют три вида ее функционирования: прогностическую самооценку, актуальную (симультанную, корригирующую) и ретроспективную. Функция прогностической (идеальной) самооценки – определение субъектом отношения к своим возможностям. Благодаря этой функции, самооценка, как отмечает М. Г. Ярошевский, включает представления личности о своем будущем, о собственных перспективах [11]. Функции актуальной (реальной) самооценки – определение правомерности своих действий по ходу развертывания деятельности, планирование их коррекции, стимулирование к принятию самостоятельных решений.

Оценивая себя, человек опирается на разносторонние знания об окружающем мире и о самом себе, своих достижениях в трудовой деятельности, что требует аналитического подхода к их восприятию и пониманию. Результаты такого самооценивания представлены в сознании человека в виде определенной системы ранжированных характеристик своих психических и физических качеств, возможностей и способностей, отношений с окружающими и социального статуса. Самооценка является динамичным образованием (подвержена изменениям в любом возрасте), она включена во множество связей и отношений в качестве важной детерминанты всех форм и видов деятельности и общения. В зрелом возрасте на адекватность самооценки влияют, прежде всего, достижения и неудачи в профессиональной жизнедеятельности. С другой стороны, состояние самооценки (заниженность / завышенность / адекватность) выступает в качестве детерминанты самой профессиональной деятельности и самообразования в частности. К сожалению, в профессии воспитателя дошкольного образования довольно часто можно встретить специалистов, имеющих заниженную или завышенную самооценку, что тормозит их активность по достижению целей самосовершенствования, не стимулирует здоровые амбиции профессионального развития. Причины неадекватности самооценки кроются, на наш взгляд, в самой специфичности профессии воспитателя дошкольного образования, так как в большей

степени реальными «оценщиками» профессионализма выступают воспитанники (дети раннего и дошкольного возраста) и в меньшей степени – законные представители детей (их родители) и педагоги-коллеги. Детский взгляд на качество профессии не может быть в полной мере адекватным, отсюда и реальная самооценка в профессии данных педагогов затруднена.

Многолетняя практика экспертизы качества профессионализма воспитателей дошкольного образования в условиях работы республиканской экзаменационной комиссии (2009–2018 гг.) в государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» (далее – Академия) по приему квалификационного экзамена на присвоение/подтверждение высшей квалификационной категории способствовала разработке новых подходов к вопросам развития профессионально значимых качеств данных специалистов в современных условиях их трудовой деятельности. Актуальным явился вопрос по созданию компетентного, достаточно объективного, практико-ориентированного и всеобще доступного на всей территории республики «эксперта» качества профессионализма воспитателей дошкольного образования. В качестве такого механизма сегодня выступает инновационный электронный ресурс – база практико-ориентированных тестовых заданий по содержанию профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования «Диагностика профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования» (do.academy.edu.by).

Данный электронный ресурс был разработан с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в рамках республиканского инновационного проекта «Внедрение модели формирования профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования посредством информационно-коммуникационных технологий» (2015–2019 гг.) (консультант В. Н. Шашок), в настоящее время сопровождается и поддерживается кафедрой дошкольного и начального образования, центром информационных технологий Академии.

«Диагностика профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования» – это современный диагностико-развивающий научно-методический комплекс, реализуемый на базе ИКТ. Данный инновационный продукт содержит более 4000

разноуровневых по степени сложности и разнообразных по содержанию практико-ориентированных тестовых заданий, выстроенных в логике совмещения специальных профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования (в соответствии с должностными обязанностями) и компетенций воспитанников учреждений дошкольного образования (направлений и результатов развития детей), за формирование которых несет ответственность педагог в своей повседневной трудовой жизни. Процедура диагностики является максимально гибкой – позволяющей сделать пригодным банк тестовых заданий для любого педагогического работника учреждения дошкольного образования (воспитателя дошкольного образования, руководителя физического воспитания, педагога-психолога и др.) в соответствии с его должностными обязанностями. Данный комплекс может иметь самое широкое применение, а наиболее благоприятный механизм взаимодействия с ресурсом – возможность любому педагогическому работнику дошкольного образования из любой точки страны осуществить вход в дистанционную систему Академии и самостоятельно провести диагностику своих профессиональных педагогических компетенций, профессионально значимых личных качеств.

Процедура диагностики позволяет объединять результаты теста (цифры) с рекомендациями экспертов-практиков (текстовой интерпретацией результатов и соответствующими программами наблюдения за педагогической деятельностью), что смягчает и диалогизирует процесс самооценивания, придает ему осмысленный характер и, самое главное – стимулирует к дальнейшему саморазвитию и способствует определению собственной траектории дальнейшего индивидуального профессионально личностного развития. Конкретность и целенаправленность деятельности делает данную процедуру реальной, создавая «ситуацию успешности» для развития каждого педагогического работника.

Развитие и поддержка в трудовой деятельности и в условиях дополнительного образования профессионально значимых качеств воспитателя дошкольного образования способствует их общему профессиональному росту, развитию профессионального самосознания и формированию конкурентоспособности на современном рынке труда. При разработке концепции развития качества допол-

нительного образования педагогических работников целесообразно обсуждать вопросы социальной и личностной детерминации целей и задач системы повышения квалификации и переподготовки, механизмы обеспечения ее адекватности вызовам времени, социокультурным тенденциям.

Развитие качества дополнительного образования воспитателей дошкольного образования в региональных институтах развития образования заключается в обеспечении условий для совершенствования их профессиональных способностей и развития профессионального самосознания; использовании современных форм и методов организации образовательного процесса в соответствии с целями профессионального развития специалистов; организации мониторинга (диагностики) профессионально-личностных «приращений» на основе описания их личностно-профессиональных качеств. Как отмечает В. И. Слободчиков, всякий тип «образовательного процесса» можно задать, если: а) намечаются вполне определенные целевые ориентиры образования, его ценности и смыслы; б) выявляются конкретные условия достижения этих целей и обеспечения этих ценностей; в) разрабатываются и реализуются способы создания и использования необходимых условий [12]. Работа с категорией «содержание образования» предполагает выделение конкретного комплекса способностей и качеств человека, которые могут сложиться в образовательном процессе, задание полноты педагогической деятельности (ее предмета и способа), а также самой деятельности.

Дополнительное образование педагогов как одна из форм становления и развития сущностных сил специалиста и его фундаментальных способностей превращается в механизм развития общества, если создает условия для становления самоорганизующейся и саморазвивающейся личности, способной, с одной стороны, к практическому преобразованию собственной жизнедеятельности, а с другой – к освоению новых типов деятельности и отношений. Только позиция субъекта, активно участвующего в образовании, может обеспечить профессиональное непрерывное совершенствование специалиста в условиях их трудовой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ситников, А. П. Акмеологический тренинг: теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технолог. школа бизнеса, 1996. – С. 52–61.
2. Майер, А. А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1(35). – С. 4–8.
3. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология : пособие для педагогов дошк. учреждений : 2-е изд., перераб. и доп. / Е. А. Панько. – Минск : Зорны верасень, 2006. – 264 с.
4. Научно-методическое обеспечение развития профессиональных качеств специалистов учреждений дошкольного, общего среднего, специального образования в сфере формирования личностных и метапредметных компетенций обучающихся и воспитанников. Этап 1. Разработать научно-методическое обеспечение развития профессиональных качеств специалистов учреждений дошкольного образования в сфере формирования личностных и метапредметных компетенций воспитанников [Текст] : отчет о НИР (промежуточн.) / ГУО «Акад. последиплом. образования» ; рук. Г. И. Николаенко; исполн. : В. Н. Шашок [и др.]. – Минск, 2018. – 179 с. – № ГР 20181379.
5. Ильина, Т. Б. Развитие профессионально важных качеств педагогов в условиях поликультурного образовательного пространства – 2013 / Педагогическое образование в России. [Электронный ресурс] / Т. Б. Ильина, М. Г. Синякова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/journal/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii/#834240>. – Дата доступа: 29.08.2018.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
7. Глазырина, Л. Г. Влияние социально-педагогической перцепции на продуктивность учебной деятельности / Альманах современной науки и образования / Л. Г. Глазырина, В. С. Шеркевич. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 8 (98). – С. 37–41.
8. Философия. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина – М. : Гардарики, 2004.

9. Литвиненко, Т. В. Развитие профессионально важных качеств педагога в процессе самообразования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Литвиненко. – Омск, 2010. – 214 с.
10. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2016. – 400 с.
11. Слотина, Т. В. Психология личности : учебн. пособие / Т. В. Слотина. – СПб. : Питер, 2016. – 304 с.
12. Психология труда : учебник для академического бакалавриата / Е. А. Климов [и др.] ; под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. – М. : Юрайт, 2018. – 240 с.

Материал поступил в редколлегию 29.08.19.

V. N. SHASHOK,

Head of the Department of Preschool and Primary Education,
Ph.D in Psychology, Associate Professor,

SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE PRESCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF PROFES- SIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES

Summary

The article deals with the theoretical and empirical data characterizing the state of professional self-awareness of the personality of the modern preschool teacher as a representative of the pedagogical profession and an individual engaged in working activities. The article determines the approaches and directions of the development of professional self-consciousness in relation to professionally significant personal qualities in the process of continuing education of a preschool teacher.

УДК 159.972

В. В. ШУМАЙ,

психолог Республіканскага навучна-практычнага цэнтра
псіхічнага здароўя, аспірант кафедры псіхалогіі

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

НАРУШЕНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ

Несмотря на большое количество исследований в отечественной психологии, недостаточно внимания уделяется изменениям личности при шизофрении. Однако хорошо известно, что нарушение личности занимает не менее важное место, чем нарушение когнитивных процессов. В статье на основании анализа литературных источников объясняется необходимость рассмотрения мотивационной сферы как одного из важных компонентов личностных изменений при шизофрении.

Ключевые слова: личность, мотивация, шизофрения, деятельность, адаптация, саморегуляция, реабилитация.

Известно, что заболевание шизофренией часто приводит к инвалидности, неблагоприятным социальным и экономическим последствиям. С каждым эпизодом увеличивается риск развития стойкой психотической симптоматики с признаками личностных нарушений и снижения социальной и профессиональной адаптации пациента. Можно утверждать, что длительный период нелеченого заболевания приводит к значительным проблемам в социальной и трудовой сфере, нестабильности личной жизни. Пациенты постепенно утрачивают социальные навыки, снижается активность и адекватность межличностных коммуникаций. Меняется критическая оценка причин позитивных и негативных событий собственной жизни. Возникают ошибки в понимании социальных ситуаций, ложные выводы о чувствах и намерениях других людей, особенно в неоднозначных, допускающих двоякое толкование ситуациях. Имеет место повышение тревоги по отношению к социальным стимулам, дезорганизация деятельности под влиянием социальных нагрузок, плохая переносимость ситуаций конкуренции и снижение способности к решению межличностных проблем и сложных жизненных ситуаций [1].

С возникновением биопсихосоциальной модели психических расстройств в последние годы вопросы социально-психологического функционирования и адаптации пациентов стали достаточно актуальными [2; 3].

На сегодняшний день в научной литературе представлено множество факторов, влияющих на успешность адаптации пациентов с шизофренией. Однако среди большого количества исследований недостаточно внимания уделяется изменениям личностного аспекта адаптации. Причина недостаточной актуализации данного фактора – в неполной теоретической разработанности критериев и недостаточной конкретизации и детализации их содержания.

Одним из важных личностных компонентов успешной адаптации является сохранность саморегуляции психической деятельности и поведения. Регуляция в психологии объясняется как овладение и сознательное управление психическими процессами и поведением. Наряду с этим акцентируется важность ее интегрирующей функции в организации психической деятельности. На данный момент установлено, что ведущую роль в осуществлении познавательных процессов, психической активности, регуляции психической деятельности у пациентов с шизофренией занимает потребностно-мотивационный компонент [4].

Е. Крепелин высоко оценивал значимость влияния мотивационно-волевых нарушений при шизофрении. Е. Блейлер также отмечал, что пациенты с диагнозом шизофрения кажутся безынициативными, безразличными потому, что «они больше не имеют побуждений действовать как по собственной инициативе, так и по просьбе кого-либо другого» [5].

Мотивационный дефицит при шизофрении, по мнению Б. В. Зейгарник (1971), В. П. Критской, Т. К. Мелешко, Ю. Ф. Полякова (1991), является синдромообразующим, а вопрос мотивации – одним из центральных в исследованиях шизофрении. Снижение побуждений, безразличие, нецеленаправленность деятельности, связанные с процессом мотивации, являются наиболее характерными симптомами при данном заболевании [4; 6; 7].

М. П. Кобзова (2015), исследовавшая подростков с шизотипическим расстройством, для которых характерны небольшие нарушения когнитивных функций, установила, что выявленные осо-

бенности памяти, внимания и мышления не являлись предикторами нарушения социальной адаптации. А основную роль в успешности адаптации сыграла высокая мотивация в процессе саморегуляции деятельности [8]. Подобные данные отмечались в исследованиях Д. Ю. Борисовой (2007), где было установлено, что пациенты с шизоидным и шизотипическим расстройством с удовлетворительным уровнем адаптации устанавливали положительные, но формальные контакты с окружающими, проявляли мотивационную направленность на учебную и трудовую деятельность. Для пациентов с дезадаптационными нарушениями характерным являлся сниженный уровень энергетического потенциала, психический инфантилизм. М. П. Кимбозова (2015) предполагает, что именно личностные особенности и негативная симптоматика играют значительную роль в социальной адаптации пациентов с шизотипическим расстройством, в то время как когнитивные особенности и нарушения оказывают меньшее влияние на дезадаптацию [9].

Таким образом, нарастание глубины мотивационно-волевого дефекта является критерием прогрессивности эндогенного процесса, оказывает влияние на когнитивные функции и нарушает их мотивационный компонент, целеполагание и играет значимую роль в снижении уровня адаптации [10]. Чем больше выраженным становится шизофренический дефект, тем больше снижается уровень спонтанной активности. Л. И. Абрамова и В. П. Критская (1987) сообщают в данном случае о «редукции энергетического потенциала» [4].

У здоровых испытуемых ведущий мотив опосредует смысловую иерархию действий, которые направлены на достижение поставленной цели. Если в рамках экспериментально-психологического исследования при формировании в качестве основной цели выполнения заданий можно говорить о пластичности мотивационной сферы испытуемого, то у большинства пациентов с шизофренией подвижность и гибкость мотивационной сферы значительно снижена [6].

М. М. Коченову и В. В. Николаевой в исследовании мотивационной деятельности пациентов с простой формой шизофрении с вялым течением удалось выявить, что у пациентов с данным забо-

леванием ведущий мотив отсутствует и актуализации мотивов не происходит. Следовательно, пациент не придает личностного смысла исследованию, а значит, деятельность не имеет цели. Действия приобретают разрозненный характер, не соответствующий требованиям задачи. Поэтому продуктивный характер психической деятельности утрачивается пациентом. Изменения деятельности могут проследиваться уже в начале заболевания и выражаются в постепенной потере интереса к учебе, снижении профессиональных навыков и трудоспособности, сужении круга сопутствующих интересов и увлечений, снижении интереса к межличностным отношениям, постепенном отстранении, аутизации. В конечном итоге по мере нарастания дефекта личности пациенты оставляют всякую продуктивную деятельность. У некоторых пациентов с самого начала может отмечаться ослабление побудительной функции мотивов вместе с перестройкой иерархической структуры смыслообразующих мотивов [4; 12]. В результате снижения саморегуляции возникает неустойчивое отношение к ситуации и трудности ее изменений. Это в свою очередь затрудняет перестройку собственного поведения, то есть снижает ее гибкость. Таким образом, пациенты испытывают трудности в адаптации к незнакомой обстановке, сложнее овладевают новыми формами активности [13].

В ситуациях реальной жизни человек постоянно сталкивается с потребностью определенного выбора реализации деятельности, которая опосредуется определенными целями и условиями. Снижение неопределенности в таких ситуациях возможно только при условии саморегуляции деятельности: способности анализировать ситуацию, программировать свою активность, контролировать и корректировать результаты [14].

Однако В. П. Критской, Т. К. Мелешко, Ю. Ф. Поляковым в своих исследованиях было обнаружено влияние мотивирующих стимулов на повышение уровня саморегуляции и целенаправленности [4]. Также по наблюдениям Б. В. Зейгарник пациенты с шизофренией могут быть способны к более продуктивным действиям при условии сформированности эталона действий. В обратном случае при потребности самостоятельного выбора стратегии деятельности происходит потеря целенаправленности по причине ослабления процесса саморегуляции [6]. Таким образом, наруше-

ние саморегуляции у больных шизофренией не носит тотального характера. Получение данных о мотивационных нарушениях расширяют представления о процессе саморегуляции пациентов с шизофренией и дают возможность прицельного выбора мишеней при проведении психосоциальной профилактики коррекции [13].

По этой причине необходимым оказывается дополнительное введение мотивирующих стимулов в работе с пациентами, что повышает уровень саморегуляции, самостоятельной организации деятельности, положительно влияет на повышение активного поиска способа решения задачи и выявляет скрытые резервы психической деятельности пациентов.

В современном рассмотрении у зарубежных исследователей проблема мотивации становится главной в направлении реадaptации пациентов с шизофренией [15]. В руководстве по реабилитации (Neuropsychological Education Approach to Remediation – NEAR) акцентируется внимание на причинах затруднения реабилитации пациентов с шизофренией, что в значительной мере опосредовано особенностями их мотивационной сферы [16]. На сегодняшний день у отечественных специалистов существует большое количество тренингов в рамках реабилитационной помощи, среди которых особенно хорошо зарекомендовала себя программа тренинга когнитивных и социальных навыков (ТКСН) [17]. Данная программа направлена на повышение уровня когнитивной регуляции, развитие регуляции эмоциональных состояний, формирование навыков социального поведения и обучения эффективным стратегиям решения межличностных проблем.

Однако данные о нарушении саморегуляции и мотивационного компонента деятельности указывают на необходимость применения в обучении пациентов конструктивной деятельности и других методов. Наиболее эффективным предполагается обучение самостоятельному развернутому программированию поведения. Программа восстановления саморегуляции должна представлять собой восстановление целенаправленного поведения, повышения уровня саморегуляции и пошаговый контроль за выполнением своих действий.

На основании анализа научной литературы можно сделать вывод, что на сегодняшний день явно недостаточно исследований

личностных факторов, влияющих на успешность адаптации пациентов с шизофренией. Особенно незначительной является количество работ, касающихся изучения индивидуально-личностных критериев регуляции деятельности пациентов в условиях начинающегося психического заболевания. Таким образом, целесообразным и практически значимым является исследование индивидуально-личностных детерминант успешной адаптации пациентов с первым психотическим эпизодом шизофрении, выявление их специфики в зависимости от особенностей процесса саморегуляции, мотивационных аспектов и определение лежащих в ее основе механизмов. Данная информация будет иметь большое значение для разработки реабилитационных программ и проведения комплексных мероприятий в направлении профилактики и восстановления саморегуляции деятельности и повышения уровня адаптации пациентов с диагнозом шизофрения уже на первых этапах заболевания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курек, Н. С. Дефицит психической активности, пассивность личности и болезнь / Н. С. Курек. – М. : Ин-т Психол. РАН, 1996. – 246 с.
2. Биопсихосоциальная модель как концептуальная основа дифференциальной диагностики шизотипических расстройств и прогрессивных форм шизофрении / Б. Г. Бутома [и др.] // Сибирский вестн. психиатрии и наркологии. – 2012. – № 6 (75). – С. 12–16.
3. Биопсихосоциальная модель шизофрении и ранние неадаптивные схемы. Часть 1. Уязвимость-диатез-стресс / А. П. Коцюбинский [и др.] // Обозрение психиатрии и мед. психол. им. В. М. Бехтерева. – 2016. – № 2. – С. 3–7.
4. Критская, В. П. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание / В. П. Критская [и др.]. – М. : МГУ, 1991. – 256 с.
5. Bowie, C. R. Determinants of real world functional performance in schizophrenia subjects: Correlations with cognition, functional capacity and symptoms / C. R. Bowie, A. Reichenberg, T. L. Patterson // Am. J. Psychiatry. – 2006. – Vol. 163, № 4. – P. 41.

6. Зейгарник, Б. В. Патопсихология : учебник для академического бакалавриата / Б. В. Зейгарник. – Изд. 3-е. – М. : Юрайт, 2018. – 367 с.
7. Соколова, Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии / Е. Т. Соколова. – М. : Моск. ун-т, 1976. – 128 с.
8. Кобзова, М. П. Когнитивные нарушения и проблема социальной дезадаптации при шизофрении / М. П. Кобзова // Психол. исслед. – 2012. – № 2(22). – С. 10.
9. Кимбозова, М. П. Динамика когнитивных функций и социальная адаптация у пациентов с шизотипическим расстройством (ШТР) // Медицинская психология в России : электрон. науч. журнал. – 2015. – № 1 (30). – С. 9.
10. Фурсов, Б. Б. Проблема мотивации и ее нарушений при шизофрении / Б. Б. Фурсов // Соц. и клин. психиатрия. – 2012. – № 4. – С. 11–15.
11. Морогин, В. Г. Влияние активности и ригидности на процесс формирования мотивов у больных шизофренией с различными типами адаптации: экспериментально-психологическое исследование : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / В. Г. Морогин. – Томск, 1990. – 168 с.
12. Николаева, В. В. Мотивация при шизофрении / В. В. Николаева, М. М. Коченов. – М. : Моск. гос. ун-т, 1978. – 85 с.
13. Кудряшова, В. Ю. Саморегуляция поведения как один из адаптационно-компенсаторных механизмов у больных параноидной шизофренией / В. Ю. Кудряшова, Н. Б. Лутова // Медицинский алфавит. – 2018. – Т. 3, № 27. – С. 46–50.
14. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.
15. Мишени и методы психологической помощи пациентам с расстройствами шизофренического и аффективного спектров / А. Б. Холмогорова [и др.]. – М. : Неолит, 2016. – 96 с.
16. Medalia, A. Cognitive remediation for psychological disorders / A. Medalia, N. Revheim, T. Herlands. – New York : Oxford University Press, 2009. – P. 50.
17. Программа тренинга когнитивных и социальных навыков (ТКСН) у больных шизофренией / А. Б. Холмогорова [и др.] // Соц. и клин. психиатрия. – 2007. – Т. 17, № 4. – С. 67–77.

Материал поступил в редакцию 23.11.19.

V. V. SHUMAI,

Psychologist of the Republican Research and Practice Mental Health Center,
Postgraduate Student of the Department of Psychology,

SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

VIOLETION OF THE MOTIVATION SPHERE IN SCHIZOPHRENIA

Summary

Despite the large number of studies in national psychology, insufficient attention is paid to personality changes in schizophrenia. However, it is well-known that in schizophrenia, personality disorder is as important to take into account as cognitive impairment. Based on the analysis of literary sources, the article explains the need to recognize the motivation sphere as one of the important components of personality changes in schizophrenia.

УДК 373.2.014

М. М. ЯРМОЛИНСКАЯ,

доцент кафедры дошкольного и начального образования,
кандидат педагогических наук, доцент,

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

**ФОРМЫ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются формы поддержки и развития профессионально-личностных качеств педагогических работников учреждений дошкольного образования в контексте формального и неформального образования, их взаимосвязи, акцентируется внимание на необходимости непрерывности данного процесса.

Ключевые слова: профессионально-личностные качества, профессиональная компетентность, педагогический работник, воспитатель дошкольного образования, формы, развитие, поддержка.

В современных условиях развития системы образования Республики Беларусь особое значение приобретает профессиональная компетентность педагогических кадров учреждений дошкольного образования, их профессионально-личностных качеств как одного из главных ресурсов обеспечения качества дошкольного образования. Современный воспитатель дошкольного образования должен мыслить и действовать сообразно новым нормам профессиональной педагогической деятельности: обладать способностью к концептуальному мышлению, гуманистическими ценностными мировоззренческими установками, рефлексивно-аналитическими, креативными, проектно-технологическими, организаторскими, коммуникативными, исследовательскими способностями. В этой связи важнейшими требованиями к личности специалиста являются творчество, профессиональная мобильность, способность к постоянному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию (А. А. Деркач, И. В. Калиш, Н. Ю. Синягина, Е. Г. Чирковская и др.).

Следует отметить, что поддержка и развитие профессионально-личностных качеств педагогических работников учреждений дошкольного образования базируется, прежде всего, на идеях непрерывного образования. Непрерывное образование представляет собой философско-педагогическую концепцию, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека. В то же время это также аспект образовательной практики, представляющий ее как непрерывающуюся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы государства. Теоретико-методологические основы непрерывного образования отражены в работах Б. С. Гершунского, Г. Е. Зборовского, Г. П. Зинченко, Е. В. Калинкина и др.

Функционирование системы непрерывного педагогического образования должно обеспечить усвоение специалистом содержания педагогического образования, а именно: опыта профессиональной социализации, рефлексии генезиса своих педагогических функций, самоуправления своим профессиональным развитием, готовности реализовывать принцип непрерывности профессионального самосовершенствования во всех последующих фазах профессионального роста [6].

Непрерывное образование реализуется не только за счет функционального включения человека в образовательный процесс, но и благодаря формированию внутренней личностной позиции. В этом случае оно является способом выработки смысловых, жизненных ориентиров, включая и профессионально-образовательный, одной из жизненно важных линий самореализации личности, которая осуществляется средствами образования [7].

Как отмечает Е. В. Лейкина, личностный и профессиональный рост позволяют наиболее эффективно реализоваться воспитателю дошкольного образования в своей профессиональной деятельности, обеспечивая его развитие и саморазвитие, способствуют творческому подходу к профессиональной деятельности. Автор доказывает, что уровень личностного и профессионального развития воспитателя дошкольного образования является реальным фактором развития личности ребенка дошкольного возраста за счет воз-

возможности транслирования субъектности в актах педагогического взаимодействия [4].

Осуществление поддержки и развития профессионально-личностных качеств воспитателей дошкольного образования, базируясь на идеях непрерывного образования, требует определения и обоснования форм организации этой деятельности.

Поддержка и развитие профессиональных качеств воспитателей дошкольного образования должны осуществляться на разных уровнях системы образования и в разных формах с учетом особенностей неформального и формального образования.

На уровне учреждения дошкольного образования, региональных методических служб особая роль отводится *методической работе* с педагогическими кадрами. Методическая работа призвана обеспечить профессиональную адаптацию, становление, развитие и саморазвитие каждого педагога на основе его личностных особенностей, педагогических способностей, возможностей, знаний и умений, успехов и затруднений [2]. Она способствует активизации личности педагога, совершенствованию его творческой деятельности и должна носить опережающий характер, координировать совершенствование всей работы с детьми в соответствии с новыми достижениями в педагогической и психологической науке, передовой педагогической практике. Это часть целостной системы непрерывного образования, направленная на углубление, актуализацию знаний, умений и навыков, основанных на достижениях науки и передового педагогического опыта, способствующих повышению профессионального мастерства каждого педагога, на формирование коллектива единомышленников, необходимого для результативной образовательной работы в учреждении дошкольного образования. Главным является оказание реальной, действенной и своевременной помощи педагогам. Повышение мастерства педагогов, пополнение их теоретических знаний и практических умений осуществляется с помощью разнообразных форм методической работы: *проблемного семинара, семинара-практикума, круглого стола, педагогических чтений, конференции*, организации индивидуальных и групповых *консультаций* педагогов с целью оказания адресной эффективной методической помощи педагогам по вопросам организации образовательного процесса; *мастер-*

класса, открытого показа образовательной деятельности педагогами учреждения образования, проведения открытых мероприятий по обмену опытом педагогической деятельности с педагогами учреждений образования региона, *методической недели, педагогических мастерских, тренинга, деловой игры* и т. д.

В процессе осуществления различных форм методической работы с педагогическими кадрами представляется возможным применять методы организации коммуникации (оперативное включение педагогов во взаимодействие); методы обмена деятельностью (деятельность как ведущее средство и условие развития участников педагогического процесса); методы мыследеятельности (организация и стимулирование индивидуальной мыслительной деятельности в процессе создания продукта); методы смысловорчества (новое содержание с позиции собственной индивидуальности); методы рефлексивной деятельности, которые применяются с целью фиксации педагогами состояния собственного развития [3].

Организация форм методической работы на основе использования интерактивных методов обеспечивает обратную связь, открытый обмен мнениями, повышение уровня активности и самостоятельности, развитие навыков анализа и рефлексии своей деятельности, развитие стремления к сотрудничеству, эмпатии, стимулирование интереса и мотивации к самообразованию.

Важная роль в обеспечении поддержки и развития профессионально-личностных качеств воспитателей дошкольного образования принадлежит *методическим объединениям* разного уровня: учрежденческого, регионального («Школа молодого педагога», педагогическая студия, творческие группы и др.), организации *сетевого взаимодействия* между педагогическими кадрами учреждений дошкольного образования района, области, республики. Модель сетевого взаимодействия является для педагогов механизмом повышения профессиональной компетентности, развития их профессиональных качеств. Они не только накапливают опыт исследовательской деятельности по интересующей их проблеме в сфере дошкольного образования, но и транслируют свою работу в социальное пространство, расширяют сферу взаимодействия с педагогами, происходит постоянный обмен ресурсами. В. В. Макоева выделяет следующие преимущества сетевого взаимодей-

ствия: отсутствие территориальной ограниченности, фокусирование участников на развитие ключевых компетенций, привлечение к совместной деятельности компетентных партнеров, возможность формирования объединений для реализации сложных проектов с множеством участников, высокий уровень инновационной активности и др. [5].

Непрерывность профессионального развития педагогических работников учреждений дошкольного образования, поддержка и развитие их профессионально-личностных качеств обеспечивается также в процессе освоения *образовательных программ повышения квалификации* в системе дополнительного образования взрослых (дополнительного педагогического образования).

Система дополнительного педагогического образования воспитателей дошкольного образования направлена на совершенствование их профессиональной деятельности, профессионального общения, владение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления, становление самого человека как субъекта повышения квалификации.

Модульное построение учебных программ системы дополнительного педагогического образования обеспечивает высокую степень гибкости содержания повышения квалификации и адекватность задачам инновационного развития системы образования республики, возможность оперативной коррекции содержания программы в соответствии с современными тенденциями развития системы дошкольного образования, непосредственное использование слушателями освоенных компетенций в практике профессиональной деятельности, стимулирование профессионального роста слушателей и мотивацию к самообразованию, построение процесса повышения квалификации с учетом профессионального опыта и образовательных запросов. Необходимость постоянно включать в содержание образования инновационные смыслы является существенной чертой повышения квалификации воспитателей дошкольного образования, что обеспечивает поддержку и развитие важных профессионально-личностных качеств. Современные аспекты совершенствования повышения квалификации педагогических работников учреждений дошкольного образования предполагают определение эффективных форм и технологий организации

образовательного процесса. Формами организации образовательного процесса выступают *лекционные, практические занятия, учебные деловые игры, тренинги и дистанционная форма обучения с использованием образовательной среды Moodle.*

В ходе осуществления образовательного процесса в системе дополнительного педагогического образования лекционные занятия важно проводить в виде лекции-диалога, проблемной лекции. *Лекция-диалог* обеспечивает активное вовлечение слушателей в образовательный процесс. Она предполагает максимальное включение обучающихся в интенсивную беседу с лектором путем умелого применения диалога и полилога. В этом случае средствами активизации выступают отдельные вопросы к аудитории, организация дискуссии с последовательным переходом ее в диспут, создание условий для возникновения альтернатив. *Проблемная лекция* также принадлежит к активным формам обучения. Преподаватель, создав проблемную ситуацию, побуждает слушателей к поискам ее решения, шаг за шагом подводя к цели. В условии представленной проблемной задачи есть противоречия, которые нужно найти и решить. Проблемные лекции способствуют развитию теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию модулей программы повышения квалификации, обеспечивают профессиональную мотивацию, корпоративность.

Проблемные лекции, лекции-диалоги позволяют учитывать принципы андрагогики в организации образовательного процесса в системе дополнительного педагогического образования воспитателей дошкольного образования и обеспечивают развитие их профессионально-личностных качеств.

На поддержку и развитие профессионально-личностных качеств воспитателей дошкольного образования в процессе повышения квалификации направлена и игровая форма обучения. Она выступает своеобразным звеном между теорией и практикой, представляет собой «объемную проекцию» дидактики на практическую деятельность воспитателей дошкольного образования. Игровая форма обучения позволяет максимально приблизить слушателя к производственным проблемам, так как в результате решения проигрываемой задачи слушатели идентифицируют себя с условиями учебного материала, включаются в изучаемую ситуацию, побуж-

даются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Данная форма позволяет максимально вовлекать слушателей в аналитическую работу, обеспечивает диалогизацию во взаимодействии преподавателей и слушателей, проблематизацию как средство активизации и становления субъектности обучающегося в образовательном процессе, персонализацию – включение реального личностного опыта и, наконец, индивидуализацию – ориентацию на динамику индивидуального развития слушателей.

Практика моделирования, проектирования, использование активных форм и интерактивных методов работы со слушателями, тренинги и внесение их элементов в практические занятия, учебные деловые игры позволяют развивать профессиональную компетентность воспитателей дошкольного образования, их профессионально-личностные качества [1].

Бесспорное достоинство таких форм состоит в вариативности проигрываемых ситуаций, моделировании ситуаций, максимально приближенных к реальной практике, возможности коллективного обсуждения актуальных проблем. Они способствуют развитию у педагогов аналитических, интерпретационных, коммуникативных, проектировочных, прогностических умений и рефлексивных способностей. Участие, например, в учебной деловой игре позволяет воспитателям дошкольного образования не только глубже понять суть тех или иных профессиональных явлений, но и совершенствовать навыки принятия решений. Учебные деловые игры помогают педагогическим работникам осуществлять прямую и обратную связь, получать необходимую информацию, по-новому взглянуть на проблемы, актуализируют рефлексивную позицию, связанную с осознанием себя как субъекта собственной деятельности.

Актуальной и результативной формой поддержки и развития профессионально-личностных качеств воспитателей дошкольного образования, повышения их профессиональной компетентности выступает *дистанционная форма* освоения программ повышения квалификации в рамках сетевого взаимодействия учреждений дополнительного педагогического образования (например, при подготовке к сдаче квалификационного экзамена на высшую квалификационную категорию). Данное повышение квалификации

представляет собой современный дистанционный курс и включает в себя разнообразные образовательные средства коммуникации, позволяющие как контактировать индивидуально с преподавателем и другими обучаемыми курса (сообщения, электронная почта, индивидуальные чаты), так и выносить некоторые вопросы и проблемы на обсуждение всей группой (форумы, групповые чаты и др.) [8].

Анализируя сущность дистанционного обучения, можно говорить о том, что образовательный процесс, в основе которого лежит целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, выстраивается в соответствии с определенными педагогическими принципами, среди которых особое значение имеют принцип самостоятельности и активности обучающихся, практико-ориентированности содержания и характера взаимодействия, принцип рефлексивности и др.

Важным направлением, обеспечивающим формирование, поддержку и развитие профессионально-личностных качеств педагогов учреждений дошкольного образования, выступает *переподготовка* специалистов, не имеющих специального дошкольного образования. Переподготовка воспитателей учреждений дошкольного образования позволяет им строить образовательный процесс в соответствии с современными требованиями развития системы дошкольного образования, обеспечивает понимание приоритетов дошкольного образования, осмысление специфики профессионально-педагогической деятельности воспитателя дошкольного образования, способность и потребность в рефлексии. Полученное профессиональное образование – основа для последующего развития и совершенствования профессиональной компетентности специалиста, его профессионально-личностных качеств.

Поддержке и развитию важных профессионально-личностных качеств призвано способствовать само содержание учебных программ переподготовки, а также формы и методы организации образовательного процесса с учетом принципов андрагогики (активные формы и методы, методы развития критического мышления, кейс-технология, метод проектной деятельности и др.). Большое значение, на наш взгляд, приобретает сопровождение образовательного процесса посредством использования информационно-

коммуникационных технологий (образовательная среда Moodle). При этом *самостоятельной работе* отводится важное место в организации процесса переподготовки специалистов, что обусловлено значением самостоятельной работы в развитии профессионально-личностных качеств, сроками освоения программ переподготовки и др. В современных условиях цель образовательного процесса переподготовки заключается не только (и не столько) в передаче знаний и умений, но и в развитии у обучающихся способности к непрерывному самообразованию, стремлению к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их в сфере профессиональной деятельности. Самостоятельная работа осуществляется обучающимися как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности. При этом важно заметить, что самостоятельная работа осуществляется на двух уровнях: управляемая преподавателем самостоятельная работа обучающихся и собственно самостоятельная работа. Мы коснемся в большей степени первого уровня. Во-первых, следует обозначить использование преподавателями активных форм и интерактивных методов при организации лекционных, семинарских и практических занятий. Так, включение в данный процесс «метода мозгового штурма», кейс-технологии, имитационных игр, работы с текстами с использованием таксономии Б. Блума, составление кроссвордов позволяет активизировать самостоятельную работу обучающихся, овладение способами ее осуществления, развитию творческих навыков, инициативы. Следовательно, активные формы и методы можно рассматривать как способы деятельности, направленные на саморазвитие субъектов деятельности в процессе аудиторной управляемой самостоятельной работы слушателей.

Управляемая самостоятельная работа вне аудитории предполагает разработку преподавателем заданий, обеспечивающих усвоение содержания той или иной дисциплины переподготовки специалиста. Задания для самостоятельной работы слушателей могут быть многоуровневыми и вариативными, что обеспечивает репродуктивный, реконструктивный и творческий уровни их деятельности. Позитивно оцениваются со стороны обучающихся задания, выполняемые в парах, микрогруппах, что дает возможность использовать опыт коллег, развивать навыки коммуникации по во-

просам профессиональной деятельности, коллективного творчества.

В современных условиях актуализируется вопрос применения информационно-коммуникационных технологий как в общем процессе освоения образовательной программы переподготовки, так и в организации самостоятельной работы обучающихся. Разработанные преподавателями блоки информационных материалов, практико-ориентированные задания, тесты обеспечивают усвоение, закрепление теоретического материала, способствуют овладению практическими умениями и навыками профессиональной деятельности, мотивируют обучающихся к самообразованию, самосовершенствованию. Актуализации профессионально-личностных качеств воспитателей дошкольного образования, осуществляющих переподготовку, способствует и прохождение стажировки.

На наш взгляд, все вышеизложенные формы поддержки и развития профессионально-личностных качеств (неформальное образование на уровне учреждения образования, региона и формальное – повышение квалификации и переподготовка) воспитателей дошкольного образования могут привести к формированию мотивации педагогов заниматься *самообразованием*, что является высшей формой поддержки, совершенствования и развития профессионально-личностных качеств педагогов системы дошкольного образования.

Таким образом, система поддержки и развития профессионально-личностных качеств педагогических работников дошкольного образования (от учреждения образования при содействии региональных методических служб и учреждений дополнительного педагогического образования к самообразованию) обеспечивает непрерывность данных процессов, что, в свою очередь, ведет к повышению профессиональной компетентности специалистов, являющейся ключевым ресурсом обеспечения качества дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Активные формы работы в процессе повышения квалификации руководителей и педагогов дошкольных учреждений : учеб.-метод. пособие / В. Н. Шашок [и др.] ; под общ. ред. М. М. Ярмолинской ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2010. – 112 с.
2. Асаева, И. Н. Основные проблемы и направления развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений / И. Н. Асаева // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 4. – С. 36–42.
3. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Выш. шк., 2004. – 176 с.
4. Лейкина, Е. В. Развитие личности воспитателя дошкольного учреждения в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Лейкина / Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2001. – 24 с.
5. Маковеева, В. В. Сетевое взаимодействие как механизм интеграции образования, науки, производства и оценка его результативности [Электронный ресурс]. : автореф. дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / В. В. Маковеева. – Томск, 2013. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/setevoe-vzaimodeistvie-kak-mekhanizm-integratsii-obrazovaniya-nauki-proizvodstva-i-otsenka-e#ixzz5a46T8tСК>. – Дата доступа: 04.07.2019.
6. Перспективы развития системы непрерывного образования [Текст] : монограф. / под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990. – 223 с.
7. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 165с.
8. Шашок, В. Н. Современные тенденции дополнительного образования педагогов дошкольных учреждений // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 24–25 апр. 2014 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Т. С. Будько [и др.] – Брест : БрГУ, 2014. – Ч. 2. – С. 93–97.

Материал поступил в редколлегию 08.07.19.

M. M. YARMOLINSKAYA,

Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education,
Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,

SEI «Academy of Postgraduate Education»,
Minsk, Belarus

**FORMS OF SUPPORT AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
COMPETENCIES AND PERSONAL QUALITIES OF TEACHERS
AT PRESCHOOL INSTITUTIONS**

Summary

The article discusses the forms of support and development of professional and personal qualities of pedagogical staff at preschool education institutions in the context of formal and non-formal education and their interconnection. The author places a particular focus on the need for continuity of this process.

Навуковае выданне

**Зборнік навуковых прац
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 17

Рэдактары *Я. В. Гардзейка, Р. Ф. Назаранка*
Камп'ютарная вёрстка *А. В. Лапава*

Падпісана ў друк 28.12.19. Фармат 60×84 1/16. Бумага афсетная № 1.
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 24,82. Ул.-выд. арк. 19,6. Тыраж 100 экз. Заказ 5.

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.