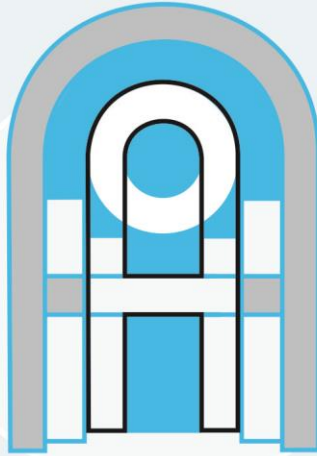


Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь  
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»



**ЗБОРНИК НАВУКОВЫХ ПРАЦ  
АКАДЭМІІ  
ПАСЛЯДЫПЛОМНАЙ  
АДУКАЦЫІ**

Выпуск 18

2020

Мінск

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Дзяржаўная ўстанова адукацыі  
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»

**Зборнік навуковых прац  
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

**Выпуск 18**

Мінск ♦ АПА  
2020

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, дац. **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. 18 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ;  
ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2020. – 569 с.

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

Адрасуецца навуковым супрацоўнікам, выкладчыкам, метадыстам,  
аспірантам.

**УДК 082**  
**ББК 94**

## Содержание

<i>Абрамчик С. А.</i> Исследовательская компетентность воспитателя дошкольного образования: определение и компоненты понятия... 10	10
<i>Бітчанка С. М.</i> Вучэбна-выхаваўчы характар гістарычнай адукацыі ва ўяўленнях прадстаўнікоў педагагічнай навукі Расійскай імперыі ў XIX – пачатку XX стст. .... 27	27
<i>Бітчанка С. М.</i> Педагагічная сувязь гістарычнай адукацыі і выхавання нацыянальнай самасвядомасці ва ўяўленнях навукоўцаў Расійскай імперыі ў XIX – пачатку XX стст. .... 44	44
<i>Валитова И. Е.</i> Структура материнского образа ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии ..... 61	61
<i>Валькович О. Ф.</i> Коррекционно-педагогическая работа по преодолению нарушения школьной адаптации учащихся с общим недоразвитием речи..... 82	82
<i>Гайдич О. П.</i> Особенности внимания и памяти у учащихся в возрасте 10 лет в различных учебных ситуациях ..... 93	93
<i>Гладкая В. В.</i> Система профессиональных качеств специалиста учреждения специального образования, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся ..... 104	104
<i>Джананшиа А. З., Чегерова Т. И.</i> Вовлеченность в самовоспитание старших подростков с разным уровнем интернальности и волевого самоконтроля ..... 115	115
<i>Клезович О. В.</i> Нормативно-правовая компетентность педагогических работников в области реализации прав детей с особенностями психофизического развития ..... 128	128
<i>Коверец Е. С.</i> Профессионально-познавательная активность студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля ..... 138	138
<i>Козинский А. А., Пупцев А. Е.</i> Подготовка преподавателей в области теории и методики дистанционного обучения: пути реализации..... 151	151

<i>Кондрашова В. О.</i> Межпоколенный социализирующий диалог в современной семье .....	167
<i>Кулик В. С.</i> К вопросу о критериях и показателях оценки продуктивности системы дополнительного педагогического образования .....	179
<i>Лавицкая М. В.</i> Арганізацыйна-педагагічныя ўмовы выкарыстання сродкаў ІКТ у адукацыйнай рабоце з дзецьмі старшага дашкольнага ўзросту .....	197
<i>Лаврентьева Н. Л.</i> Мотивация педагогического самообразования в условиях учреждения образования .....	205
<i>Лешкевич Е. В.</i> Анализ карьерных ориентаций и социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов .....	220
<i>Мельник О. А.</i> Кросс-культурная психология как междисциплинарная область знаний .....	230
<i>Микелевич Е. Б.</i> Деструктивность и конструктивность зависти в служебных отношениях .....	246
<i>Науменко Ж. Н.</i> Управление развитием информационно-коммуникационной компетентности педагога .....	257
<i>Николаенко Г. И.</i> Понимание текста как метапредметная проблема .....	275
<i>Николаенко Г. И.</i> Возможности развития методико-технологической компетенции педагогов в области работы учащихся с текстом .....	287
<i>Овсянникова О. П.</i> Психологическая безопасность образовательной среды .....	300
<i>Островская А. А.</i> Партисипативное управление в образовании: условия и задел для непрерывной практики .....	310
<i>Позняк Ж. А.</i> Повышение эффективности физического воспитания студентов средствами фитнес-бокса (на примере медицинского учреждения высшего образования) .....	320

<i>Реут В. Г., Семашко О. В.</i> Самоорганизация в управлении учреждением образования .....	336
<i>Реут В. Г.</i> Оценка качества дополнительного педагогического образования потребителями образовательных услуг.....	350
<i>Семашко О. В.</i> Модель фандрайзинга учреждения образования: условия и механизмы внедрения.....	364
<i>Силкович Л. А.</i> Лингводидактическая компетентность как интегративная профессиональная характеристика будущего учителя иностранного языка .....	376
<i>Смирнова Н. В., Тимошенко И. В.</i> Сопровождаемое проживание молодых инвалидов с особенностями психофизического развития в интернатных учреждениях: от теории к практике.....	390
<i>Сурикова О. В.</i> Рефлексивная компетентность педагога: организация и результаты исследования.....	404
<i>Сурикова О. В.</i> Технология развития рефлексивной компетентности педагога.....	416
<i>Сысоева А. В.</i> Динамика жизненных ценностей студентов на постсоветском пространстве .....	429
<i>Таруц Ж. В.</i> Толерантные ценности в представлениях студентов.....	443
<i>Татарко К. И.</i> Особенности проявления характеристик социальных установок о понятии «старение» и собственном старении у лиц поздней зрелости.....	456
<i>Трухановіч М. Э.</i> Філасофска-сацыяльныя аспекты захавання нацыянальнай мовы з апорай на нацыянальна-моўную адукацыю.....	470
<i>Цалко Т. А.</i> Диверсификация форм образовательного процесса в учреждении дошкольного образования: ресурс оптимизации ...	488
<i>Чемеревская В. А.</i> Содержание образа телесного «Я» у детей младшего школьного возраста .....	505
<i>Черного Т. А.</i> Контекстуальное многообразие феномена «изоляция» в психологических науках.....	520

- Чуносова И. С.* Реализация сознательно-коммуникативного подхода в процессе формирования речевых умений будущих педагогов .....538
- Шумай В. В.* Применение информационных технологий для компенсации дефицита когнитивных и социальных навыков у пациентов с шизофренией .....547
- Шумская Н. И.* Метод электронного портфолио для развития социально-личностных компетенций будущих специалистов.....559

## Contents

<i>Abramchik S. A.</i> Research competence of a pre-school teacher: definition and components of the concept.....	10
<i>Bitchanka S. M.</i> Educational character of historical education in the representations of representatives of pedagogical science of the Russian empire in the XIX – early XX centuries.....	27
<i>Bitchanka S. M.</i> Pedagogical connection of historical education and education of national identity in the views of scientists of the Russian empire in the XIX-early XX centuries.....	44
<i>Valitova I. E.</i> Structure of a child's motherline early age with developmental deviations .....	61
<i>Valkovich O. F.</i> Correction-pedagogical work on overcoming the disorder of school adaptation of students with general speech underdevelopment .....	82
<i>Gaidich O. P.</i> Features of attention and memory in 10-year-old students in various learning situation .....	93
<i>Gladkaya V. V.</i> Forms of support and development of professional qualities of specialists of special education institutions .....	104
<i>Dzhanashia A. Z., Chegerova T. I.</i> Commitment in self-education older adolescents with different levels of internality and volitional self-control.....	115
<i>Klezovich O. V.</i> Regulatory and legal competence pedagogical workers in the field implementation of the rights of children with peculiarities psychophysical development.....	128
<i>Kaviarets E. S.</i> Professional-cognitive activity of students with internal and external locus of control .....	138
<i>Kazinski A. A., Puptsau A. E.</i> Training of teachers in the field of theory and methodology of distance learning: ways of implementation .....	151
<i>Kondrashova V. O.</i> The inter-generational socialization dialogue in the modern family.....	167



<i>Kulik V. S.</i> To the question of criteria and indicators of assessment of the productivity of the system of additional pedagogical education ....	179
<i>Lavitskaya M. V.</i> Organizational and pedagogical conditions for using ICT in educational work with children of older preschool age .....	197
<i>Lavrentieva N. L.</i> Motivation of pedagogical self-education in the conditions of the educational institution.....	205
<i>Leshkevich E. V.</i> Analysis of career orientations and socio-psychological attitudes in the motivational and need sphere of students .....	220
<i>Melnik V. A.</i> Cross-cultural psychology as an interdisciplinary knowledge area.....	230
<i>Mikelewich A. B.</i> Destructiveness and constructiveness of workplace envy .....	246
<i>Naumenko J. N.</i> Development management information and communication competences of the teacher .....	257
<i>Nikolaenko G. I.</i> Understanding text as a meta-subject problem.....	275
<i>Nikolaenko G. I.</i> Opportunities for the development of methodological and technological competence of teachers in the field of student work with text.....	287
<i>Ovsyannikova O. P.</i> Psychological security educational environment.....	300
<i>Ostrovskaya A. A.</i> Participatory management in education: conditions and groundwork for continuous practice .....	310
<i>Pozniak Z. A.</i> Increasing the efficiency of physical education of students by fitness boxing (on the example of a medical institution of higher education).....	320
<i>Reut V. G., Semashko O. V.</i> Self-organization in the management of innovative activities of educational institutions .....	336
<i>Reut V. G.</i> Assessment of the quality of additional pedagogical education by consumers of educational services .....	350
<i>Semashko O. V.</i> Model of fundraising of education institution: conditions and mechanisms of implementation .....	364

<i>Silkovich L. A.</i> Linguodidactic competence as an integrative professional characteristic of a future foreign language teacher .....	376
<i>Smirnova N. V., [Timoshenko I. V.]</i> Accompanied accommodation of young disabled people with peculiarities of psychophysical development in boarding institutions: from theory to practice.....	390
<i>Surikova O. V.</i> Reflexive competence of the teacher: organization and research results.....	404
<i>Surikova O. V.</i> Technology of development of reflexive competence of the teacher .....	416
<i>Sysoeva A. V.</i> Dynamics of life values of students in the post-soviet space .....	429
<i>Taruts J. V.</i> Tolerant values in student's perception .....	443
<i>Tatarko K. I.</i> Features of the characteristics of attitudes about the concept of «aging» and their own aging of persons of late adulthood.....	456
<i>Trukhanovich M. E.</i> Philosophical and social aspects of preservation of the national language relying on the national-language education.....	470
<i>Tsalko T. A.</i> Diversification of the forms of the educational process in the preschool education institution : a resource for optimization....	488
<i>Chemerevskaya V. A.</i> The content of the body self in children of primary school age .....	505
<i>Tchernego T. A.</i> Contextual diversity of the «isolation» phenomenon in psychological sciences.....	520
<i>Chunosava I. S.</i> Realization of conscious-communicative approach in the process of formation of speech skills of future teachers.....	538
<i>Shumai V. V.</i> Application of information technologies to compensate the deficiency of cognitive and social skills in patients with schizophrenia.....	547
<i>Shumskaya N. I.</i> Electronic portfolio method for development social and personal competencies future specialists .....	559

УДК 373.2

**С. А. АБРАМЧИК,**

соискатель кафедры современных методик и технологий образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И КОМПОНЕНТЫ ПОНЯТИЯ**

В статье рассматриваются различные методологические подходы к сущности и компонентному составу исследовательской компетентности. Обоснована значимость исследовательской компетентности в профессии воспитателя дошкольного образования. Определено место и роль исследовательской компетентности в составе профессиональных компетентностей воспитателя дошкольного образования.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, компоненты исследовательской компетентности, профессиональные компетентности воспитателя дошкольного образования.

Понятие «исследовательская компетентность» (далее – ИК) в научной литературе встречается достаточно часто, но не имеет однозначной трактовки. С одной стороны, это позволяет рассмотреть данное явление с разных научных позиций, с другой – представляет определенные затруднения для исследования.

Значимость данной категории подчеркивается тем, что ИК относят к ключевым компетентностям, т. е. ведущим, основополагающим, являющимся ключом, основанием для развития других более конкретных и предметно-ориентированных компетентностей. Более того, существует мнение, что ИК представляет собой взаимосвязь ключевых, предметных и надпредметных компетенций, которые наполняют ее содержательно [10].

По мнению некоторых ученых, ИК является собственно ключевой. Так, например, в классификации А. В. Баранникова исследовательской компетентности отводится самостоятельная роль наряду с учебной, социально-личностной, коммуникативной, лич-

---

ностно-адаптивной и компетентностью в области организаторской деятельности и сотрудничества [8].

Существует также категория исследователей, которые представляют ИК как интегральное качество личности, входящее в состав других компетентностей. При этом в наиболее известных классификациях ключевых компетентностей ИК отводится значительное место.

И. А. Зимняя включает ее в качестве компонента в компетентность, относящуюся к деятельности человека [2].

В классификации А. В. Хуторского ИК рассматривается как составная часть познавательной компетентности, которая включает элементы методологической, надпредметной, логической деятельности, способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии. Она также служит компонентом компетентности личного самосовершенствования, направленной на освоение способов интеллектуального и духовного саморазвития [10].

Понятие ИК изучается учеными не только в контексте различных сфер профессиональной деятельности, в данном случае рассматриваются исследования, посвященные педагогической профессии, но и в рамках различных теоретических подходов. В исследовании Е. В. Васильевой дана характеристика исследовательской компетентности педагога с позиций компетентностного, процессуально-технологического, деятельностного, системного, универсального, знаниево-операционального подходов [1]. В дополнение Л. Ш. Абдулова в своем исследовании отмечает сущностные характеристики данного понятия с позиций синергетического подхода [5], Я. А. Лаптева выделяет особенности исследовательской компетентности педагога в рамках социокультурного подхода [3].

Сравнение наиболее известных из выдвигаемых на основе того или иного подхода сущностных характеристик ИК представлено в табл. 1.

**Таблица 1. Сравнение наиболее известных сущностных характеристик ИК**

Подход, авторы	Сущностные черты исследовательской компетентности педагога
Компетентностный подход (Осипова С. И., Богачук А. В., Браже Т. Г., Козырева О. А., Симоненко В. Д., Шашкина М. Б. и др.)	ИК проявляется: – в преобразовательном характере деятельности; – готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний
Процессуально-технологический подход (Хуторской А. В.)	ИК проявляется: – в знаниях, приобретенных в ходе познавательной деятельности в определенной области науки; – владении методами, методиками, необходимыми для осуществления исследовательской деятельности; – позиции педагога-исследователя с соответствующими ценностными ориентациями
Деятельностный подход (Никанорова И. Я.)	ИК проявляется: – в способности проектировать и осуществлять исследовательскую деятельность; – способности лично и профессионально самореализовываться; – способности устанавливать межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи; – способности к самообразованию
Системный подход (Адольф В. А., Голубь Л. А., Деркач А. А., Лазорев В. С., Смолина Т. А. и др.)	ИК проявляется: – в характеристике педагога, означающей владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса

*Продолжение табл. 1*

Ценностно-деятельностный подход (Боровикова Т. В.)	ИК проявляется: – в ценностном отношении к исследовательской деятельности, личной заинтересованности
Универсальный подход (Шапалов А. Н.)	ИК проявляется: – в умении ориентироваться в широком круге вопросов; – проявлениях человеческой культуры (тождественна человеческой культуре по структурной полноте)
Знаниево-операциональный подход (Данилов М. А., Журавлев А. Н., Зеер Э. Ф., Смолина Т. А., Ставский П. И., Талызина Н. Ф., Чошанов М. А., Шахматова О. Н., Щербаков А. И. и др.)	ИК проявляется: – в способности среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения (критическое мышление); – способности к постоянному обновлению знаний; – владении новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях (мобильность знания); – применении вариативных методов, наиболее подходящих к данным условиям
Функционально-деятельностный подход (Ананьев Б. Г., Кузьмина Н. В., Маркова А. К., Попова Е. В., Рыбаков Н. А., Шадриков В. Д. и др.)	ИК проявляется: – в совокупности личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской деятельности; – функциональной компетентности; – способности решать исследовательские проблемы и исследовательские задачи с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей
Синергетический подход (Абдулова Л. Ш.)	ИК проявляется: – в знаниях, представлениях, программах действий, системе ценностей и отношений, которые затем выявляются в исследовательской компетентности педагога в деятельностных, актуальных проявлениях

*Окончание табл. 1*

Социокультурный подход (Лаптева Я. А.)	ИК проявляется: – в профессиональной компетентности; – ориентированности педагога в профессиональной деятельности на внедрение в практику лучших достижений современной науки
--	---

Таким образом, во всех представленных точках зрения прослеживаются общие сущностные характеристики исследовательской компетентности педагога:

- указание на совокупность личностных качеств (готовность и способность к исследовательской деятельности, бережное отношение к ней, способность лично и профессионально самореализовываться);
- толкование ИК как элемента профессиональной компетентности;
- осмысление ИК как предполагающей владение педагогом умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска новых знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса.

Среди особо значимых характеристик исследовательской деятельности, которые могут отражаться в определениях ИК педагога, выступают продуктивные и процессуальные характеристики (в том числе направленность на получение объективно или субъективно новых познавательных-практических результатов, высокий уровень саморегуляции деятельности, аргументированность в установлении причинно-следственных связей [13, с. 154; 14, с. 227]).

Анализ представленных методологических подходов позволяет отметить, что в структуре исследовательской компетентности в зависимости от выбранного научного подхода в исследовании наиболее часто выделяются следующие составляющие: ценностные ориентации педагога-исследователя, мотивация, знаниевый компонент, операциональный компонент (способы деятельности, технологии, проектирование).

На основе того или иного подхода к выделению компонентного состава ИК ученые дают различные определения данному понятию.

Так, к примеру, Т. М. Талманова рассматривает ИК педагога как интегративно-динамическое свойство личности, выражающее-

---

ся в единстве психологической, научно-педагогической и практической готовности к диагностико-проектировочной деятельности, реализованной в ней. Данный автор дает определение ИК на основе компонентов педагогической исследовательской деятельности, которые согласуются с общей структурой процесса образования личности [13, с. 6], и, соответственно, включает мотивационно-личностный, теоретико-познавательный, конструктивно-проектировочный компоненты. Существует также определение ИК «как единства теоретической и практической готовности педагога к исследовательской по своему характеру педагогической деятельности, направленной на преобразование педагогической практики, включающей способность к самостоятельному, ответственному, инициативному решению исследовательских задач в собственной деятельности» [5]. В данном случае особо подчеркивается личностный аспект ИК, выражающийся в отношении к научным знаниям как безусловной ценности, готовности руководствоваться этическими ценностями в своей деятельности, стремлении к саморазвитию и совершенствованию в профессии педагога.

Л. А. Голубь придерживается структуры ИК, представленной мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным, рефлексивно-оценочным компонентами.

По мнению Ю. В. Рындиной, ИК включает знания, умения, навыки, исследовательскую позицию, акмеологические инварианты. Акмеологические инварианты становятся внутренними побудителями, обуславливающими его потребность в активном саморазвитии и исследовательской деятельности, в продвижении к собственным вершинам совершенства [11].

Некоторыми учеными ИК рассматривается как сложное педагогическое явление, характеризующееся совокупностью трех функциональных компонентов (педагогического мониторинга, педагогической рефлексии, педагогической фасилитации) и проявляющееся в конкретных знаниях, умениях, основанных на положительной мотивации к исследовательской деятельности. Иными словами, речь идет о функциональном назначении ИК в педагогической деятельности учителя [6].

Обобщая взгляды исследователей на сущность ИК, Е. В. Яковлева заключает, что ИК педагога является частью профессиональной компетентности; подразумевает владение исследовательскими знаниями и умениями; предполагает сформированность определенных качеств личности и готовности к осуществлению



---

исследовательской деятельности, внедрению ее результатов в свою практическую работу с обучающимися [15].

Большинство специалистов в данной области признают ИК составляющей профессиональной компетентности педагога, под которой понимается сплав профессиональных и личностных качеств, отражающих уровень знаний, умений, опыт, необходимый для решения профессиональных задач, выполнения профессионально-педагогических функций в соответствии с принятыми в настоящее время нормами и стандартами [7].

Следует отметить, что на основе изучения феномена «профессиональная компетентность педагога» (чему посвящены работы В. Д. Шадрикова, К. Ангеловски, В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева и др.) определены различные классификации данного понятия. Широко известна, в частности, классификация А. К. Марковой, согласно которой в состав профессиональной компетентности педагога входят следующие виды:

- специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

- личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил [4].

Исследовательская компетентность в этом контексте пронизывает все группы указанных компетентностей (табл. 3).

Рассматривая ИК относительно профессии педагога, необходимо отметить ее значимость и в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования. Образовательный стандарт дошкольного образования ставит перед воспитателями дошколь-

ного образования задачи обеспечения личностно ориентированного взаимодействия с воспитанниками, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания, формирование начал творческой личности, усиления практической ориентированности деятельности дошкольников. Реализация их требует изменения подходов к организации образовательного процесса, совершенствования собственной педагогической позиции, исследовательского поиска и проявления творческого начала. Особую актуальность приобретает умение видеть проблемы, находить нестандартные способы их решения, проектировать результаты исследования в образовательный процесс творчески преобразовывать собственную профессиональную деятельность, создавать условия для развития исследовательской активности воспитанников.

На основании проведенного теоретического анализа ИК воспитателя дошкольного образования можно представить следующим образом (табл. 2).

**Таблица 2. ИК воспитателя дошкольного образования**

Компоненты	Показатели
Ценностный	<i>Аксиологический</i> ценностное отношение к своей профессии, способность находить в осуществлении профессиональной деятельности значимый для себя смысл, возможность самоутверждения и саморазвития в профессии, любовь к детям
Мотивационный	<i>Мотивационный</i> активная исследовательская позиция, развитые познавательные интересы и способности, стремление к творческой самореализации в осуществляемой профессиональной деятельности
Теоретико-методологический	<i>Когнитивный</i> степень овладения профессиональными знаниями (предметными, психолого-педагогическими, методологическими) необходимыми и достаточными для осуществления исследовательской деятельности в целях решения профессиональных задач, организации познавательно-исследовательской деятельности воспитанников

Окончание табл. 2

Технологический	<i>Деятельностный</i> система исследовательских умений и навыков, необходимых для осуществления исследовательской деятельности и проектирования ее результатов в образовательный процесс учреждения дошкольного образования
Рефлексивный	<i>Контрольно-оценочный</i> способность к критическому анализу, осмыслению и оценке по отношению к осуществляемой профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту в целях ее эффективности, высокий уровень развития мыслительных процессов, чуткость к противоречиям

Сделанный анализ подтверждает точку зрения, что ИК является интегральным качеством личности воспитателя дошкольного образования.

Обобщая совокупность обозначенных выше авторских позиций в отношении определения сущности, компонентного состава ИК возможно сформулировать рабочее определение понятия «ИК воспитателя дошкольного образования»: это составляющая профессиональной компетентности, представляющая собой совокупность личностных качеств (готовность и способность к исследовательской деятельности, ценностное отношение к ней, способность лично и профессионально самореализовываться), методологических знаний, умений организовать исследовательскую деятельность на уровне технологии для решения профессиональных задач и развития исследовательской активности воспитанников.

Для определения места и роли ИК в составе профессиональных компетентностей воспитателя дошкольного образования нами был осуществлен анализ профессиональных компетентностей данной категории педагогических работников на основе изучения нормативных правовых документов в области дошкольного образования, исследований Е. А. Панько [9], изучения деятельности воспитателя дошкольного образования в контексте методической работы (табл. 3).

**Таблица 3. Деятельности воспитателя дошкольного образования в контексте методической работы**

Функция	Содержание деятельности	Необходимые знания, умения, способности, личностные качества воспитателя дошкольного образования	Компетентности	
Охрана и укрепление здоровья воспитанников	Создание безопасных условий жизнедеятельности воспитанников. Организация и реализация образовательного процесса, обеспечивающая сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса. Приобщение воспитанников нормам и правилам здорового образа жизни, воспитание потребности в нем. Создание условий для двигательной активности детей	Знание и реализация нормативных правовых документов. Знание основ возрастной (дошкольной) психологии и педагогики. Умение изучить и выявить индивидуальные особенности каждого ребенка. Умение проектировать и выстраивать образовательный процесс в рамках лично-ориентированной парадигмы на компетентностной основе. Бережное отношение к своей профессиональной деятельности, собственному здоровью. Владение валеологическими знаниями, умениями, опытом их применения	специальная	<i>Исследовательская компетентность</i>

*Продолжение табл. 3*

Воспитательная функция	Формирование ценностных основ отношения воспитанников к действительности и самим себе. Развитие чувства эмпатии. Создание условий для проявления у детей любви к родителям, родному краю, доброжелательного отношения к сверстникам, уважения к взрослым. Регулирование отношений в «детском обществе» в целях создания благоприятного психологического микроклимата, комфорта каждому воспитаннику. Обеспечение условий для успешной социализации каждого ребенка. Формирование основ патриотизма и национального самосознания, приобщение детей к национальной культуре, ее традициям Психолого-педагогическое сопровождение игровой деятельности детей	Знание основ возрастной (дошкольной) психологии и педагогики. Стремление к профессиональному, личностному самосовершенствованию на основе гуманных, нравственных ценностей, принятых в обществе. Умение изучать личностные особенности каждого ребенка, группу в целом, конструктивно использовать данные психолого-педагогической диагностики для достижения положительного результата в создании благоприятного психологического климата. Знание содержания социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста, владение методами, средствами ее формирования с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Гражданская ответственность, способность реализовывать педагогическую деятельность с позиций патриотизма, экологической и эстетической культуры.	специальная +личностная + социальная	
------------------------	--	---	--	--

Продолжение табл. 3

		Умение играть. Развитое воображение. Умение вовлечь детей в игру. Эмоциональная выразительность, открытость, артистизм. Формирование и поддержка инициативы и самостоятельности детей		
Обучающая функция	Постановка и реализация целей и задач педагогической деятельности на основе компетентностного подхода в рамках личносно ориентированной модели образовательного процесса. Формирование начал творческой личности. Проектирование различных форм и видов детской деятельности. Обеспечение индивидуального образовательного маршрута каждому воспитаннику в соответствии с его потребностями, возможностями, интересами	Ориентирование в современных методиках, технологиях образования детей дошкольного возраста. Способность развивать исследовательскую активность детей дошкольного возраста. Владение методами и приемами построения образовательной работы с детьми на основе детской инициативы, субъект-субъектного взаимодействия. Умение проектировать, планировать образовательный процесс с учетом требований учебной программы дошкольного образования, индивидуальных особенностей воспитанников	специальная	<i>Исследовательская компетентность</i>

*Продолжение табл. 3*

Диагностическая функция (по сути исследовательская)	Изучение личности каждого воспитанника, группы в целом. Изучение семейной среды. Изучение запросов, проблем, эффективного семейного опыта родителей	Диагностические умения. Умение проектировать образовательный процесс на основе педагогической диагностики	специальная
Организационно-хозяйственная функция	Создание развивающей предметно-пространственной среды для обучения и воспитания детей	Знание требований к созданию развивающей предметно-пространственной среды. Умение проектировать предметно-пространственную среду. Обладание практическими умениями и навыками по изготовлению игровых, дидактических материалов и пособий. Обладание эстетическими способностями	специальная + личностная
Рефлексивно-оценочная функция	Рефлексия собственной педагогической деятельности	Владение способами педагогического оценивания и рефлексии собственной педагогической деятельности	специальная + социальная + личностная
Функция педагогического просвещения родителей	Педагогическое просвещение родителей	Способность к самообразованию, саморазвитию. Эрудированность. Владение методами, формами организации просветительской работы.	специальная + социальная + личностная

Окончание табл. 3

		Умение проектировать и осуществлять данное направление деятельности на основе современных подходов, целей и задач системы дошкольного образования, исследования запросов, проблем семейного воспитания		
Взаимодействие с родителями, другими специалистами	Установление партнерских взаимоотношений с родителями. Создание условий для преемственности семейного и общественного воспитания. Взаимодействие с другими специалистами учреждения дошкольного образования в целях достижения желаемых результатов образовательной работы, совершенствования образовательного процесса	Владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения	специальная + социальная + личностная	
Функция профессионального самосовершенствования	Самообразование. Изучение эффективного педагогического опыта. Инновационная, экспериментальная деятельность. Обобщение и трансляция собственного педагогического опыта	Владение собственно профессиональной деятельностью на достаточном (высоком) уровне. Способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие. Владение приемами личностного самовыражения и саморазвития	специальная + социальная + личностная + индивидуальная	



Таким образом, можно утверждать, что ИК является ключевой в профессии воспитателя дошкольного образования, входит в состав профессиональных компетентностей данной категории педагогических работников. Более того, ИК пронизывает все виды деятельности воспитателя дошкольного образования и является в структуре его профессиональной компетентности системообразующим и регулирующим фактором. Являясь интегральным качеством личности, ИК позволяет воспитателю дошкольного образования организовывать исследовательскую деятельность на уровне технологии для решения профессиональных задач, а также развивать исследовательскую активность воспитанников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева, Е. В. Формирование исследовательской компетентности учителя: методологический подход [Электронный ресурс] / Е. В. Васильева // Науч. электрон. б-ка «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skoy-kompetentnosti-uchitelya-metodologicheskij-podhod>. – Дата доступа: 28.11.2020.
2. Зимняя, И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. Зимняя // Методолог. семинар «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>. – Дата доступа: 29.11.2020.
3. Лаптева, Я. А. Модель развития исследовательской компетенции учителя: социокультурный подход [Электронный ресурс] / Я. А. Лаптева // Современные наукоемкие технологии. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35580>. – Дата доступа: 29.11.2020.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Знание, 1996. – 309 с.
5. Мухина, А. Теоретические и практические аспекты развития исследовательской компетентности педагога [Электронный ресурс] / А. Мухина // Науч. электрон. б-ка «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty>

- 
- razvitiya-issledovatel'skoy-kompetentnosti-pedagoga. – Дата доступа: 15.05.2020.
6. Набиева, Е. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой программе [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Набиева // Электрон. б-ка дис. Dissercat. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-issledovatel'skoi-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskogo-universiteta-cherez->. – Дата доступа: 29.11.2020.
  7. Николова, М. К. К вопросу педагогической компетентности [Электронный ресурс] / М. К. Николова // Саратов. нац. исследоват. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Режим доступа <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/nikolova.pdf>. – Дата доступа: 27.11.2020.
  8. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование [Электронный ресурс] : моногр. / А. М. Новиков // Пед. б-ка. – Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/3/0225/3\\_0225-52.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0225/3_0225-52.shtml). – Дата доступа: 27.11.2020.
  9. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения: психология : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Е. А. Панько. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Зорны верасень, 2006. – 264 с.
  10. Рындина, Ю. В. Исследовательская компетентность в структуре ключевых компетентностей будущего педагога [Электронный ресурс] / Ю. В. Рындина // Журн. науч. публикаций аспирантов и докторантов. – Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2011/ped4.html>. – Дата доступа: 29.11.2020.
  11. Рындина, Ю. В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория / Ю. В. Рындина // Молодой ученый. – 2011. – № 1. – С. 228–232.
  12. Таяновская, И. В. Динамика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования / И. В. Таяновская. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – 351 с.
  13. Таяновская, И. В. Проектирование педагогической деятельности / И. В. Таяновская. – Минск : БГУ, 2016. – 16 с.
  14. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 376 с.

- 
15. Яковлева, Е. Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. Яковлева // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/85741.htm>. – Дата доступа: 27.11.2020.

Материал поступил в редколлегию 01.12.20.

S. A. ABRAMCHIK,

Applicant for the Department of Modern Methods and Technologies  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## RESEARCH COMPETENCE OF A PRE-SCHOOL TEACHER: DEFINITION AND COMPONENTS OF THE CONCEPT

### Summary

The article discusses various methodological approaches to the essence and component composition of research competence. The importance of research competence in the profession of preschool educator has been substantiated. The place and role of research competence in the composition of professional competencies of a preschool educator is determined.

*Keywords:* research competence, components of research competence, professional competence of a preschool teacher.

УДК 37 + 93 (476)

**С. М. БІТЧАНКА,**

аспірант кафедры педагогікі і менеджменту адукацыі

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

## **ВУЧЭБНА-ВЫХАВАЎЧЫ ХАРАКТАР ГІСТАРЫЧНАЙ АДУКАЦЫІ ВА ЎЯЎЛЕННЯХ ПРАДСТАЎНІКОЎ ПЕДАГАГІЧНАЙ НАВУКІ РАСІЙСКОЙ ІМПЕРЫІ Ў ХІХ – ПАЧАТКУ ХХ СТСТ.**

Артыкул прысвечаны раскрыццю вучэбна-выхаваўчага характару гістарычнай адукацыі і выяўленню поглядаў прадстаўнікоў педагагічнай супольнасці Расійскай Імперыі ХІХ – пачатку ХХ стагоддзяў у дачыненні да магчымасці ўплыву гісторыі на фарміраванне светапогляду і развіццё асобы вучняў тагачасных устаноў пачатковай і сярэдняй адукацыі.

**Ключавыя словы:** гістарычная адукацыя, светапогляд, нацыянальная самасвядомасць, развіццё асобы вучняў, вучэбныя кнігі, пачатковая і сярэдняя адукацыя, Расійская Імперыя.

На сучасным этапе развіцця беларускага грамадства гістарычная адукацыя адыгрывае асабліва важную ролю ў жыцці чалавека. Гісторыя як вучэбны прадмет з’яўляецца арганічнай часткай сучаснай адукацыйнай прасторы і спрыяе фарміраванню найважнейшых якасцей асобы, развівае неабходныя для жыццядзейнасці ўменні: задаваць пытанні, фармуляваць праблему, даказваць свой пункт гледжання, аналізаваць здагадкі і прадузятасці, пазбягаць эмацыйных меркаванняў і спрашчэнняў, разглядаць усе наяўныя інтэрпрэтацыі. Яна рыхтуе вучня да жыцця з улікам назапашанага чалавечтвам досведу, выходзіць грамадзяніна і патрыёта сваёй Айчыны [5, с. 1].

Месца гісторыі ў сістэме вучэбных дысцыплін абумоўлена яе пазнавальным і светапоглядным значэннем. Гістарычная адукацыя з’яўляецца сферай пастаяннай увагі дзяржавы, таму што мае непарыўную педагагічную сувязь з выхаваннем нацыянальнай самасвядомасці, фарміраваннем гістарычнай памяці, гістарычнага мыслення, перакананняў, жыццёвай пазіцыі з пабудовай сістэмы каштоўнасцей (этычных і эстэтычных нормаў суб’екта), а таксама

накіравана на авалоданне ацэнкавымі крытэрамі па адносінах да ўчынкаў і гістарычных з’яў. Яе рэалізацыя звязана з уздзеяннем на духоўныя патрэбы, эмацыйна-валявую і дзейнасна-практычную сферы вучня. Паводле канцэпцыі вучэбнага прадмета «Сусветная гісторыя. Гісторыя Беларусі», гістарычная адукацыя з’яўляецца «адным з найважнейшых фактараў фарміравання грамадзянскасці, патрыятызму і нацыянальнай самасвядомасці моладзі, умацавання нацыянальнай бяспекі і забеспячэння ўстойлівага развіцця суверэннай беларускай дзяржавы» [5, с. 1].

Сучасная гістарычная адукацыя накіравана на фарміраванне самасвядомасці вучняў на двух узроўнях: 1. На ўзроўні агульнай базавай адукацыі сродкамі вучэбнага прадмета «гісторыя» фармуецца *нацыянальная ідэнтычнасць* – канкрэтная эмацыйна-псіхалагічная, палітыка-ідэалагічная і культурная пазіцыя асобы, якая праяўляецца ва ўспрыманні і ідэнтыфікацыі сябе ў навакольным свеце з пункту гледжання прадстаўніка беларускай нацыі, якая мае глыбокія гістарычныя карані [5, с. 1]. 2. На ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі ў вучняў фарміруецца *нацыянальная самасвядомасць* – усведамленне сваёй прыналежнасці да сучаснай беларускай нацыі як нацыі палітычнай, вызначальнай прыкметай якой з’яўляецца наяўнасць суверэннай беларускай дзяржавы [5, с. 1].

Нацыянальная самасвядомасць з’яўляецца прадуктам сацыяльнага развіцця асобы, адукацыі, выхавання і самавыхавання. Яна не ўзнікае спантанна, а фарміруецца пад уплывам аб’ектыўных і суб’ектыўных фактараў. Тлумачыцца гэта тым, што кожны чалавек, як дарослы, так і дзіця, звязаны з рознымі бакамі нацыянальнай рэчаіснасці. Пад уплывам бацькоў, навакольнага асяроддзя, ідэалогіі, а таксама сацыяльнай сістэмы адукацыі і выхавання ў школе маладое пакаленне працягвае далучэнне да нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей. Праз самасвядомасць выпрацоўваецца агульная і індывідуальная ацэнка, сацыяльная пазіцыя, актыўнае стаўленне людзей як да сваёй сацыяльна-этнічнай супольнасці, так і да іншых супольнасцяў, увасабляецца ўсведамленне людзьмі прыналежнасці да сваёй нацыі, яе месца сярод іншых нацый, асаблівасцей і агульных з імі рысаў. Усведамленая і замацаваная ў пачуццях

думка аб прыналежнасці да пэўнага народу суправаджае чалавека ўсё яго жыццё. Астатнія структурныя элементы нацыянальнай самасвядомасці – любоў да свайго роднага краю, гісторыі, культуры свайго народа, яго герояў, шанаванне нацыянальных традыцый, звычаяў, абрадаў, прыхільнасць да роднай мовы – могуць змяняцца і трансфармавацца, а некаторыя і зусім адсутнічаць. Фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці грунтуецца на ўласцівасцях чалавечай памяці пад уздзеяннем гісторыі народа і ведаў гэтай гісторыі. Пачуццё гістарычных каранёў нацыі – найпершы атрыбут нацыянальнай самасвядомасці.

Важным перыядам развіцця педагагічнай навукі з’яўляецца час, які ахоплівае XIX – пачатак XX стст., калі Беларусь знаходзілася ў складзе Расійскай Імперыі. За гэты перыяд вучэбна-выхаваўчая каштоўнасць гістарычнай адукацыі ўсё больш усведамлялася навукоўцамі, а на сённяшні дзень можна казаць аб яе ўзрастаючай ролі ў беларускім грамадстве. У святле асаблівага значэння гісторыі як вучэбнага прадмета мае сэнс прасачыць у гістарычным ракурсе развіццё педагагічнай думкі ў дачыненні да асэнсавання вучэбна-выхаваўчага характару гістарычнай адукацыі.

Яшчэ ў старажытны час людзі пачалі ўсведамляць, што гісторыя мае як навуковы, так і вучэбна-выхаваўчы характар, а таму ёй надавалася асабліва ўвага з боку педагогаў. У старажытнасці, сярэднія вякі і новы час на яе глядзелі амаль выключна як на «школу жыцця», як на «настаўніцу роду чалавечага». Гісторыя ўяўлялася як «цфлесообразное средство примѣромъ предковъ исправлять и поучать потомковъ, породять въ современникахъ всякаго рода доблести, возбуждать и поддерживать въ нихъ чувства патріотическія либо религіозныя» [8, с. 512]. Пры чытанні ды складанні гістарычных твораў звычайна шукалі не столькі ведаў і дакладнага ўзнаўлення жыцця людзей мінулага, колькі павучанняў і наглядных прыкладаў для фарміравання маральнай асобы ў адпаведнасці з панаваўшым ў пэўны час ідэалам.

Разуменне аб тым, што «історія – одинъ изъ главнѣйшихъ предметовъ ученія», выразна выклаў у 1813 годзе С. С. Увараў. Яго меркаванні пра «обширность и важность сѣй науки» грунтаваліся на пастулаце Цыцэрона: «*Historia vero testis temporum,*

lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis» – «Исторія ёсть свидѣтельница временъ, свѣтъ истины, жизнь памяти, наставница жизни, глаголь древности» [10, с. 1]. На думку С. С. Уварава, призванне гісторыі ў тым, каб «найти способ отдѣлить истину отъ лжи, Божественное отъ человѣческаго, событіе отъ догадокъ, найти нить происшествій и проложить дорогу вѣрную, которая бы каждаго гражданина вела къ лучшему познанію правъ и должностей своихъ» [10, с. 2]. Калі ў цішыні кабінета вучоны часам памыляецца ў даследаванні гістарычных ісцін, то на кафедры такое даследаванне становіцца ў шмат разоў больш складаным з тою розніцай, што на кафедры зман захапляе не аднаго яго, але і вучняў. Гісторыя як вучэбны прадмет, паводле С. С. Уварава, з'яўляецца асновай выхавання: «Въ народномъ воспитаніи преподаваніе Исторіи ёсть дѣло Государственное. Не каждому гражданину нужно читать Тацита, но каждому необходимо ясное понятіе о главнѣйшихъ происшествіяхъ Исторіи» [10, с. 2]. Аднак эфектыўнае выкладанне гісторыі ў народных вучылішчах, як заўважыў С. С. Увараў, з'яўляецца немагчымым «по книгамъ, нынѣ употребляемымъ». У гэтай сувязі ён звярнуўся да ўрада з наступнай прапановай: «Правительство могло бы обѣщать большое награжденіе тому, кто напишетъ лучший Историческій компендіумъ или руководство для народныхъ училищъ; таковой книги у насъ еще нѣтъ» [10, с. 5]. Звяртаючыся да гісторыі з вялікай літары, С. С. Увараў падкрэсліваў асаблівую важнасць стварэння якаснай вучэбнай кнігі па айчынай (= рускай) гісторыі, а таксама выказваў спадзяванні, што «сочинитель сего руководства или компендіума всегда сохранитъ въ виду главную цѣль Правительства» [10, с. 7]. Згодна яго меркаванням, нягледзячы на пэўныя цяжкасці ў апрацоўванні матэрыяла па айчынай гісторыі, «въ такомъ компендіуме можно начертать безъ затрудненія главныя происшества нашей Исторіи». У звароце да аўтараў вучэбных кніг даваўся наступны наказ: «Благоразумному писателю принадлежитъ избрать достовѣрное и полезное и сообразитъ оное съ предполагаемою цѣлію Правительства» [10, с. 7]. Падкрэслівалася, што настаўнік гісторыі павінен выконваць найважнейшы выхаваўчы абавязак – распаўсюджваць паміж суграмадзянамі

прамень навукі і асветы, узбуджаць ды захоўваць народны дух і характар: «Сіе правило должно особенно быть чтимо преподающим Историю. Онъ въ семь отношеніи дѣлается прямо орудіемъ Правительства и исполнителемъ его высокихъ намѣреній» [10, с. 24]. Згодна меркаванням С. С. Уварава, выкладаемая на такіх асновах гісторыя «образуѣтъ граждандь, умѣющихъ чтить обязанности и права свои, судей, знающихъ цѣну правосудія, воиновъ, умирающихъ за Отечество, опытныхъ вельможъ, добрыхъ и твердыхъ Царей» [10, с. 25].

Гісторыя, калі зрабілася навукай, не страціла свайго вучэбна-выхаваўчага характару. Яна стала імкнуща да даследавання законаў, па якіх здзяйсняецца развіццё чалавецтва. Час уступлення гісторыі на навуковы шлях супаў з часам прымянення да школьнага выкладання больш рацыянальных педагагічных пачаткаў, метадаў і прыёмаў. У гісторыі былі адкрыты новыя выхаваўчыя элементы, а тыя, што за ёй замацаваліся раней, рэльефней вылучаліся, лепш высвятляліся і вынікова фармуляваліся. Нямецкі гісторык першай паловы XIX стагоддзя Бартольд Георг Нібур, які лічыцца адным з заснавальнікаў гістарычнай навукі ў Еўропе, быў адным з першых, хто звярнуў увагу на несумнеўны ўплыў гісторыі «въ дѣлѣ возбужденія и развитія трезваго народнаго самосознанія» [8, с. 514]. Аднак права на месца ў школьнай праграме за гісторыяй афіцыйна было прызнана пазней іншых вучэбных прадметаў. Гэта тлумачыцца не тым, што выхаваўчае значэнне гісторыі адмаўлялася, а хутчэй аднабаковасцю ранейшых поглядаў на мэты і склад школьнай адукацыі. На працягу многіх стагоддзяў, асабліва ў часы старажытных цывілізацый Грэцыі і Рыму, галоўнаю мэтай школы служыла паведамленне вучням адных толькі ведаў з практычнымі ўласцівасцямі, якія непасрэдна прыкладаліся да жыцця, а таму гісторыя, як тады яе разумелі, не магла ўвайсці ў склад школьнага курса. Прызнаючы за гісторыяй выхаваўчы характар, ёю доўга карысталіся не шляхам школьнага навучання, а з дапамогай дамашняга чытання. Усведамленне дабрачыннасці ўплыву гісторыі на «дѣтскую душу» спачатку паўстала і доўгі час падтрымлівалася ў самім грамадстве, у асяроддзі бацькоў, і толькі пасля зрабілася матывам ды асноваю дзейнасці асоб, якія



афіцыйна загадвалі вучэбнай справай. Гэта акалічнасьць стала служыць для гісторыі сведчаннем на яе права быць занесенай у курс агульнаадукацыйных устаноў. На гэтай падставе Міністэрствам народнай асветы Расійскай Імперыі гісторыя як вучэбны прадмет была ўведзена ў адукацыйны працэс народнай (двухкласнай) школы.

Гісторыя па багаццю, разнастайнасці, сіле і форме складаючых яе элементаў («матэрыяльнага і формальнага образования») мае вялізны патэнцыял выхаваўчых магчымасцей і разам з іншымі вучэбнымі прадметамі садзейнічае дасягненню самай галоўнай мэты вучэбнага выхавання – усебаковага і гарманічнага развіцця «всѣхъ способностей дѣтской души» [8, с. 515]. У справе «матэрыяльнага образования человека» гісторыя мае велізарнае значэнне. Гістарычная навука ўяўляе сабою фактычныя вынікі ўсёй духоўнай дзейнасці чалавецтва ў самых разнастайных яе праявах. Выпрацаваныя ў розны час навуковыя веды ўваходзяць у гісторыю як неабходныя яе складовыя часткі. Паводле Я. Ц. Міхайлоўскага, «понимать историческій языкъ – это значитъ знать и понимать то, что сдѣлано было людьми въ теченіе тысячелѣтій въ области житейскаго комфорта, наукъ и искусствъ; а тѣ знанія, кои прямо относятся къ разряду отношеній государственныхъ, общественныхъ и отчасти семейныхъ почти исключительно почерпаются изъ исторіи» [8, с. 515].

У якасці складнікаў «формальнага образования» тагачасная педагагічная навука вылучала «нравственный и умственный» элементы, сутнасць якіх заключалася ў наступных асновах: I) «въ самомъ историческомъ матеріалѣ»; II) «въ его научно-воспитательномъ изложеніи»; III) «въ результатахъ надлежащихъ дидактическихъ отношеній учителя къ исторіи какъ къ учебному предмету».

I. Гістарычны матэрыял мог быць размешчаны ў сістэматычным парадку або мог быць у форме асобных апавяданняў без усякай сувязі паміж сабой. Ён мог паведамляцца вучням шляхам навучання або толькі чытання. Незалежна ад гэтага гістарычны матэрыял змяшчае ў сабе шмат выхаваўчых уласцівасцей: «Имѣя главнымъ образомъ дѣло съ жизнію людей и цѣлыхъ народовъ, исторія, прежде всего, содѣйствуетъ

пробужденію въ ученикъ самосознанія и тѣмъ даетъ ему болѣе или менѣе нормальное и правильное направленіе его нравственной дѣятельности» [8, с. 515]. Жыццё пэўнай гістарычнай асобы адлюстроўваецца ў душы чытача або слухача, закранае розныя бакі яго духоўнай прыроды, а жаданні, імкненні, пачуцці знаходзяць водгалас у ім самім. Гэта дазваляе выразна выкласці ўяўленні аб гістарычных падзеях ва ўласцівай дзіцячаму ўзросту нагляднай форме. Параўноўваючы тое, што адбываецца ў душы іншага, з тым, што ў ім самім заключаецца, вучань знаходзіць падабенства або адрозненне паміж сваімі і чужымі псіхічнымі з’явамі. Вучань мімаволі звяртаецца да самога сябе, «обращается къ своему собственному «Я» и такимъ образомъ знакомится съ своимъ внутреннимъ міромъ почти такъ же, какъ, глядя въ зеркало, онъ познаетъ свою наружность» [8, с. 515]. У выніку адбываецца абуджэнне ў ім самасвядомасці, наколькі гэта магчыма пры яго ўзросце, а разам з тым узнікае імкненне да саманазірання, што таксама з’яўляецца важным для практычнага жыцця: «Зная изъ исторіи, къ какимъ печальнымъ послѣдствіямъ влекутъ челоуѣка тѣ или другія его дурныя побужденія, ученикъ и самъ станеть воздерживаться отъ такого рода побуждений» [8, с. 515].

Гісторыя, як мяркуе Я. Ц. Міхайлоўскі, больш чым які-небудзь іншы вучэбны прадмет у стане ажыццявіць словы знакамітага выказвання: «Хочешь познать самого себя – смотри, какъ поступаютъ другіе; хочешь познать другихъ – присмотришь къ самому себѣ» [8, с. 515]. У гэтай сувязі гісторыя становіцца адным з найбольш дабратворных сродкаў педагагічнага ўздзеяння як на разумовы, так і на маральны бок дзіцячай прыроды. Увасобленыя ў дзеяннях вялікіх людзей ідэі самасвядомасці і патрыятызму выразна кідаюцца ў вочы вучню, яснай ўяўляюцца, грунтоўней засвойваюцца. Адсюль вынікае, што, акрамя разумовай карысці, адбываецца маральны ўплыў гісторыі на вучня. На думку Я. Ц. Міхайлоўскага, чым выразней уяўляецца вучню маральны вобраз героя гістарычнага аповеду, тым больш ён спачувае, і ў гэтым выяўляецца жаданне пераймаць яму: «А отъ частаго повторенія такихъ стремлений къ подражанію упражняется и направляется воля, формируется характеръ, вырабатываются нравственныя привычки, которыя остаются потомъ на всю жизнь» [8, с. 516]. Але

гісторыя не толькі можа падрыхтаваць чалавека да правільнай маральнай дзейнасці, паказваючы яму ідэалы ды ўмацоўваючы яго самасвядомасць, але і ўплывае на фарміраванне характару, вызначае кірунак усяго яго наступнага жыцця, пра што сведчаць біяграфіі і аўтабіяграфіі знакамітых людзей. Лічылася, што асабліва дабратворнае дзеянне робіць старажытная гісторыя, у якой людзі з вельмі простымі дзяржаўнымі, грамадскімі адносінамі, «сь немногосложнымъ міросозерцаніемъ» адрозніваліся адсутнасцю разладу паміж думкай і словам, паміж словам і справай, злучалі ў сабе выдатную цэласнасць характараў, блізкіх да юнацкага ўяўлення.

II. Гісторыя мае свае ўласцівасці, якія ёй належаць выключна і непадзельна. Гэтыя ўласцівасці выпякаюць з навукова-выхаваўчага выкладу прадмета і, перш за ўсё, з асноўнага палажэння гісторыі як навукі, які складаецца ў ідэі аб пастаянным развіцці чалавецтва. Згодна палажэнню, чалавецтва бесперапынна, хоць і не бесперашкодна, ідзе наперад па шляху да разумовага, маральнага і матэрыяльнага ўдасканалення. Менавіта такім чынам чалавецтва, як мяркуе Я. Ц. Міхайлоўскі, імкнецца ажыццявіць на справе словы Збавіцеля: «Будьте совершенни, яко Отець вашъ Небесный совершенъ ѿсть» [8, с. 519].

Гісторыя прышчапляе да чалавека тую сілу, якая так неабходная яму, як члену грамадства. Гэтая сіла – дзейная вера ў прагрэс, якая спараджае надзею на лепшую будучыню, а разам з ім стварае пачуццё бадзёрасці ў адносінах да існуючага ў дадзены момант грамадскага парадку рэчаў. Якім бы бедствам ні падвяргалася грамадства, але чалавек не стане падаць духам, калі ён прасякнуты вераю «въ усовершенности челоѳческаго порядка вѣщей» [8, с. 519]. Ён становіцца перакананым у тым, што народныя выпрабаванні хутка мінуюць, што яны абавязкова скончацца, зыходзячы з гістарычнага закона, дзеянне якога ніякія чалавечыя сілы спыніць не могуць. Гэтыя выпрабаванні ў самім грамадстве выклікаюць меры, якія папярэджваюць паўтарэнне іх у будучыні. На волю чалавека моцна ўплывае песімізм, які паралізуе ў ім імкненне да ўсякай грамадскай дзейнасці. Аднак песімізм несумяшчальны з перакананнем гістарычнага навучання, якое вызначаецца ў тым, што «настоящее всѣ-таки лучше въ срав-

нені сь ближайшым і асабліва сь аддаленым прашедшым, а будучее, судзя по простой аналогіі, будеть еще лучше» [8, с. 519]. Светапоглядна паўплываць на чалавека – гэта значыць садзейнічаць усталяванню належнай раўнавагі ў яго маральнай прыродзе, што складае адну з самых галоўных задач навучальнага выхавання. З паняцця аб чалавечым прагрэсе, якім абумоўліваюцца гістарычныя з’явы, выцякаюць і іншыя выхаваўчыя ўласцівасці гісторыі. Яны могуць пры навучанні паслужыць прыдатнай прыладай для маральнага ўплыву на вучняў, для ўзбуджэння і падтрымання ў іх пачуцця гуманнасці. У гісторыі гуманнасць з’яўляецца істотным фактарам у самім працэсе ўзнікнення ды развіцця грамадскіх адносін, а таксама адной з самых галоўных умоў правільнага і паспяховага яго ходу. Усе намеры, жаданні, імкненні і дзеянні людзей, якія злучыліся ў грамадстве і дзяржаве, зводзяцца да таго, каб усім можна было мірна ўжыцца, каб усім жылося бяспечна і добра. У склад паняцця «чалавечнасці» ўваходзіць усё тое, што збліжае, прымірае і яднае людзей паміж сабой для дасягнення агульнай усім ім мэты «путем проявленія кожным з нас на д’яль чувствъ симпатическихъ, д’ялюющихъ челоуѣка челоуѣкомъ въ настоящемъ смыслѣ слова» [11, с. 241]. Такія чалавечыя якасці, як справядлівасць, аб’ектыўнасць, любоў, павага чалавечай асобы, падтрымліваюць і ўмацоўваюць грамадскі арганізм, садзейнічаюць яго далейшаму паспяховаму развіццю ў духоўным і матэрыяльным аспектах. Яшчэ ў старажытнасці мыслары казалі: «Отъ согласія малыя д’яла преуспѣвають, а отъ несогласія и великія погибають». Настаўнік, які налягае пры навучанні гісторыі на гуманныя бакі чалавечай прыроды, падбірае гістарычныя факты ў відах выхаваўчых. Настаўнік, на думку Я. Ц. Міхайлоўскага, павінен паступаць згодна з патрабаваннямі гістарычнай навукі, бо ў гэтым выпадку ён толькі дапаможа вучню высветліць тыя навуковыя пачаткі, якія па шматлікасці і разнастайнасці гістарычных з’яў маглі б выслізнуць ад яго ўвагі. Пры шматлікасці ў гісторыі сустракаемых фактаў настаўніку заўсёды прадставіцца магчымасць узбуджаць і падтрымліваць у вучнях уласцівыя ім рысы гуманнасці. Настаўнік можа распавядаць вучням пра добрыя

падахвочванні, імкненні, дзеі людзей мінулага часу або фактычна асуджаць іх дурныя намеры, учынкi і злачынствы.

III. Як у самым гістарычным матэрыяле, так і ў яго вучэбным выкладзе заключаюцца важныя выхавальныя элементы. Іх значэнне колькасна і якасна павялічваецца ў залежнасці ад дыдактычнага стаўлення настаўніка да навучальнага матэрыялу, а таксама ад прымянення мэтазгодных метадаў і прыёмаў да навучання гісторыі. У гэтым дачыненні гісторыя мае вялікае значэнне ў справе выхавання ўласна пазнавальных здольнасцей вучня – яго памяці, уяўлення і розуму. Выкладанне гісторыі, як адзначае А. П. Воранаў, мае галоўнаю мэтай «развить умъ посредством сообщения извѣстныхъ свѣдѣній» [11, с. 241]. Гістарычнае навучанне аказвае ўздзеянне на памяць дзяцей пры паведамленні ім ведаў. Гісторыя пры мэтазгодным выкладанні як па спосабу запамінання, так і па зместу можа больш эфектыўна садзейнічаць фарміраванню памяці вучняў. Хуткае і трывалае запамінанне прадмета навучання абумоўліваецца цікавасцю вучняў да яго, удзелам пачуццяў, уяўленняў ва ўспрыманні ўражанняў, паўтарэннем успрынятага, а ўсе ўмовы запамінання заключаюцца ў самой сутнасці вучэбнага прадмета «гісторыя». Прычым паўтарэнне лічылася адным з самых дзейсных сродкаў развіцця памяці.

Зыходзячы з тоеснасці законаў гістарычнага развіцця, вучань, які вывучаў гісторыю свайго народа, знаходзіць затым тыя ж з'явы ў гісторыі іншых народаў. У выніку вышэйвыкладзеных спрыяльных для навучання ды запамінання ўмоў вучань далучаецца да новых ведаў і пераходзіць ад больш ці менш вядомага да невядомага, што ў педагагічным дачыненні асабліва важна. Дасведчаны настаўнік на ўроку без цяжкасцяў можа прыцягнуць да ўдзелу ў запамінанні не толькі слых і зрок вучня, але і мускульна-датыкальныя рухі (мелкую маторыку), падчас чаго вучні запісваюць у сшытак галоўныя палажэнні сказанага ў класе. Усё гэта дазваляе аблегчыць засваенне паведамленых фактаў і ўмацаваць веды вучня. Грунтуючыся на такіх высновах, гісторыю сталі прызнаваць агульнаадукацыйным прадметам.

Гісторыя як вучэбны прадмет служыць прыдатным матэрыялам і для іншай пазнавальнай здольнасці – уяўлення, бо

без захавання названых умоў уяўленне не можа мець пад сабою належнай глебы. Уяўленні пры засваенні гістарычных ведаў адыгрываюць вельмі важную ролю. Атрыманья на ўроку ведаў вучань камбінуе ў разнастайных відах, складае сабе новыя ўяўленні аб знешнасці, характары апісанага гістарычнага дзеяча, яго адносінах да іншых асоб. У выніку ствараюцца вобразы гістарычнага мінулага, і вучань «въ своемъ воображеніи возсозда-етъ болѣе или менѣе удачно прошедшую жизнь всего народа» [8, с. 524]. На думку Я. Ц. Міхайлоўскага, у гісторыі, як і ў іншых навукках, аднолькавыя прычыны выклікаюць аднолькавыя следствы. Абапіраючыся на логіку падзей і ведаючы прычыну вядомага шэрагу з’яў, можна вывесці з яе і наступствы. Гісторыя аказваецца асабліва прыдатнаю для выпрацоўкі формаў мыслення: аналізу і сінтэзу, вельмі важных у практычным жыцці. Пры навучанні гэтыя формы практыкаванняў вельмі станоўча ўплываюць на развіццё інтэлектуальных здольнасцей вучняў. Звяртаючыся да аналізу і сінтэзу, настаўніку даводзіцца раскладаць паняцці на складовыя часткі – на паняцці менш складаныя, а апошнія – на ўяўленні, каб даць вучню магчымасць на падставе паведамленага зрабіць выснову, што дазволіць давесці вучня да разумення асноўных гістарычных паняццяў. Менавіта аналіз, сінтэз, абагульненне і вызначэнне – гэта тыя формы мыслення, на якіх накіравана гістарычнае навучанне. Неабходнасць разумовых практыкаванняў выцякае з дыдактычных патрабаванняў і ўмоў рацыянальнага навучання гісторыі. Гэтыя патрабаванні і ўмовы заключаюцца ў тым, каб у працэсе засваення ведаў выклікаць у вучня актыўнасць усіх яго пазнавальных здольнасцей – памяці, уяўлення і разумовай дзейнасці. Выхаваўчае значэнне гісторыі як вучэбнага прадмета заключаецца таксама ў значнасці яе ўплыву на развіццё ў вучняў «дара слова» – маўленчай здольнасці гаварыць складна, дакладна і ясна. Рацыянальнае выкладанне прадмета і мэтазгоднае выхаванне «дара слова» абумоўліваецца колькасцю, разнастайнасцю, якасцю ўяўленняў і паняццяў, якія ўвасабляюцца ў словы, правільнасцю мыслення ды частым практыкаваннем у выразе думак. Праз гістарычнае навучанне набываецца шмат новых «удобо-

применимыхъ къ жизни» слоў, якія наўпрост ставяцца да чалавечай дзейнасці.

Сістэматычныя вусныя і пісьмовыя практыкаванні складаюць адно з самых галоўных умоў поспеху ў гістарычным навучанні, прычым неабходнасць складнасці ў маўленні і дакладнасці выказаў выцякае з сутнасці самога прадмета. Лагічнасць ходу гістарычных з’яў пры апаведзе служыць вучню арыенцірам, які «наводіць яго на факт, імь забытый, или, наоборотъ, самый фактъ возстановляетъ правильность течения его мыслей при пересказѣ» [8, с. 528]. Прыняцце вучнем па памылцы прычыны замест вынікаючага з яе следства, няправільна ўстаўленая ў сілагізм пасылка, няўдала выведзенае з правільнага сілагізма заключэнне і іншыя лагічныя недакладнасці неадкладна выкрываюцца і выпраўляюцца гістарычнымі фактамі. У працэсе навучання гістарычная логіка дапамагае і адначасова прывучае вучня правільна і ясна выказаць сваю думку, тым самым рабіць дакладныя выразы. Задачай усялякага рацыянальнага выкладання гісторыі, як заўважыў Я. Ц. Міхайлоўскі, служыць «вѣрное воспроизведение въ словѣ извѣстнаго историческаго явления; малѣйшее отступление отъ этого правила влечетъ за собою извращение исторической истины и нарушение чувства справедливости» [8, с. 529]. Такое ў агульных рысах выхаваўчае значэнне гісторыі як вучэбнага прадмета і якое кожны настаўнік пры яе выкладанні павінен пастаянна мець на ўвазе. Прадстаўнікі тагачаснай педагагічнай думкі сцвярджалі, што гісторыя сама па сабе даступная дзіцячаму разуменню і заўсёды павінна быць у навучальным курсе агульнаадукацыйных устаноў, у тым ліку і народнай школы.

Паводле «Асноўных палажэнняў аб арганізацыі народнай школы» (1911), гісторыя дае нам з’явы грамадскага жыцця ў вялікім маштабе, але яна можа быць прасякнута нагляднасцю, калі мінулыя падзеі супастаўляюцца з паўсядзённымі. Высновы, якія можна зрабіць з гістарычных падзей, даюць кіруючыя прынцыпы для асабістых паводзін чалавека. Сіла яднання, натхнення, магутнасць ведаў, роля гістарычных асоб у развіцці чалавецтва – гэта ідэі, якія можна вывесці з выкладу гістарычных падзей, у іх заключаецца тая каштоўнасць гісторыі, якая прысвоіла ёй назву

«наставницы царей и народовъ» [7, с. 7–8]. Меркавалася, што дзеля гэтага абавязкова трэба ўводзіць гісторыю ў курс школы, але трэба абмяжоўвацца айчыннай гісторыяй, якая бліжэй і больш зразумелая, з героямі якой вучні адчуваюць сваё падабенства, псіхалагічна іх разумеюць і бачаць вынікі іх працы. Шэраг біяграфій гістарычных дзеячаў уяўляе бяспечны педагогічны матэрыял. Але ўсё гэта патрабуе ўжо больш сур'ёзнай працы, таму гісторыю прапанавалася аднесці да навучання ў старэйшыя класы. Было заўважана, што ні па адным прадмеце нельга скласці агульнай праграмы для такой каласальнай дзяржавы, як Расійская Імперыя. Таму ставілася задача: раздзяліць вучэбную праграму і прыстасаваць яе да мясцовых умоў [7, с. 7–8].

Прадстаўнікі педагогічнай думкі першай паловы XIX стагоддзя меркавалі, што змены ў гісторыі робяць вялікія людзі – гістарычныя дзеячы. Тады гісторыя распавядала аб жыцці і дзейнасці выбітных людзей і гэтым абмяжоўвалася. У той час гэта была навука, даступная дзецям нават малодшага ўзросту, таму што для іх былі зразумелыя апавяданні пра жыццё і подзвігі асобных людзей. Але пазней погляд на гісторыю моцна змяніўся. Але ў другой палове XIX – пачатку XX стагоддзяў разуменне сутнасці гісторыі паступова змяняецца. Навукоўцы, паглыбіўшыся ў яе крыніцы, прыйшлі да высновы, што сутнасць гісторыі не ў дзейнасці асобных асоб, якія робяць учынкi заўсёды пад уплывам абставінаў і навакольнага асяроддзя, а ў павольных зменах, якія пастаянна адбываюцца ў жыцці народаў і ў іх поглядах [9, с. 56]. У выніку сфарміравалася разуменне, як адзначае М. У. Чэхаў, аб тым, што «історія разказывае о прошлой жизни отдѣльныхъ народовъ и всего челоѳчества, о тѣхъ измѣненіяхъ, которыя происходили въ жизни, мысляхъ и убѣжденіяхъ народовъ, и старается найти причины этихъ измѣненій» [9, с. 55].

Уплыў школьнага вывучэння гісторыі на маральную прыроду чалавека выразна падкрэсліваў Л. П. Круглікаў-Грачаны: «Гістарычная адукацыя – гэта ў вышэйшай ступені каштоўны ўклад у духоўную прыроду кожнага чалавека, уклад, якім ён будзе карыстацца ўсё сваё жыццё для карысці сваёй і выгоды таго народа, часціцу якога ён складае» [6, с. 141]. Гісторыя, як мяркуе



А. Д. Вейсман, прыдатна аказваць дзейсны ўплыў на разумовую і маральную адукацыю вучняў больш, чым на фармальнае развіццё. Уся сіла гісторыі заключаецца ў яе змесце: «Содержаніемъ своимъ она можетъ всесторонне действовать на учащихся, не только обогащая умъ ихъ знаніями и такимъ образомъ расширяя ихъ умственный кругозоръ, но и дѣйствуя на ихъ чувства и возбуждая въ нихъ интересы высшаго или нравственнаго порядка» [1, с. 22]. Гісторыя выводзіць вучня з цеснага круга штодзённага жыцця і знаёміць яго з лёсамі як свайго, так і іншых народаў. Яна знаёміць яго з выдатнымі грамадскімі дзеячамі, заваёўнікамі, заканадаўцамі і асветнікамі. Усё гераічнае, вялікае і лепшае ў гісторыі народа мімаволі выклікае сімпатыю вучняў і, наадварот, усё нізкае і благое выклікае ў іх антыпатыю. Выкладанне гісторыі мае вялікі патэнцыял, як падкрэслівае І. І. Белярмінаў, развіваць розум, мысленне, прывучаць да свядомай працы, а таксама «развивать сердце» [11, с. 239].

Навукоўцы адзначалі, што ў школьным выкладанні ўвага павінна быць звернута на тое, што хутчэй ды лягчэй можа быць успрынята вучнямі, а таксама на тое, што ў іх можа распачаць больш цікавасці. Вучні пры першым знаёмстве з мінулым, як падкрэслівае С. Ф. Знаменскі, стануць паступова засвойваць уяўленне пра жыццё чалавецтва «какъ о чем-то измѣняющемся и нарастающем, находящемся въ состояніи постояннаго закономѣрнаго развитія. Тогда у дѣтей постепенно начнеть складываться представленіе о жизни, какъ о чем-то сложном, гдѣ части цѣлаго тѣсно переплетаются между собой» [4]. Яшчэ больш рашуча выказаўся Е. А. Звягінцаў: «Исторія способна дать понятіе о томъ, что наша жизнь происходитъ. Это пониманіе связи настоящаго съ прошлымъ, это чувство непрерывнаго движенія челоуѣческой жизни въ прошломъ можетъ быть различно по своей глубинѣ, но школа не исполнила бы своего долга, если бы не приложила усилій къ воспитанію въ дѣтяхъ, такъ сказать, историческаго глазомѣра и интереса. Ученикъ съ воспитаннымъ историческимъ чутьемъ не войдетъ въ жизнь слѣпымъ по отношенію къ окружающимъ условіямъ современности – онъ не станетъ ни рабомъ ихъ, ни легкомысленнымъ разрушителемъ» [3].

У пачатку ХХ стагоддзя ў Расійскай Імперыі за гісторыяй замацавалася вялікае вучэбна-выхаваўчае значэнне, «коль скоро знаніе ея вызываецца самою жыццію». Для таго каб гісторыя

ў сваім аб'ёме і навуковым значэнні была па сілах вучням, педагогам рэкамендавалася ліквідаваць цяжкасць успрымання ды з дапамогай дыдактычных сродкаў «прывесці історыю на ступень д'ф'тскага разум'ня, не нанося пры томь уцэрба самой наук'» [2, с. 240]. А для таго каб пераадолець цяжкасці, якія сустракаюцца пры навучанні гісторыі як прадмета, каб з найменшымі намаганнямі з боку педагога і вучня дасягнуць пры навучанні ў адносна кароткі час найбольшых вынікаў, вялікае значэнне маюць асоба самога настаўніка, дыдактычны апарат падручнікаў, метады і прыёмы навучання. Калі пад навучаннем, з тэарэтычнага пункту гледжання, разумелася развіццё мыслення, то пад выхаваннем разумелася фарміраванне пачуццяў. Вызначанае адрозненне, як мяркуе У. Валжанін, у практычным дачыненні губляе свой сэнс: выхаванне і навучанне пераплятаюцца адзін з адным і ўтвараюць адзінае педагагічнае ўздзеянне. У гэтай сувязі гісторыя мае ўсе магчымасці рэалізаваць свой выхаваўчы патэнцыял, таму што яна ўздзейнічае на пачуццё ды волю дзіцяці не толькі прыёмамі навучання, але і самім зместавым нападзеннем. Так выразна акрэслілася меркаванне, што «историческое преподавание может обучать, воспитывая, и воспитывать, обучая» [2, с. 242].

Такім чынам, на працягу XIX – пачатку XX стст. у асяроддзі педагагічнай навуковай супольнасці Расійскай Імперыі паступова склалася разуменне, што вучэбна-выхаваўчы характар гістарычнай адукацыі з'яўляецца ключавым і асноватворным адукацыйным фактарам фарміравання асобы вучняў пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў. У гэты перыяд прадстаўнікі педагагічнай думкі заклалі асновы навуковага ўсведамлення і асэнсавання вучэбна-выхаваўчай каштоўнасці гістарычнай адукацыі, а таксама заўважлі пэўную сувязь і ўзаемаабумоўленасць гістарычнай адукацыі з працэсам фарміравання нацыянальнай самасвядомасці ў вучняў пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў. Вызначаная педагагічная сувязь паступова стала асновай развіцця вучэбна-выхаваўчага механізму адукацыйнага ўздзеяння на фарміраванне асобы вучняў.

## СПИС ЛІТАРАТУРЫ

1. Вейсман, А. Д. О задаче преподавания истории в средних учебных заведениях // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1908. – № 7. – С. 19-30.
2. Волжанин, В. История как предмет начального обучения. – Пг. : Изд-во О. В. Богдановой, 1916. – 319 с.
3. Звягинцев, Е. А. История в народной школе/ Е. А. Звягинцев. – М. : Изд. т-ва И. Д. Сытина, 1913. – 64 с.
4. Знаменский, С. Ф. К постановке истории как предмета начального обучения // Педагогическая академия в очерках и монографиях. Методы первоначального обучения : [в 2 ч.], Ч. 1 : Русский язык. Начальная математика. Новые языки. История. – М. : Польза, 1910. – С. 227–255.
5. Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» : Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009. – № 675 // Гісторыя : праблемы выкладання. – 2009. – № 7. – С. 3–7.
6. Кругликов-Гречаный, Л. П. Методика истории / Л. П. Кругликов-Гречаный. – Киев : Изд-во Л. П. Кругликова-Гречанова, 1914. – 183 с.
7. Основные положения об организации народной школы и ее программе // Постановления первого общеземского съезда по народному образованию. – М., 1911. – С. 36–71.
8. Систематический обзор народно-учебной литературы, составленный по поручению Комитета грамотности при Императорском Вольно-экономическом обществе. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1878. – 744 с.
9. Спутник самообразования: беседы о выборе и чтении книг для детей и подростков до 15 лет / сост. Н. В. Чехов. – М. : Тип. И. Д. Сытина, 1912. – 151 с.
10. Уваров, С. С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. – СПб. : Тип. Ф. Дрехслера, 1813. – 36 с.
11. Учитель: журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей. – 1863. – № 5 (март). – С. 238–241.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 23.08.20.

---

S. M. BITCHANKA,

Postgraduate Student of the Department  
of Pedagogical Education and Management  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

EDUCATIONAL CHARACTER OF HISTORICAL EDUCATION  
IN THE REPRESENTATIONS OF REPRESENTATIVES  
OF PEDAGOGICAL SCIENCE OF THE RUSSIAN EMPIRE  
IN THE XIX – EARLY XX CENTURIES

Summary

The article is devoted to the educational nature of historical education and to identify the views of the representatives of the pedagogical community of the Russian Empire XIX-early XX centuries in relation to the possible influence of history in shaping the worldview and personality development students of contemporary institutions of primary and secondary education.

*Keywords:* historical education, worldview, national identity development of students ' personality, educational books, primary and secondary education, Russian Empire.

УДК 37 + 93 (476)

**С. М. БІТЧАНКА,**

аспірант кафедры педагогікі і менеджменту адукацыі

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

**ПЕДАГАГІЧНАЯ СУВЯЗЬ ГІСТАРЫЧНАЙ АДУКАЦЫІ  
І ВЫХАВАННЯ НАЦЫЯНАЛЬнай САМАСВЯДОМАСЦІ  
ВА ўяўленнях НАВУКОўцаў  
РАСійскай ІМПЕРЫІ ў XIX – ПАЧАТКУ XX СТ.СТ.**

Артыкул прысвечаны раскрыццю педагогічнай сувязі гістарычнай адукацыі і выхавання нацыянальнай самасвядомасці ва ўяўленнях навукоўцаў Расійскай Імперыі ў XIX – пачатку XX стст. Аналізуецца выхаваўчы патэнцыял вучэбнага прадмета «гісторыя» на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі, а таксама магчымасці ідэалагічнага ўплыву гісторыі на развіццё асобы вучняў у светапоглядным дачыненні.

**Ключавыя словы:** гістарычная адукацыя, выхаванне нацыянальнай самасвядомасці, падручнікі гісторыі, пачатковыя і сярэднія навучальныя ўстановы, Расійская Імперыя.

У першай палове XIX стагоддзя лічылася, што адукацыя – сінонім ведаў, а быць адукаваным – усё роўна, што быць дасведчаным. І наадварот. Паступова сярод грамадзян Расійскай Імперыі адукацыя стала надзённай «потребностью», таму што гэта «лучшій и вѣрнѣйшій залогъ личнаго благополучія, счастья, успѣха и духовнаго усовершенствованія каждаго челоуѣка» [10, с. 3]. Паводле Е. І. Стратонава, менавіта якаснай адукацыяй у значнай ступені абумоўліваецца агульны прагрэс грамадства, таму што праца адукаванага чалавека адрозніваецца большаю інтэнсіўнасцю і дабраякаснасцю, а таму і цэніцца значна вышэй [10, с. 3]. Аднак на працягу другой паловы XIX – пачатку XX стст. пачынае выразна акрэслівацца новае разуменне сутнасці адукацыі: «Образование – это процессъ постепеннаго созиданія челоуѣческой личности; образование – это безконечная эволюція физической, нравственной природы, постепенное освобождение отъ старыхъ, отжившихъ формъ и обнаружение тѣхъ формъ, которыя

скрываюцца гдѣ-то далеко-далека вѣ глубинѣ челоуѣческаго духа» [7, с. 71]. У гэтай сувязі сярод прадстаўнікоў педагогічнай супольнасці пашыралася ўсведамленне, што адукацыя павінна быць накіравана на фарміраванне здольнасці думаць аналітычна, уменні чытаць, разумець чытанае, літаратурна выкладаць думкі. Кожнаму вучню неабходна было разумець «прыроду воообще, челоуѣческую прыроду вѣ частности, прошлое земли, людей и своего государства» [7, с. 69–70]. Агульная мэта школы адпаведна тагачаснаму плану арганізацыі навучання і выхавання заключалася ў наступным: «дать своимъ питомцамъ возможно лучшую подготовку къ предстоящей имъ жизни, помочь имъ сдѣлаться дѣльными работниками, полезными членами своего общества, своей родины» [7, с. 42]. Уменне ўважліва выслухаць, засвоіць паведамлены матэрыял, вялікая пэўнасць перакананняў і пачуццяў, дысцыплінаванасць валявых праяў – усё гэта было павінна стаць вынікам школьнага навучання [10, с. 91].

На працягу акрэсленага часу як сегмент агульнай адукацыі атрымлівае развіццё і гістарычная адукацыя. Адрозненне гісторыі як навукі і гісторыі як вучэбнага прадмета было выразна акрэслена ў сярэдзіне XIX стагоддзя Я. Р. Гурэвічам. Згодна яго меркаванню, гісторыя як навука даследуе законы грамадскага развіцця, але для вучэбнага прадмета асноўнай мэтай з'яўляецца засвоіць галоўныя факты для тлумачэння гістарычных з'яў і «посредствомъ сообщения матеріала и способа передачи его вліять на нравственное и умственное развитие учащихся». Навука пастаянна мае толькі адну мэту, а вучэбны прадмет можа мяняць мэту ў залежнасці ад узросту і ўзроўню развіцця вучняў. Навука накіравана на крытычнае даследаванне матэрыялу, а вучэбны прадмет знаёміць з вынікамі крытыкі. Навука павінна даследаваць жыццё ўсяго чалавецтва ва ўсіх яе праявах, а школьная гісторыя знаёміць толькі з выдатнымі падзеямі, абмяжоўваецца нескладанымі з'явамі жыцця, даступнымі разуменню вучняў. Гісторыя як вучэбны прадмет патрабуе адмысловага адбору вучэбнага матэрыялу, мае важнае значэнне для інтэлектуальнага і духоўнага развіцця вучняў [3, с. 514–517].

Тагачасная педагогічная навука прыйшла да высновы, што гісторыя як вучэбны прадмет мае тры галоўныя мэты: рэальную,

фармальную, выхаваўчую. Рэальная мэта накіравана на назапашванне фактаў для разумення і тлумачэння гістарычных з’яў, палітычнага і грамадскага жыцця. Аднак гэтая мэта, згодна Я. Р. Гурэвічу, з’яўляецца другаснай у пачатковай школе, дзе яе змястоўнае нападуненне зводзіцца да ўзбуджэння цікавасці і свядомага стаўлення да гістарычных з’яў, даступных для дзіцячага разумення. Фармальная мэта накіравана на развіццё назіральнасці, кемлівасці і разумовай самастойнасці; рэалізацыя гэтай мэты ажыццяўляецца праз сувязь гісторыі з сучаснасцю, параўнанне аднародных гістарычных фактаў, выяўленне прычынна-следчых сувязяў. Выхаваўчая мэта накіравана на абуджэнне і ўмацаванне маральных пачуццяў навучэнцаў і свядомай любові да Айчыны. Маральнае развіццё вучняў дасягаецца з дапамогай вывучэння гістарычных дзеячаў. Выхаванне патрыятызму, як адзначае Я. Р. Гурэвіч, павінна забяспечвацца шляхам асэнсавання вучнямі «цяжкага» і «шматпакутнага» гістарычнага шляху рускага народа да свайго сучаснага развіцця. Меркавалася, што ў выніку гэтага вучні здолеюць адчуць пакуты народа, пранікнуцца спачуваннем да яго, прымірыцца з сумнымі з’явамі мінулага і навучыцца ганарыцца светлымі бакамі і з’явамі «сапраўднага народнага жыцця» [3, с. 381].

Неабходнасць выкладання вучэбнага прадмета «гісторыя» і яго ўключэння ў навучальны курс тлумачылася наступным чынам:

1. Гісторыя, як дакладнае адлюстраванне жыцця людзей мінулага часу, ёсць навука аналітычная: «всякое историческое явление въ ней воспроизводится въ конкретных формахъ и потому въ болѣе или менѣе доступныхъ дѣтскому разумѣнію».

2. Гісторыя пры навучанні дзейнічае перш за ўсё на пачуццё і ўяўленне, — на тых здольнасці, якія ў дзяцей лічацца найбольш спагаднымі, успрымальнымі і дзейнымі, якія служаць правадніком да больш складанай разумовай дзейнасці: «конкретно переданный ученику фактъ воспринимается имъ обыкновенно чувствомъ, воспроизводится воображеніемъ, сохраняется памятью, а потомъ уже дѣлается предметомъ собственно разсудочной дѣятельности, — опредѣлений, сравнений, уподоблений, обобщений». У педагога ёсць магчымасць рэгуляваць уздзеянне гістарыч-

нага аповеду на пачуццё і ўяўленне дзяцей рознымі педагогічнымі сродкамі.

3. Пры навучанні гісторыі ўжываецца неабходная дыдактычная ўмова – пачынаць з вядомага і пераходзіць да невядомага: «Дэ́ти изучают в истории себѣ же подобныхъ людей, внутренній миръ которыхъ отличается отъ ученическаго развѣ только степенью интенсивности и экстенсивности психическихъ явленій, но никакъ – не своей сущностью».

4. Гісторыя характэрызуецца агульнадаступнасцю свайго матэрыяльнага ўтрымання: «Тутъ сама наука лучше любого педагога располагаетъ свой материалъ по степени его трудности, начиная съ явленій самыхъ простыхъ и несложныхъ, какія представляются в истории древнихъ народовъ или в древней исторіи каждаго народа, и кончая чрезвычайно сложными явленіями жизни народовъ».

5. Характар выкладу гісторыі, як адлюстраванне самога жыцця, адрозніваецца драматызмам: «Постоянная смѣна одного явленія другимъ, сближенія, сравненія, уподобленія, борьба людей между собою и вообще движеніе, – всѣ это вполне соответствуетъ подвижности дѣтской природы. Вотъ почему даже историческій рассказъ, незанимательный по своему содержанию, часто интересуетъ дѣтей одною своею формою».

6. Гісторыя ўзбуджае цікавасць вучняў тым, што яна прадстаўляе сапраўды існаваўшыя з'явы, а не выдуманя, што «самыя обыкновенныя в современной жизни предметы, каковы, напр., столъ, стулъ и др., занимаютъ дѣтей только лишь потому, что они принадлежатъ къ области исторіи, что они сдѣланы за триста, пятьсотъ, тысячу лѣтъ назадъ тому, какъ это можно судить по тому интересу, съ какимъ дѣти осматриваютъ в музеяхъ разнаго рода древности» [8, с. 529].

Зыходзячы з гэтых палажэнняў, тагачасная педагогічная навука тлумачыла прычыны, якія даказваюць даступнасць дзіцячаму ўзросту гісторыі як вучэбнага прадмета. Адзначалася, што толькі школьная гістарычная адукацыя накіравана на даступнае дзецям разуменне гісторыі, але «исторія, какъ наука, в ея современномъ, широкомъ смыслѣ, едва ли можетъ быть вполне понята учениками общеобразовательнаго заведенія»...≤...≥...» сущность исторіі во



всей ея глубинѣ» [8, с. 530]. Кожная гістарычная з'ява разумеецца і засвойваецца дзецьмі на ўроку, а разуменне сукупнасці з'яў у іх прычыннай сувязі прадастаўляецца ўжо часу, тым больш, што праходжанне ўсякага вучэбнага прадмета, у тым ліку гісторыі, расцягваецца ў школе на некалькі гадоў. Прычым у адпаведнасці з узростам і па меры развіцця навучэнцаў «увеличиваются у нихъ и средства для преодоленія трудностей самага прадмета» [8, с. 530].

Педагагічная сувязь гістарычнай адукацыі з нацыянальнай самасвядомасцю і патрыятызмам была заўважана ў другой палове XIX стагоддзя. Меркаванне аб гэтай сувязі выразна выказаў Я. Ц. Міхайлоўскі: «Историческія знанія о своемъ отечествѣ, дѣлаясь достояніемъ цѣлаго народа, пробуждаютъ въ немъ, кромѣ того, самосознаніе и вытекающее изъ него національное чувство, которое вмѣстѣ съ патриотизмомъ становится для него силою, способною преодолѣть всякія препятствія» [8, с. 524]. Характар народа, як і кожнай асобы, пазнаецца па дзеяннях і па выніках гэтых дзеянняў, а такое веданне набываецца менавіта шляхам гістарычнай адукацыі. У аб'ектыўным апаведзе народ можа ўбачыць самага сябе як у люстэрку з усімі добрымі і блажымі рысамі свайго характару, азнаёміцца з тым, да чаго ён імкнуўся, што ён зрабіў на сваім вяку і што мог бы зрабіць. У гэтай сувязі народ на падставе свайго мінулага можа вызначыць не толькі сваё прызначэнне як народа гістарычнага, але і той шлях, па якім варта яму ісці для дасягнення сваіх мэтаў. Толькі ясна усведамляючы мінулае, людзі могуць без боязі глядзець наперад у будучае. Практычным значэннем у гэтым дачыненні становіцца распаўсюджванне гістарычных ведаў у народзе, доказам чаго могуць служыць факты. Народы, якія знаходзіліся ў векавым прыгнёце, толькі дзякуючы ўспамінам аб сваім мінулым, захавалі свае нацыянальныя асаблівасці і нават пасля вярнулі сабе згубленую імі палітычную незалежнасць. Але калі айчынная гісторыя абуджае ў народзе самасвядомасць, то вывучэнне ўсеагульнай гісторыі вядзе да самасвядомасці агульначалавечай. На думку Я. Ц. Міхайлоўскага, усе народы свету цесна і непарыўна звязаны паміж сабою духоўнымі і матэрыяльнымі інтарэсамі як у сучаснасці, так і ў мінулым. Сучасны ўзровень развіцця грамадства мае непасрэдную сувязь з «неустаннымъ ты-

сячелетнім трудомъ предшествовавшихъ поколеній». Зробленае народам, больш старажытным, перадавалася па спадчыне, пакуль не стала здабыткам сучаснага чалавецтва. Такім чынам, гістарычнае вывучэнне аднаўляе цесную сувязь усіх народаў у мінулым і ў сучаснасці, прыводзіць да агульначалавечай самасвядомасці, што дазваляе чалавеку глядзець на ўсё чалавецтва як на адну сям'ю: «Отечество есть расширение понятия семьи, такъ же какъ челоѳчество есть расширение понятия отечества» [6, с. 89].

Сапраўднае навучанне, як падкрэслівае У. Валжанін, павінна быць выхоўваючым, уздзеінічаць не толькі на розум, але таксама на пачуццё і волю дзіцяці, а руская школа павінна рыхтаваць толькі будучага рускага грамадзяніна [2, с. 244]. Усе намаганні школы павінны быць накіраваны ў бок нацыянальнага адзінства. Інстынктыўная прывязанасць дзіцяці да роднага і блізкага яму жыццёвага ўкладу павінна была стаць зыходным пунктам несвядомага дзіцячага патрыятызму. Таму меркавалася, што «русская школа должна этотъ инстинктъ довести до сознанія и воспитать ту мощную своей разумностью, ту сильную уваженіемъ любовь к родной странѣ, которая неизбѣжно выльется позднѣе въ служеніе ей. Что въ достиженіи этой цѣли народныя учителя встрѣтятъ полное сочувствіе самого народа» [2, с. 245]. Зыходзячы з гэтага, была акрэслена думка, што гістарычнае выкладанне можа адначасова навучаць і выхоўваць, а «воспитывающее дѣйствіе исторіи есть не болѣе, какъ естественный результатъ всякаго разумнаго преподаванія». У гэтай сувязі выкладчык гісторыі «долженъ заранѣе предвидѣть результаты своей работы и, слѣдовательно, проработать курсъ и съ воспитательной точки зрѣнія» [2, с. 246]. Гістарычнае навучанне фактычна тлумачыць навучэнцам дзяржаўныя і грамадскія адносіны, у якіх даводзіцца жыць і дзейнічаць, разуменне якіх так неабходна чалавеку: «Эти краткія свѣдѣнія могутъ освѣтить ростъ національнаго самосознанія русскаго общества и пригодиться тѣмъ учащимся, которые, не имѣя возможности слушать университетскихъ курсовъ, пожелаютъ восполнить свое историческое образованіе самостоятельнымъ чтеніемъ» [1, с. 32].

Значэнне гісторыі ў школьным выкладанні перш за ўсё заключаецца ў этычным або маральным уплыве на навучэнцаў, як гэта справядліва было заўважана выбітнымі педагогамі. На думку А. Д. Вейсмана, гісторыя, як навука палітычная, мае сваё асаблівае значэнне: менавіта яна ўплывае на развіццё паняццяў, якія адносяцца да грамадскага і дзяржаўнага жыцця краіны [1, с. 22]. Грунтуючыся на шырокім фактычным матэрыяле, гісторыя можа вызначыць тыя ўмовы, якія садзейнічаюць прагрэсу ці рэгрэсу дзяржавы. Такім чынам, гісторыя сваім зместам можа мець вялікі ўплыў на фарміраванне паняццяў палітычнага характару і на развіццё гістарычнага сэнсу. Сцвярджалася, што ад школы неабходна патрабаваць, «чтобы она дала ясныя понятія об исторической жизни народовъ и о тѣхъ условіяхъ, отъ которыхъ зависитъ развитіе этой жизни, и такимъ образомъ положила первое начало или первые зародыши для историческаго пониманія вещей» [1, с. 23]. Палітычная задача гісторыі ў школьным выкладанні была накіравана і на інфармацыйную бяспеку, для дасягнення якой сярэдня школа павінна была прымаць удзел у барацьбе «противъ разрушительныхъ началъ, заключающихся въ политическихъ ученіяхъ, и противодѣйствовала распространенію ихъ». Гэтую задачу школа павінна была выканаць, карыстаючыся звычайнымі ўрокамі па гісторыі [1, с. 23–24].

«Агульныя палажэнні народнай школы» (1911) сведчаць, што правільнае выкарыстанне падручніка гісторыі дазваляе вырашыць наступныя важныя адукацыйныя задачы: развіць у дзецяў цікавасць да мінулага, даць належны кірунак, пашырыць іх прадстаўленні пра мінулае і гэтым садзейнічаць усталяванню гістарычнага разумення, а таксама даць дзецям найбольш тыповыя яркія карціны з мінулага жыцця Расіі і гэтым узмацніць або абудзіць у іх «интересъ къ родинѣ, какъ къ цѣлому». Рэкамендавалася шляхам ілюстравання галоўных этапаў, пройдзеных чалавецтвам у розныя перыяды яго гістарычнага жыцця, даць карціну развіцця еўрапейскай цывілізацыі і наглядна паказаць, як змянялася жыццё чалавецтва, перш чым дасягнула выніковых формаў. Тыпалагічная пабудова курса гісторыі была накіравана на тое, каб палегчыць вучням магчымасць больш свядомага стаўлення да гістарычнага працэсу развіцця сваёй

Радзімы, пашырыць іх кругагляд, прадставіць наглядна «ізмѣнчивость формъ челоѣческой жизни» [7, с. 37]. Падручнік гісторыі павінен пазнаёміць вучняў з галоўнымі гістарычнымі этапамі развіцця тагачаснай Расіі, паказаць ім, як паступова ўскладнялася жыццё Старажытнай Русі і «на ряду съ усложненіемъ ея зарождались новыя формы и какъ образовалась современная Россія» [7, с. 38].

У тагачасным педагогічным усведамленні паняцце фарміравання нацыянальнай самасвядомасці звычайна разумелі як «развіцiе въ дѣтяхъ чувства народности». На думку А. Каліноўскага, чалавек павінен усведамляць сябе часткай свайго народа, шанаваць сваю нацыянальнасць і гораха любіць усё роднае: «При такихъ условіяхъ и возможна только та крѣпкая, неразрывная связь въ народѣ, которая составляетъ самый вѣрный источникъ государственнаго благосостоянія» [5, с. 144]. Аднак патрыятычныя фразы і захопленыя воклічы, якімі перапоўнены падручнікі рускай гісторыі, не здольны быць асновай патрыятычнага кірунку выхавання. Школа, як адзначае А. Каліноўскі, абавязана паведаміць вучню правільны погляд на яго адносіны да роднай краіны, да роднага народа, каб ён ужо з ранніх гадоў звык адчуваць сябе грамадзянінам свайёй Айчыны, «видѣть въ себѣ единицу великаго цѣлаго, которае называется народомъ» [5, с. 144]. На яго думку, каб падрыхтаваць дзіця як будучага грамадзяніна, трэба напоўніць яго сэрца любоўю да ўсяго роднага шляхам знаёмства яго «съ историческимъ развитіемъ народа въ его прошедшемъ, съ его литературой, съ его настоящимъ и современнымъ гражданскимъ устройствомъ» [5, с. 145].

Лічылася вельмі станоўчым, калі вывучэнне Радзімы будзе суправаджацца пастаянным параўнаннем з іншымі краінамі і народамі. Прывязанасць да Радзімы «ѣсть чувство естественное, прирожденное челоѣку; нужно только дать этому чувству разумное направление и серьезное содержаніе» [5, с. 145]. Для гэтага руская школа, як орган народнага ўдасканалення, павінна была імкнуцца зрадніць кожнае новае пакаленне з народным жыццём, з яго «страданіямі и прирожденною исторической идеею, съ ея славой и горемъ». Школай вызначалася неабходнасць

навучыць вучняў разумець і ўсведамляць «величіе судьбы Русской земли во всѣхъ ея историческихъ моментахъ, научить любить не только славу Русской земли, но и ея мученичество. Такова національная цѣль русской школы» [5, с. 146]. Зыходзячы з гэтай мэты, дзейнасць школы была накіравана на тое, каб выхоўваць вучняў «в духъ державной, правящей воли и свѣтлаго разума, руководящаго их в истине и добрѣ». Сцвярджалася, што дзецям неабходна быць прасякнутымі тым вышэйшым духам, якім прасякнута дзяржава, і адчуваць, што «власть, законы, учреждения и всѣ блага исходят от Бога» [5, с. 147]. Школа павінна задавальняць умовам развіцця народа, сучасным яго патрэбам і ў той жа час «быць самастойнымъ передовымъ дѣятелемъ въ развитіи народа. Это первое существенное условіе ея полезности» [5, с. 148]. Зыходзячы з гэтага, сфарміравалася ўяўленне, што «изученіе русскаго историческаго міра и русской народности ближе всего подходитъ къ коренной задачѣ русскаго воспитанія – воспитать истинно-русскихъ людей» [5, с. 149]. Для таго каб школа магла садзейнічаць развіццю ў дзецях «народнаго чувства», неабходна, каб справа навучання і выхавання была прасякнута элементам нацыянальнасці. Іншымі словамі, каб на першым плане стаялі: самае поўнае і глыбокае вывучэнне Радзімы, яе гістарычнага жыцця, мовы і прыроды. Усе іншыя прадметы павінны мець характар дапаможны, але ўся сіла школы павінна быць сканцэнтравана на вывучэнні роднага краю ва ўсіх адносінах.

Дзейным сродкам для развіцця маладога розуму, як заўважыў А. Каліноўскі, можа служыць па ўласцівасці свайго зместу менавіта гісторыя старажытнага свету, вывучэнне якой неабходна для распрацоўкі погляду і першай падрыхтоўкі да ведаў. Педагагічная вартасць старажытнай гісторыі заключаецца ў «законченнай простотѣ», таму яе вывучэнне «можетъ отозваться самымъ благодѣтельнымъ образомъ въ дѣлѣ національнаго воспитанія русскаго юношества, такъ какъ учащійся знакомится при этомъ съ единственною изъ историческихъ эпохъ, которая вполне закончена и потому можетъ подлежать всякому самастойному, отчетливому и научному обсужденію» [5, с. 151]. Акрамя таго, гісторыя ўводзіць юнака ў свет подзвігаў, у свет ідэалаў і гэтым акультурвае яго пачуцці і думкі. Таму

асаблівую ўвагу дзіцяці варта накіраваць на вывучэнне роднай мовы і гісторыі народа, роднай зямлі і прыроды. Толькі тады, як мяркуе А. Каліноўскі, можна спадзявацца, што пад уплывам выхаваўчых прыёмаў сфарміруецца «істинно русский человек, знающий основательно все свое родное, крепкий духом и тою национальною гордостью, которая составляет силу и могущество каждого народа» [5, с. 152]. Вызначалася, што школа «вполнѣ успѣшно и добросовѣстно исполняет свой долгъ въ отношеніи воспитанія своихъ учащихся» [10, с. 90]. Вывучэнне гісторыі, як падкрэслівае Е. І. Стратонаў, мае адукацыйную магчымасць спрыяць атрыманню вучнямі цэласных ведаў аб сваёй Радзіме, у выніку чаго сфармуецца «сознательная любовь къ ней, а также надлежащее здоровое понимание окружающей дѣйствительности и правильное отношеніе къ ней» [10, с. 92]. Паводле «Асноўных палажэнняў аб арганізацыі народнай школы», гісторыя як прадмет пачатковага навучання ставіць сваёй галоўнай мэтай «подготовить учениковъ къ пониманію важнѣйшихъ явленій современной Россіи и содѣйствовать выработкѣ національнаго самосознанія» [7, с. 36].

Фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці меркавалася ў выніку трох узроўняў вывучэння гісторыі з дапамогай гутарак і чытання твораў гістарычнага зместу: «картины изъ прошлаго данной мѣстности» – асабістае мінулае вучня, мінулае школы, горада, вёскі; «картины изъ жизни отдаленнаго прошлаго человечества» – жыццё дагістарычнага чалавека; «картины родной старины» – жыццё старажытных насельнікаў «Россійской равнины», першых славян, Прыдняпроўскай (=Кіеўскай) Русі і Маскоўскай Русі [7, с. 37].

Гістарычнае навучанне садзейнічае развіццю ў чалавека грамадскага сэнсу і ў той жа час выходзіць ў ім пачуццё патрыятызму. Уласна патрыятызм, як любоў да Радзімы, уласцівы кожнаму чалавеку. Кожны чалавек з самага ранняга дзяцінства прывязаны да месца свайго нараджэння мноствам непрыкметных ніцей, «что порвать ихъ насильно невозможно, не оскорбивъ наиболѣе благородныхъ потребностей человеческой природы» [8, с. 521]. Але ў дзіцяці або ў чалавеку неадукаваным любоў да Радзімы адрозніваецца звычайна несвядомасцю і носіць характар стыхійны, вузкі і мясцовы. У гэтым выпадку пачуццё патрыятызму

знаходзіцца ў стане ўсыплення, будучы заглушана будзённым жыццём, шэрагам асабістых інтарэсаў. Яно звычайна праяўляецца толькі ў выпадках, калі чалавек апынецца на чужыне, ды і то ў форме тугі па радзіме або пры пагражаючай айчыне небяспеды. Менавіта гістарычная адукацыя мае патэнцыял педагагічнага ўздзеяння на фарміраванне самасвядомасці і патрыятызму, «который дѣлается живучею, дѣятельною и несокрушимою народною силою» [8, с. 522]. У гэтым дачыненні гісторыя вельмі шмат можа зрабіць, як гэта даказвае досвед многіх народаў. Вывучэнне мінулага свайго народа дае чалавеку належны кірунак яго патрыятычным памкненням, паказвае яму «въ чѣмъ, какъ и когда любовь къ родинѣ проявляла всего болѣе свое благотворное дѣйствіе» [8, с. 523]. На прыкладзе гістарычных дзеячаў вучні могуць пераканацца, што сапраўдны патрыятызм заключаецца не ў тым, каб безумоўна ўсхваляць свой народ, не ў ігнараванні яго недахопаў, а ў пастаянным імкненні служыць сваёй радзіме па меры сваіх сіл, а таксама ў гатоўнасці ахвяраваць на яе карысць сваімі духоўнымі і матэрыяльнымі сродкамі не толькі падчас пагражальнай Айчыне ад знешніх ворагаў небяспекі, але і ва ўсякі час.

У пачатку ХХ стагоддзя неабходнасць вывучэння гісторыі вызначалася наступным чынам: «Знать историю своей страны – долгъ каждого гражданина. Это знаніе раскроетъ ему глаза на настоящее, объяснитъ ему главнѣйшія причины современнаго состоянія Россіи и отгнѣнитъ тѣ цѣли и задачи, къ осуществленію которыхъ, по мѣрѣ силъ своихъ, долженъ стремиться каждый русскій гражданинъ» [8, с. 86]. У гэты час выразна акрэсліліся мэты гістарычнай адукацыі Расійскай Імперыі, сутнасць якіх складалася ў тым, каб «показать, что вся русская история, съ момента возникновения Руси и до нашихъ дней, ѣсть одна непрерывная борьба за лучшее государственное устройство, подчеркнуть великія историческія ошибки, сдѣланныя на этомъ пути» [8, с. 86]. У гэтай сувязі педагагічнае пытанне «Какъ нужно воспитывать молодое поколеніе въ национальномъ направленіи и духе?» стала надзвычай актуальным. Паводле У. Ф. Дзінзэ, паняцці «нацыянальнае пачуццё» і «патрыятызм» вызначаюцца як «переживаніе души» [4, с. 26]. У гэты час вылучыліся тры задачы нацыянальнага выхавання:

«пріобщеніе всего народа къ національной культурѣ», «развитіе опредѣленныхъ сторонъ народной души» и «созданіе народной сплоченности». Зыходзячы з іх сутнасці, вызначалася галоўная адукацыйна-выхаваўчая мэта: «національное воспитаніе имѣеть цѣлью укрѣпленіе общности душевныхъ переживаній у всѣхъ народовъ и народностей, сплоченіе которыхъ въ одну націю представляется почему-либо желательнымъ или возможнымъ» [4, с. 73].

Педагогамі падкрэслівалася, што задачай, якая мае спецыяльнае дачыненне да айчынай гісторыі, з'яўляецца выхаванне патрыятызму, і нацыянальнай самасвядомасці: «Отъ истории отечественной требуется еще, чтобы она развивала патриотизмъ, или любовь къ отечеству. Безспорно, требованіе справедливое!» [1, с. 25]. Хоць любоў да Айчыны прыроджаная чалавеку, аднак яна, як пачуццё, можа прыняць вузкі кірунак. Гісторыя павінна пачуццё патрыятызму асэнсаваць, развіць і паглыбіць. Гэтага яна можа дасягнуць, знаёмячы з шчаслівымі і нешчаслівымі лёсамі Айчыны, і тым самым зрабіць сваю Радзіму больш блізкай і любай розуму ды сэрцу навучэнцаў. Але пры выкананні гэтай задачы выкладанне гісторыі павінна няўхільна прытрымлівацца патрабаванням праўды і справядлівасці. Дрэнную паслугу аказаў бы навучэнцам такі патрыятызм, які бачыў бы ў сваім народзе толькі добрае, а ў чужых толькі дрэннае і не баяўся б дзеля праслаўлення сваёй Айчыны скажаць і замоўчваць факты. Айчынная гісторыя, як падкрэслівае А. Д. Вейсман, прыводзіць дастаткова «свѣтлыхъ личностей и блестящихъ дѣяній, такъ что нечего опасаться, чтобы нѣсколько темныхъ пятенъ могли ослабить или поколебать любовь учениковъ къ своему отечеству» [1, с. 25]. Яшчэ менш можа пахіснуць любоў вучняў да сваёй Айчыны прызнанне ўсяго добрага ў гісторыі іншых народаў. Гісторыя паказвае, што кожны чалавек не жыве адасоблена, а з'яўляецца членам грамадства як духоўнага арганізма. Грамадства ўвасабляецца ў народзе, а гісторыя адлюстроўвае яго так, што дзіцяці, а тым больш падростаючаму юнаку ён здаецца «возвышенной личностью». Перажываючы разам з народам поспехі і падзвігі, вучань пачынае «сживаться съ народною душой, этой надежной основой национальныхъ успѣховъ» [2, с. 249]. Мер-



кавалася, што ў працэсе навучання гісторыі ў дзіцяці створыцца асаблівая настроенасць яго душы: «онь ясно почувствует, ощутит свою неразрывную связь с народом, онь поймет, что нация есть форма нашей собственной индивидуальности, что любовь к ней есть любовь к самому себе, обнимающая и всех тех, с кем соединила нас общность национального характера. И горячая привязанность к родной стране не ограничится ею настоящим; она любовно заглянет и в ее далекое прошлое, когда слагались те устои материальной и духовной культуры, которые были завещаны нам предками» [2, с. 250].

Адзначалася, што выкладанне гісторыі павінна быць накіравана на выхаванне ў дзіцяці «общей душевной отзывчивости и моральной проницательности». Выхаваўчы бок гістарычнага навучання патрабуе абмалёўкі выбітных асоб, тады як навуковы бок звычайна вылучае найбольш агульныя і пастаянныя фактары гістарычнага працэсу. Дзіця ў пачатковай школе застаецца яшчэ пераймальнікам: ён атаясамлівае сябе з героямі, ён ганарыцца іх подзвігамі, кажа іх словамі. З цягам сталення дзіцячыя ўражання знікнуць, але застаюцца сляды высакародных думак, а «дѣтское сердце билось не напрасно в унисонъ съ сердцами его героевъ» [2, с. 247]. Адзінства і паслядоўнасць выхаваўчых прыёмаў павінны быць у школе неабходнымі ўмовамі. Пры выкладанні ні ў якім выпадку нельга скажаць факты, таму што разам са стратай адукацыйнага значэння гісторыі «угаснет и высшая цель не только школы, но и всей человеческой жизни – истина» [2, с. 252]. Настаўнікам гісторыі прапанавалася абавязкова гутарыць з вучнямі «о родной стране, нашей общей матери» і не дапускаць скажэнняў гістарычнай праўды. Зыходзячы з гэтага, сцвярджалася, што выхаваўчая задача выкладання гісторыі павінна не разыходзіцца з даступнай дзецям ісцінай, не пакоіцца на палітычных перакананнях, а грунтавацца толькі на этычных пачатках, бо апошнія адназначныя ў практычных высновах, якія маглі адрознівацца толькі ў абгрунтаваннях. Аднак, як заўважыў У. М. Ведраў, гісторыя ў гімназіях можа быць выкладаемая менавіта з палітычным характарам, «выражающимся в жизни народа и общества и доступным для понимания учениковъ» [11, с. 239].

Выхаваўчая і адукацыйная задачы гісторыі, як мяркуе У. Валжанін, павінны быць накіраваны «на всю область д’ф’тских переживаний». Вучань павінен не толькі зразумець родны ўклад жыцця, але таксама і адчуць яго. У свядомасці вучня павінны адбіцца не толькі яркія сляды мінулага ў сучаснасці, ён сам павінен ацунуцца ў родны свет гістарычных успамінаў і настрояў, «прилѣпиться сердцемъ къ выдающимся лицам и великимъ дѣламъ самого народа» [2, с. 253]. І чым менш узрост, тым мацней выхаваўчая роля гісторыі, чым старэй становяцца вучні, тым вужэй будзе і яе выхаваўчае значэнне. Дзіця, становячыся юнаком, становіцца і рацыяналістам. Вучэбныя кіраўніцтвы ў абодвух выпадках не павінны быць аб’ёмісты, бо калі адзін узрост патрабуе пазাপраграмнай выхаваўчай працы, то другі ўзрост – адукацыйнай. Лічылася, што сіла маральнага ўздзеяння гісторыі абмежавана адной умовай, якая пераконвае ва ўнутранай сувязі выхаваўчай і адукацыйнай задачах. Такой умовай стала неабходнасць яркіх вобразаў, кожны з якіх прымушае не толькі думаць, але і адчуваць. Такія вобразы – гэта «не только пружина мысли, но и возбудитель чувствъ». Яны не толькі задавальняюць дапытлівасць, але і ўзбагачаюць душу, пашыраюць вобласць чалавечых спачуванняў. Уплыў пачуццяў на мысленне і волю вучня прыводзіць да таго, што «великія мысли подсказываются сердцемъ» [2, с. 253].

Гістарычнае навучанне дапаможа вучню асэнсаваць свае абавязкі як члена грамадства, якія заключаюцца ў неабходнасці з боку кожнага ахвяраваць у вядомай меры сваімі асабістымі інтарэсамі, думкамі, сімпатыямі, антыпатыямі на агульную карысць. У працэсе вывучэння жыцця продкаў вучань непрыкметна для сябе можа прасякнуцца перакананнем, што самаахвяраванне ёсць неабходная ўмова не толькі грамадскага, але і асабістага дабрабыту ды бяспекі, якія дасягаюцца толькі агульнымі намаганнямі і выдаткамі. Неабходнасць засваення вучнямі шляхам гістарычнага чытання або навучання гэтай думкі тлумачыцца тым, што яна мае практычны характар. Вучні могуць лёгка прымяніць яе да жыцця і асабіста пераканацца на справе ў дабрачыннасці яе вынікаў. Гісторыя як навука аб развіцці грамадскіх арганізмаў можа садзейнічаць развіццю ў вучнях пачуцця грамадскасці. Нават калі вучань забудзе гістарычныя

факты, імёны і даты, але, дзякуючы гісторыі, прасякнецца перакананнем, што неабходна клапаціцца пра грамадскія даброты, ахвяруючы доляю сваёй працы. Калі такое перакананне зробіцца матывам яго практычнай дзейнасці, то задача гістарычнага навучання збольшага будзе вырашана [11, с. 241].

Такім чынам, у асяроддзі педагагічнай навуковай супольнасці Расійскай Імперыі часоў XIX – пачатку XX стст. паступова склалася разуменне, што:

1. Гістарычнае навучанне валодае вялікай педагагічнай каштоўнасцю і мае вучэбна-выхаваўчы патэнцыял, які павінен быць накіраваны на якасную рэалізацыю сваіх адукацыйных задач.

2. Настаўнік павінен развіваць выхаваўчыя моманты, якія вынікаюць з яго адукацыйнай працы, і ўлічваць, што «історыя абязана не толькі воспитывать, но и образовывать».

3. Выкладанне гісторыі патрабуе выкарыстання ў адукацыйным працэсе якасных падручнікаў, якія павінны адпавядаць дыдактычным патрабаванням да іх стварэння.

4. Існуе пэўная педагагічная ўзаемасувязь паміж гістарычнай адукацыяй і фарміраваннем нацыянальнай самасвядомасці вучняў, гістарычнай памяці, гістарычнага мыслення, перакананняў, жыццёвай пазіцыі.

5. Гісторыя падтрымлівае ды ўмацоўвае ў самасвядомасці чалавека ўласціваю яму любоў да Радзімы і распаўсюджвае гэта пачуццё на ўвесь народ, збліжае яго сучаснае з мінулым, а гістарычнае навучанне аднаўляе сувязь продкаў з нашчадкамі.

6. Гісторыя тлумачыць чалавеку, што ўсе навуковыя і грамадскія дасягненні ёсць справа рук папярэдніх пакаленняў, якія шмат папрацавалі на карысць Айчыны і ўсяго чалавецтва.

7. Патрыятызм павінен быць цалкам свядомым, а таму больш устойлівым на практыцы ды менш схільным рознага роду ваганням і сумневам.

8. Усведамленне прыналежнасці да свайго народа праз педагагічнае ўздзеянне гістарычнай адукацыі павінна быць асновай выхавання нацыянальнай самасвядомасці.

На сённяшні дзень дадзеныя педагагічныя высновы не згубілі свайго значэння. Дзякуючы даследаванням тагачасных навукоўцаў, вызначаная імі педагагічная ўзаемасувязь паміж гістарычнай

адукацыяй і выхаваннем нацыянальнай самасвядомасці эвалюцыянавала ды развівалася, а пасля замацавалася ў сучаснай педагогічнай навуцы Беларусі і стала асновай адукацыйнага ўплыву на развіццё асобы вучняў на ўзроўні пачатковай і сярэдняй адукацыі.

#### СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Вейсман, А. Д. О задаче преподавания истории в средних учебных заведениях // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1908. – № 7. – С. 19–30.
2. Волжанин, В. История как предмет начального обучения / В. Волжанин. – Пг. : Изд-во О. В. Богдановой, 1916. – 319 с.
3. Гуревич, Я. Г. Опыт методики истории // Педагогический сборник. – 1877. – № 4. – С. 380–520.
4. Динзе, В. Ф. О национальном воспитании. Опыт привлечения отечественного внимания к насущному вопросу / В. Ф. Динзе. – СПб. : Изд-во О. В. Богдановой, 1913. – 90 с.
5. Калиновский, А. О развитии в детях чувства народности // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1870. – № 4. – С. 144–152.
6. Мишо, Э. О кризисе патриотизма в школе // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1906. – № 3. – С. 84–92.
7. Основные положения об организации народной школы и ее программе // Постановления первого общеземского съезда по народному образованию. – М. : Русская школа, 1911. – С. 36–71.
8. Русская школа: общепедагогический журнал для школы и семьи / Под. ред. Я. Я. Гуревича. – № 11. – СПб. : Тип. И. Н. Скороходова, 1906. – 280 с.
9. Систематический обзор народно-учебной литературы, составленный по поручению Комитета грамотности при Императорском Вольно-экономическом обществе. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1878. – 744 с.
10. Стратонов, Е. И. Текущие вопросы начального образования и низшей школы / Е. И. Стратонов. – М. : Тип. И. Н. Холчев и К°, 1910. – 140 с.
11. Учитель: журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей. – 1863. – № 5 (март). – С. 238–241.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 23.09.20.

S. M. BITCHANKA,

Postgraduate Student of the Department  
of Pedagogical Education and Management  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

PEDAGOGICAL CONNECTION OF HISTORICAL EDUCATION  
AND EDUCATION OF NATIONAL IDENTITY IN THE VIEWS  
OF SCIENTISTS OF THE RUSSIAN EMPIRE  
IN THE XIX-EARLY XX CENTURIES.

Summary

The article is devoted to the disclosure of the pedagogical connection between historical education and the upbringing of national identity in the views of scientists of the Russian Empire in the XIX – early XX centuries. The educational potential of the subject is analyzed” History "at the levels of primary and secondary education, as well as the possibility of ideological influence of history on the development of students' personality in terms of Outlook.

*Keywords:* historical education, education of national identity, history textbooks, primary and secondary educational institutions, the Russian Empire.

УДК 159.922.76

**И. Е. ВАЛИТОВА,**

профессор кафедры социальной работы

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,

г. Брест, Беларусь

## **СТРУКТУРА МАТЕРИНСКОГО ОБРАЗА РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

В статье раскрывается содержание образа ребенка у матерей, воспитывающих детей раннего возраста с неврологической патологией. Посредством факторного анализа установлено, что образ ребенка является реалистичным и пристрастным, он включает приписываемые ребенку характеристики. Содержание образа определяется мотивами матери и социальными установками на ребенка с отклонениями в развитии.

**Ключевые слова:** образ, образ ребенка, ранний возраст, отклонения в развитии, материнская позиция, факторный анализ.

Проблема обеспечения благополучного психофизического и психоэмоционального развития в онтогенезе в исследованиях по психологии развития выдвигается на первый план. Применительно к раннему периоду онтогенеза подходы к решению этой проблемы основаны на концепте диадного возраста [16], в котором реализуется идея рассмотрения раннего развития ребенка в процессе его взаимодействия с близким взрослым. Идея диадного возраста ярко описана Д. Б. Элькониным, который отмечал: «Наше предположение, что в ходе формирования предметного действия имеет место сложное взаимодействие ребенка и взрослого, выступающего как образец, приводит к заключению, что с определенного момента развития ребенок – это всегда “два человека” – Он и Взрослый. А не может ли быть, что именно внутреннее взаимодействие этих “двух человек”, живущих в одном ребенке, раскроет нам процесс развития как процесс самодвижения?» [19, с. 141].

Конкретизация диадного подхода состоит в использовании понятия материнской позиции как целостного отношения матери к ребенку и выяснения роли материнской позиции в процессе его

благополучного развития [18]. Материнская позиция рассматривается как разновидность родительской позиции и понимается как «система установок в отношении к социальной позиции родителя, содержит несколько векторов направленности. Так, она содержит отношение к ребенку, к себе в роли матери и, наконец, к самой материнской роли, задаваемой социальной позицией родителя» [7, с. 73]. Структура внутренней материнской позиции на мотивационном уровне представлена содержанием личностного смысла материнства и его местом в системе актуальных мотивов; на когнитивном уровне – представлениями о материнстве, ребенке и об отношениях с ним и образом себя в роли матери; на чувственном – эмоциональным отношением к материнству, себе в роли матери и ребенку [1; 7]. Таким образом, одним из центральных компонентов в структуре материнской позиции является образ ребенка, который складывается у матери в процессе взаимодействия с малышом и который отражает мотивы и потребности матери.

В психологии категория образа получила разработку в исследованиях авторов разных направлений. Развивая идеи А. Н. Леонтьева об образе мира, Ф. Е. Василюк [5] предложил модель образа сознания. Образ сознания детерминируется внешним – объективным миром, культурой, языком и внутренним – субъективным миром человека. Внешний мир представлен в «живом» образе сознания предметным содержанием, мир культуры – значением, язык – словом или знаком, внутренний мир – личностным смыслом. Четыре составляющие складываются в полюса «психосемиотического тетраэдра» как модели сознания, в которой чувственная ткань сознания окрашивает каждый из компонентов. В каждом образе сознания может доминировать тот или иной полюс, и это связано с той задачей, которую в данный момент решает сознание человека.

Категория образа применительно к социальным объектам получила рассмотрение в работах по социальной перцепции, в которых систематизированы характеристики образа другого человека. Образ другого человека: а) включен в процесс построения отношений между людьми, его содержание определяется целями общения и содержанием совместной деятельности субъектов; б) образ другого включает элементы пристрастности, обусловленные особенностями личности как познающего, так и познаваемого

субъекта; в) аффективная окраска образа отражает отношение человека к человеку; г) образ другого человека включает как объективно существующие характеристики и черты, так и конструируется на основе представлений субъекта о желаемых качествах объекта познания; д) образ другого является результатом сознательных, рациональных и неосознаваемых, иррациональных способов восприятия и понимания другого [2; 3; 14].

Образ другого человека имеет уровневое строение: на уровне восприятия человек выделяет характеристики внешнего облика другого, его поведения, на мыслительном уровне для познания другого человека используются понятия, характеризующие личность, а также обобщенное знание о разных категориях людей. В современной зарубежной психологии такие обобщения описываются посредством понятий социальных стереотипов, атрибуций, социальных установок, имплицитных теорий личности [4; 8; 10–12; 20].

Конструктивистская парадигма в психологии (Дж. Бруннер) признает, что познающий субъект сам конструирует систему знаний о мире: «Если что-то и управляет нашими мыслями и действиями, так это созданная нами структура» [8, с. 32]. Основу созданной субъектом картины мира составляют конструкты (категории) как «некие классификационные шаблоны, способы понимания, через которые субъект интерпретирует происходящее с ним» [10, с. 94].

Понятие атрибуций взрослых, относящихся к ребенку, под которыми понимается образ ребенка, восприятие взрослыми его качеств и свойств, а также убеждения взрослых, используется в транзакционной модели развития ребенка для характеристики восприятия и понимания ребенка родителями [20]. Если родительские убеждения о ребенке получают позитивную обратную связь, это вызывает определенное поведение ребенка и в свою очередь поддерживает убеждения родителей.

Под имплицитными теориями понимаются обыденные, ненаучные, житейские, не вполне осознаваемые представления людей о каком-либо явлении или процессе их повседневной жизни. Имплицитные теории складываются в индивидуальном житейском опыте человека, они опосредуют понимание людьми друг друга;



---

функция имплицитных теорий – обеспечить субъекту сетку интерпретации, связывая причинными отношениями сочетания различных качеств и поведение. «Эта потребность “наводить порядок” в своем окружении вытекает из адаптивной модели психологического субъекта и даже организма, позволяющей предвидеть свое окружение и владеть им» [11, с. 399].

Имплицитные теории в последнее время все чаще являются предметом самостоятельных исследований, что свидетельствует об их эвристическом потенциале [4; 10–12]. Имплицитные теории развития рассматриваются как значимые детерминанты родительского поведения – это представления о значимых факторах и ситуациях, оказывающих влияние на развитие ребенка. На основании имплицитной теории родитель делает выводы о наиболее вероятных причинах поведения ребенка, связях определенных черт характера с теми или иными ситуациями, структуре личности ребенка [4]. В содержание имплицитных теорий развития входят те убеждения и установки, которые родитель реализует во взаимодействии с ребенком.

Для изучения имплицитных теорий, социальных установок, стереотипов, картины мира, т. е. сложно организованных образов, используются методы субъективной психосемантики [9; 13]. Разработанные в ней инструменты позволяют увидеть картину мира другого человека, способы познания мира и организации собственной жизнедеятельности.

Таким образом, в психологии используются разнообразные термины для описания результатов познания субъектом другого человека, которые различаются в зависимости от теоретических позиций авторов. Эти термины отражают различные уровни и способы создания образа другого человека, а также разные способы исследования этого сложного интегрального образования.

Рассматривая образ ребенка у матерей, следует указать на важность изучения его структуры, содержания и способов формирования, учитывая регулятивную и прогностическую функции образа другого. Образ ребенка у матери выполняет регулирующую функцию, определяя поведение матери по отношению к ребенку, реализуемые ею воспитательные стратегии, а при наличии у ребенка отклонений в развитии – и стратегии реализации коррекции и реабилитации. Образ ребенка раннего возраста с неврологиче-

ской патологией у матери, безусловно, имеет определенную специфику, обусловленную возрастными и индивидуальными особенностями детей, в частности, характеристиками их внешности, восприятия мира и поведения, тесной связью ребенка и матери. Образ ребенка с отклонениями в развитии формируется также под влиянием социокультурных ценностей и установок, среди которых необходимо отметить стигматизацию и дискриминацию как социальную установку на инвалидность.

*Методы исследования.* Для описания содержания, структуры и способов формирования образа ребенка раннего возраста с неврологической патологией для получения первичных данных нами использовался проективный метод незаконченных предложений. Методика незаконченных предложений широко используется в исследованиях детско-родительских отношений, в том числе при наличии у ребенка отклонений в развитии. В отличие от методики свободных описаний, которая достаточно популярна в исследованиях образа, методика незаконченных предложений позволяет задать испытуемым наиболее общую схему категорий, организующих свободное описание. Свободное описание ребенка матерями имеет существенное ограничение, связанное с низким уровнем познавательных способностей респондентов, которые часто составляют бедные однообразные описания.

В качестве основы был выбран набор предложений, разработанный В. В. Ткачевой [15] и предназначенный для исследования родительской позиции в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии. Первичные материалы анализировались посредством процедуры контент-анализа. В соответствии с целями исследования и спецификой исследуемой категории – дети раннего возраста – нами были выделены следующие категории анализа (табл. 1).

*Таблица 1. Категории анализа незаконченных предложений*

<b>Категория анализа</b>	<b>Предложение</b>
Сравнение ребенка с другими детьми	По сравнению с другими детьми его/ее возраста...
Чувства матери к ребенку: предпочитаемые качества у ребенка	Когда я думаю о своем ребенке, то... Я люблю, когда мой ребенок... Мне нравится в моем ребенке...

*Окончание табл. 1*

Портрет ребенка: интересы, стремления, качества, способности, предпочтения	Моего ребенка интересует... Мой ребенок любит... Самое главное в характере моего ребенка... Мой ребенок силен в... Мой ребенок достаточно способен, чтобы... Он/она предпочитает...
Портрет: трудности и ограничения ребенка	Думаю, что ему/ей мешает... Самое трудное, что пережил мой ребенок...
Отношение матери к ребенку: не принимаемые качества ребенка	Меня беспокоит в нем/ней... Мне бы хотелось, чтобы мой ребенок больше уделял внимания... Хотелось, чтобы он/она перестал(а)...
Негативные чувства матери к ребенку	Я очень раздражаюсь, когда... Мне не нравится в нем/ней...
Отношения в диаде	Мне приятно, когда мы с моим ребенком... Мой ребенок и я... Наши отношения с ребенком...
Отношения ребенка с другими детьми	Когда мы с ним/ней бываем среди других детей...
Временные модальности образа ребенка и образа себя у матери (прошлое и будущее)	Я хотела бы, чтобы... Я всегда мечтала о том, что... Я был(а) бы рад(а), если бы... Мне бы не хотелось, чтобы... Я боюсь, что...

*Выборка исследования* включает 117 матерей, которые воспитывают детей раннего возраста с неврологической патологией (диагнозы: последствия раннего органического поражения центральной нервной системы (G98.9, G98.8), детский церебральный паралич (G80.1, G80.2, G80.3, G80.4), другие психоневрологические расстройства (G83.2, G90)). Все дети проходят курсы реабилита-

ции в Брестском областном центре медицинской реабилитации «Тонус». В терминологии психологического диагноза дети имеют нарушения в двигательном, познавательном, речевом и социальном развитии от легкой до выраженной степени. Степень выраженности нарушений развития определялась на основании трех источников: результаты диагностики психического развития детей с помощью методики Е. О. Смирновой [6], результаты диагностики с помощью Мюнхенской функциональной диагностики развития [17], экспертной оценки нарушений развития в двигательной, умственной речевой сферах и в поведении, которая осуществлялась врачами, психологами и педагогами центра. Каждому ребенку приписывался индекс степени выраженности нарушений развития (3, 2, 1).

Общая выборка была разделена на три подгруппы по критерию возраста детей: подгруппа 1 – дети с неврологической патологией в возрасте от 1 года до 2 лет; подгруппа 2 – дети в возрасте от 2 до 2,5 лет; подгруппа 3 – дети в возрасте от 2,5 до 3 лет. Необходимость выделения трех возрастных групп обусловлена неоднородностью раннего возраста как возрастного периода онтогенеза, что в свою очередь обусловлено высоким темпом развития ребенка в данном возрасте. Возраст ребенка отражает также разный опыт матери в его воспитании и реабилитации и совладания с кризисом рождения особенного ребенка.

Для определения категориальной структуры образа ребенка у матери был использован факторный анализ как вторичный метод анализа, который, во-первых, позволяет выявить отдельные категории – составляющие этого интегрального образования; во-вторых, дает возможность проведения сравнительного анализа у матерей разных подгрупп. Исходным материалом для факторизации выступали первичные результаты контент-анализа незаконченных предложений, закодированные в бинарную матрицу. Факторный анализ осуществлялся посредством центроидного метода с подпрограммой Varimax-вращения с нормализацией Кайзера (программа SPSS 17.0).

Факторизация исходных матриц (19 параметров) проводилась как на общей выборке, так и на выборках возрастных подгрупп.

В результате факторизации, проведенной на общей выборке, было выделено 9 факторов, в совокупности описывающих 74,96 % общей дисперсии.

*Первый фактор* «Ребенок меня радует» (12,9 % общей дисперсии) включает два полярных параметра с одинаковой факторной нагрузкой:

- радость и гордость за ребенка – 0,961;
- беспокойство, тревога и мечты матери... –0,964.

Этот фактор отражает широкую гамму чувств, которые мать испытывает, когда думает о своем ребенке: на одном полюсе это радость, гордость за ребенка, переживание счастья («я радуюсь, что он у меня есть», «понимаю, как сильно его люблю»), на другом полюсе – чувства беспокойства, тревоги, а также мечты о будущем, о том, каким станет ребенок («хочу, чтобы он был здоров», «думаю о его будущем», «представляю, как она идет в школу», «думаю, чем могу ему помочь», «жалею его», «я уверена, что он сможет самостоятельно ходить»). Очевидно, что разные полюса отражают также временную модальность: чувства радости и гордости возникают здесь и сейчас, в то время как чувство беспокойства, тревоги и мечты отражают будущее.

*Второй фактор* «Мечты о выздоровлении» (10,7 % общей дисперсии) включает два полярных параметра с почти равной факторной нагрузкой:

- мечты о выздоровлении ребенка – 0,819;
- мечты о благополучии ребенка... –0,852.

Этот фактор отражает содержание мечтаний матери о своем ребенке, которые выступают как взаимоисключающие. С одной стороны, мама мечтает, что ее ребенок выздоровеет, преодолеет свою болезнь и отставание в развитии, будет такой же, как его сверстники; с другой – мама мечтает, что ребенок вырастет хорошим, достойным человеком. Данный фактор отражает двухполюсность мечтаний матерей: ребенок достигнет идеала как человек, но также он сможет преодолеть недуг. Этот фактор задает индивидуальные варианты мечтаний матери, за которыми скрывается направленность активности матери по отношению к ребенку: воспитывать ребенка как достойного человека или направить усилия на преодоление отставания в развитии.

---

*Третий фактор* «Ребенок способен достичь нормы» (9,47 % общей дисперсии) включает три параметра, два из которых являются полярными:

- ребенок способен достичь нормы – 0,826;
- ребенок способен стать хорошим человеком... –0,834;
- степень нарушения у ребенка – 0,485.

Этот фактор отражает представление матери о способностях ребенка, его возможных достижениях, дихотомичность представлений матерей о способностях ребенка: на одном полюсе представления о том, что ребенок способен достичь нормы, а на другом полюсе – способность ребенка стать достойным человеком. По содержанию данный фактор сходен со вторым фактором, где отражается такая же по содержанию дихотомичность. Однако данный фактор включает также характеристику степени нарушения у ребенка, что можно трактовать следующим образом: матери уверены, что их ребенок способен достичь нормы при тяжелых нарушениях у ребенка («Хотя у моего ребенка нарушение тяжелое, я все равно уверена, что он способен выздороветь и не отличаться от сверстников»).

*Четвертый фактор* «Барьеры развития» (9,25 % общей дисперсии) включает два полярных параметра, факторная нагрузка которых примерно одинакова:

- ребенку мешает болезнь – 0,854;
- ребенку мешает характер... –0,834.

Данный фактор характеризует представления матерей о причинах, которые мешают ребенку, причем содержание незаконченного предложения «Думаю, что ему/ей мешает...» не содержит указания на область действия барьеров. В процессе контент-анализа были выделены две основные категории, которые обозначают разные по отношению к ребенку причины, выступающие в представлениях матерей как барьеры. Одна из категорий, названная «ребенку мешает болезнь», обозначает внешние по отношению к ребенку барьеры («болезнь», «диагноз», «состояние здоровья», «отсутствие опоры на руки», «высокий тонус мышц», «моя лень») – это барьеры, которые не зависят от активности самого ребенка. Вторая категория, названная «ребенку мешает характер», обозначает внутренние причины, зависящие от активно-

сти ребенка («мешает упертость», «страх», «поведение», «лень»). Барьеры, названные матерями, относятся исключительно к сфере имеющегося у ребенка неврологического расстройства, так как понимаются ими как препятствия на пути к выздоровлению и не относятся к любым другим сферам жизни ребенка. Данный фактор обнаруживает в сознании матерей понимание барьеров как внешних и внутренних препятствий на пути ребенка к выздоровлению, связанных как с внешними препятствиями, к которым относятся характеристики заболевания, так и с внутренними препятствиями, к которым относят приписываемые ребенку черты характера и поведения.

*Пятый фактор* «Сильные стороны ребенка» (8,1 % общей дисперсии) включает в себя следующие параметры:

- указание на сильные стороны – 0,690;
- потеря ребенка мечты... –0,687.

Отвечая на вопрос о сильных сторонах ребенка, только часть матерей смогли их указать, хотя данный фактор определяется в первую очередь именно этим параметром и имеет достаточно сильную факторную нагрузку. Параметр «Потеря ребенка мечты» фиксируется при упоминании матерями суждений типа «я не о том мечтала» («я мечтала, что буду мамой здорового ребенка», «я мечтала, что у меня будет ребенок как у всех»). Противоположный параметр, названный «Ребенок моей мечты», фиксируется при упоминании суждений типа «Я мечтала, чтобы у меня был именно этот ребенок» («чтобы был мальчик», «чтобы была доченька», «чтобы был вот такой Сашка»). При изменении знака параметра «Потеря ребенка мечты» на противоположный его можно трактовать как «Ребенок моей мечты». Данный фактор таким образом обозначает, что сильные стороны ребенка обнаруживаются матерями в тех случаях, когда они считают своего малыша ребенком мечты, а не рассматривают его появление как потерю мечты.

*Шестой фактор* «Болезнь останется» (6,7 % общей дисперсии) включает три параметра, из которых категория с наибольшей факторной нагрузкой дает название всему фактору. Этот фактор является двухполюсным:

- страх сохранения отставаний в развитии – 0,789;

- признание отставаний от сверстников – 0,549;
- радость и гордость за ребенка... –0,481.

Страх сохранения отставаний в развитии выражается в обеспокоенности матерей тем, что не удастся справиться с болезнью ребенка, преодолеть отставание от сверстников, что симптомы и дефициты сохранятся. С этим параметром логично сочетается параметр признания матерью факта отставания ребенка в развитии. Параметр радости и гордости за ребенка в противоположном значении может рассматриваться как наличие (у матери) беспокойства и тревоги за ребенка. Поэтому в обобщенном виде этот фактор описывается в виде нарратива «Мой ребенок отстает в развитии от сверстников, я тревожусь и беспокоюсь за него и его будущее и боюсь, что болезнь не пройдет и отставание от сверстников сохранится».

*Седьмой фактор* «Доброта и общительность ребенка» (6,26 % общей дисперсии) описывает понимание матерями черт характера ребенка, он является двухполюсным:

- доброта и общительность ребенка – 0,861;
- целенаправленность ребенка... –0,822.

Матери выделяют черты характера ребенка в двухполюсном варианте: ребенок отличается целенаправленностью, с одной стороны, добротой и общительностью – с другой. К характеристикам целенаправленности относятся такие называемые матерями качества, как упрямство, упертость, сила воли, настойчивость, выдержка; к характеристикам доброты и общительности – называемые матерями качества дружелюбия, доброты, умения общаться. Очевидно, что эти качества являются результатом проекции на ребенка желаемых качеств, своих собственных качеств и своих ожиданий на ребенка, а качества целенаправленности еще необходимы и для включения в реабилитацию, для преодоления дефицитов у ребенка.

*Восьмой фактор* «Усилия напрасны» (5,91 % общей дисперсии) назван по параметру с положительным знаком факторной нагрузки:

- все усилия могут быть напрасными – 0, 614;
- это ребенок моей мечты... –0,740;
- я не все делаю для ребенка... –0,577.



Перевод значения параметров с отрицательного знака на положительный позволяет описать данный фактор посредством нарратива «Это не ребенок моей мечты, но я все делаю для своего ребенка, хотя боюсь, что все усилия могут быть напрасными».

*Девятый фактор* «Позитивные черты ребенка» (5,32 % общей дисперсии) включает единственный параметр:

- любознательность и позитивизм ребенка – 0,942.

Эта категория ни с чем не объединена, что свидетельствует о ее специфичности. Любознательность и позитивизм ребенка как черта его характера называется матерями достаточно редко, выступая как самостоятельный конструкт и не отличаясь высоким уровнем значимости для респондентов. Можно трактовать этот факт как невысокую значимость для матерей указанных качеств ребенка.

Для выявления специфики структуры материнского образа ребенка в зависимости от его возраста мы провели факторный анализ в трех возрастных подгруппах. Результаты факторизации представлены в табл. 2.

**Таблица 2. Факторная структура материнского образа ребенка с неврологической патологией на разных этапах раннего детства**

Возраст ребенка						
Ф	1–2 года		2–2,5 года		2,5–3 года	
<b>1–7</b>	<b>69,7 % общей дисперсии</b>		<b>74,2 % общей дисперсии</b>		<b>72,04 % общей дисперсии</b>	
1	<i>«Ребенок способен достичь нормы» 17,2 % общей дисперсии</i>		<i>«Способный ребенок» 19,34 % общей дисперсии</i>		<i>«Ребенок меня радует» 15,9 % общей дисперсии</i>	
	Способен достичь нормы	,801	Указание на сильные стороны ребенка	,789	Радость и гордость за ребенка	,974
	Степень нарушения	,679	Ребенку мешает болезнь	,600	Беспокойство, тревога и мечты	–,974
	Мечты о достижении нормы, выздоровлении	,529	Целеустремленность ребенка	,575		
	Способен стать хорошим человеком	–,787	Ребенок способен достичь нормы			

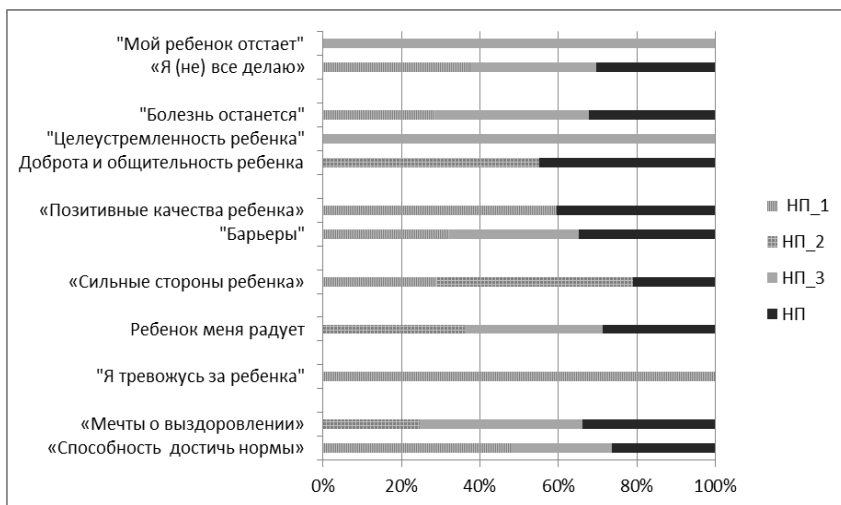
*Продолжение табл. 2*

2	«Я тревожусь за ребенка» 12,6 % общей дисперсии		«Ребенок меня радует» 16,21 % общей дисперсии		«Мечты о выздоровлении» 13,02 % общей дисперсии	
	Тревога, беспокойство и мечты матери	,904	Радость и гордость за ребенка	,927	Мечты о выздоровлении	,798
	Доброта и общительность ребенка	,585	Беспокойство, тревога и мечты	-,919	Название сильных сторон ребенка	,658
	Радость и гордость за ребенка	-,839	Любознательность и позитивизм ребенка	,450	Ребенок моей мечты	,448
					Мечты о благополучии	-,801
3	«Сильные стороны ребенка» 11,1 % общей дисперсии		«Болезнь останется» 10,63 % общей дисперсии		«Целеустремленность ребенка» 10,2 % общей дисперсии	
	Название сильных сторон ребенка	,810	Страх сохранения отставания	,846	Целеустремленность ребенка	,894
	Признание отставания в развитии ребенка от сверстников	-,772	Ребенку мешает характер	,696	Доброта и общительность ребенка	-,834
			Ребенку мешает болезнь	-,446		
			Ребенок моей мечты	-,549		
4	«Барьеры развития» 8,53 % общей дисперсии		«Мечты о выздоровлении» 7,79 % общей дисперсии		«Ребенок способен достичь нормы» 9,33 % общей дисперсии	
	Ребенку мешает болезнь	,881	Степень нарушения	,787	Способен достичь нормы	,946
	Ребенку мешает характер	-,658	Любознательность и позитивизм ребенка	,520	Способен стать хорошим человеком	-,939
			Мечты о благополучии	-,721		
			Я не все делаю	-,479		

Окончание табл. 2

5	«Позитивные качества ребенка» 7,86 % общей дисперсии		«Доброта и общительность ребенка» 7 %		«Барьеры развития» 8,86 % общей дисперсии	
	Любознательность и позитивизм ребенка	,817	Доброта и общительность ребенка	,909	Ребенку мешает характер	,931
	Ребенок моей мечты	,467	Мечты о выздоровлении	,489	Ребенку мешает болезнь	-,903
	Потеря ребенка мечты	-,606	Ребенку мешает характер	,446		
			Целеустремленность ребенка	-,571		
6	«Я не все делаю» 6,56 % общей дисперсии		«Усилия напрасны» 7,12 % общей дисперсии		«Болезнь останется» 8,2 % общей дисперсии	
	Страх: я не все делаю	,891	Потеря ребенка моей мечты	,806	Страх сохранения отставания от сверстников	,642
	Целеустремленность ребенка	,537	Все усилия могут быть напрасными	,756	Все усилия могут быть напрасными	-,792
					Любознательность ребенка	-,555
7	«Болезнь останется» 5,88 % общей дисперсии		«Ребенок способен достичь нормы» 6,1 % общей дисперсии		«Мой ребенок отстает» 6,53 % общей дисперсии	
	Страх сохранения отставания от сверстников	,790	Способен достичь нормы	,566	Признание отставания в развитии ребенка от сверстников	,744
	Все усилия могут быть напрасными	-,658	Признание отставания от сверстников	,512	Степень нарушения у ребенка	,703
			Способен стать хорошим человеком	-,861		

Анализ данных факторизации по возрастным подгруппам показывает существенное сходство факторов по содержанию, так как одинаковые факторы выделены во всех возрастных подгруппах. Различия состоят в субъективной значимости некоторых категорий и факторов для респондентов разных подгрупп, что отражается в величине их общей дисперсии и факторной нагрузки. Кроме того, в отдельных возрастных подгруппах выделены единичные факторы, отсутствующие в других возрастных подгруппах. Различия факторизации в возрастных подгруппах отражены в диаграммах на рисунке, которые иллюстрируют процентное соотношение факторных нагрузок (рис. 1).



НП – вся выборка, НП\_1 – подгруппа 1, НП\_2 – подгруппа 2, НП\_3 – подгруппа 3

Рисунок 1. Факторные нагрузки, в процентах

Структура материнского образа ребенка имеет особенности в разных возрастных группах. В первую очередь все факторы, за исключением трех, выделенных в возрастных подгруппах, повторяются в общей выборке.

Исключение составляет фактор 2 «Я тревожусь за ребенка» в подгруппе 1 (12,6 % общей дисперсии). Тревога, беспокойство и

мечты матери – параметр с наибольшей факторной нагрузкой; противоположным по значению в структуре этого фактора является параметр радости и гордости за ребенка; матери этой группы выделяют в первую очередь доброту и общительность ребенка (а не целеустремленность, которая необходима для преодоления дефицитов). С этим согласуется факт отсутствия в данной подгруппе фактора «Ребенок меня радует», который по содержанию противоположен. Вероятно, на втором году жизни у матерей имеется меньший опыт совладания с проблемами особого ребенка, а тревога и беспокойство о будущем являются результатом меньшей осведомленности матерей о проблемах и способах их решения.

В подгруппе 3 исключение составляет фактор 3 «Целеустремленность ребенка» (10,2 % общей дисперсии), который не был выделен ни в других подгруппах, ни по выборке в целом. В него вошли два параметра: целеустремленность ребенка и доброта/общительность ребенка, которые представляют собой два полюса одного конструкта. Данный фактор является противоположным по содержанию фактору 7 в общей выборке «Доброта и общительность ребенка». Можно предположить, что в возрасте от 2,5 до 3 лет матери рассматривают целеустремленность как наиболее важную черту характера ребенка, так как к этому периоду они фиксируют увеличившиеся возможности ребенка и повышают свои требования к преодолению отставаний в развитии («Ему скоро три года, а он так и не начал самостоятельно ходить»).

В подгруппе 3 определился фактор 7 «Мой ребенок отстает» (6,53 % дисперсии), в который включены две характеристики: признание отставания ребенка от сверстников (0,744) и степень нарушения у ребенка (0,703). Данный фактор означает, что с возрастом ребенка его отставание от сверстников становится для матери все более очевидным, и это закономерно связано со степенью нарушений у ребенка.

Далее отметим другие особенности содержания и значимости факторов в отдельных возрастных группах. В подгруппе 2 фактор 1 получил название «Способный ребенок» (19,34 % общей дисперсии), по содержанию он сходный с фактором «Ребенок способен достичь нормы», который выделен и по выборке в целом, и в под-

группах 1 и 3. В подгруппе 2 в этот фактор включена категория «Указание на сильные стороны ребенка» с высокой факторной нагрузкой (0,789), категория «Целеустремленность ребенка» (0,596) и категория «Ребенку мешает болезнь» (0,600). Самый значимый фактор в образе ребенка у матерей детей в возрасте от 2 до 2,5 лет можно описать следующим нарративом: «Мой ребенок способен, у него есть сильные качества, он отличается упорством в достижении цели, он способен достичь нормы и стать таким, как все, но ему в этом мешает его болезнь».

Сравнительный анализ факторизации в возрастном измерении показывает преобладание тревоги и беспокойства за ребенка и его будущее в первой возрастной группе, указание на доброту и общительность ребенка в противовес его целенаправленности, и мечты о выздоровлении ребенка не являются типичными. Во второй и особенно в третьей возрастной группе преобладают чувства радости и гордости за ребенка в противовес беспокойству и тревоге за него, преобладают мечты о выздоровлении и указание на целеустремленность ребенка в противовес доброте и общительности. Эти различия отражают опыт матерей в воспитании маленького ребенка, опыт преодоления трудностей, связанных с наличием неврологического расстройства. На втором году жизни, когда этот опыт еще только накапливается, преобладает тревога и беспокойство матери за ребенка, но она отмечает его позитивные качества и способности и пока не подвергает сомнению выздоровление ребенка. К концу раннего возраста матери уже имеют достаточный опыт преодоления трудностей, связанных с наличием неврологического расстройства у ребенка. Они отмечают, что проблема не так легко решается, как казалось ранее. Именно поэтому у матери появляются мечты о выздоровлении, она называет целеустремленность главным качеством ребенка, необходимым в преодолении дефицитов, но при этом чаще испытывает радость и гордость за своего ребенка в противовес беспокойству и тревоге за него.

Результаты факторизации показывают, что у матерей, имеющих детей раннего возраста с неврологической патологией, различные параметры их субъективной картины мира относительно образа ребенка объединены в девять факторов. Эти факторы опи-

сывают категории, в которых матери воспринимают и понимают своего ребенка и свое отношение к нему.

Основным среди них выступает фактор, описывающий разнообразие чувств, которые возникают у матери в адрес ребенка: ребенок вызывает радость и гордость за него, но с другой стороны, состояния беспокойства и тревоги, а также мечты о будущем.

Большинство факторов указывает на наличие у матерей убеждений в способности ребенка достичь нормы и развиваться как сверстники, на мечты матерей в преодолении болезни и отставания от сверстников. В качестве барьеров, мешающих развитию ребенка, матери рассматривают болезнь (имеющиеся дефициты) ребенка, а также приписываемые ему черты характера и страхи.

Один фактор описывает видение своего ребенка через категорию «это (не) ребенок моей мечты». Матери думают о своем ребенке как о таком, о котором они мечтали, либо рассматривают своего ребенка как потерю ребенка мечты, заявляя, что они не об этом мечтали до появления ребенка. Матери склонны замечать сильные стороны у своего ребенка именно тогда, когда они рассматривают ребенка как ребенка своей мечты.

Один фактор характеризует страхи матери сохранения отставаний в развитии и невозможности преодолеть имеющиеся у ребенка дефициты, и он сочетается с признанием отставаний ребенка от сверстников и беспокойством и тревогой как состояниями, возникающими у матери при мыслях о ребенке.

Один фактор описывает приписываемые матерями черты характера ребенку, среди которых дихотомичные качества целенаправленности и доброты.

**Выводы.** Сконструированные факторные модели демонстрируют, что материнский образ ребенка раннего возраста с неврологической патологией имеет сложную структуру взаимосвязанных компонентов, к которым относятся образ сильных и слабых сторон, возможностей и ограничений ребенка, отношение матери к ребенку и ее отношение к имеющимся у него дефицитам, образ будущего ребенка, материнские чувства и состояния, связанные с ребенком.

Полученные данные можно считать эмпирическим доказательством следующих положений:

---

- дефициты (недостатки, вызванные заболеванием) ребенка являются стержневой структурой образа ребенка; степень нарушений у ребенка связана с убежденностью матери в способности ребенка достичь нормативного развития и с ее мечтами о выздоровлении ребенка;

- возраст ребенка отражает материнский опыт его воспитания и реабилитации; возрастные особенности ребенка находят отражение в высокой степени тревоги и беспокойства матерей на втором году жизни ребенка; в признании во второй половине третьего года жизни ребенка его отставания в развитии, особенно при наличии нарушений тяжелой степени, в преобладании чувства радости и гордости за ребенка в противовес беспокойству и тревоге за него; в приписывании ребенку качеств целенаправленности как необходимых для преодоления дефицитов;

- в структуре образа ребенка сочетаются представления о ребенке и отношение матери к нему как к обычному ребенку раннего возраста с представлениями и отношением к нему как к ребенку с дефицитами, который нуждается в реабилитации и коррекции;

- образ ребенка раннего возраста с неврологической патологией у матерей включает реально имеющиеся у ребенка и проецируемые на него качества; проецируемые качества отражают стремление матери добиться выздоровления ребенка и достижения показателей нормотипичного развития, а также ее собственные страхи, тревоги и мечты;

- образ ребенка конструируется под влиянием потребностей матери достичь полного благополучия ребенка и его соответствия показателям нормотипичного развития.

Описанное с помощью факторного анализа содержание материнского образа ребенка раннего возраста с неврологической патологией демонстрирует сочетание реалистичности образа с его пристрастностью, а также его зависимость от того характера задач, которые решает сознание матери, что определяется ее собственными мотивами и социальными установками на ребенка с отклонениями в развитии.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айвазян, Е. Б. Материнство: варианты переживания и поведения / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одиноква // Синдром Дауна. XXI век. – 2010. – № 2 (5). – С.14–20.
2. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М., 2005. – 288 с.
3. Бодалев, А. А. Психология личности и общения / А. А. Бодалев. – М., 2002. – 256 с.
4. Васильева, Н. Л. Факторы развития в психоаналитической теории и в имплицитных теориях / Н. Л. Васильева // Вопр. психол. – 2007. – № 6. – С. 128–137.
5. Василюк, Ф. Е. Структура образа (К 90-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева) / Ф. Е. Василюк // Вопр. психол. – 1993. – № 5. – С. 5–19.
6. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова [и др.]. – М. : АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.
7. Захарова, Е. И. Психология освоения родительства : науч. моногр. / Е. И. Захарова. – М. : ИИУ МГОУ, 2014. – 258 с.
8. Келли, Дж. А. Психология личности: теория личностных конструкторов / Дж. А. Келли. – СПб., 2000.
9. Медведская, Е. И. Психосемантический анализ эталонной модели личности ученика / Е. И. Медведская // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 10. – С. 43–49.
10. Медведская, Е. И. Печатное слово и медиаобраз: имплицитные модели выбора взрослыми ведущей знаковой системы информации / Е. И. Медведская // Образование личности. – 2019. – № 1. – С. 92–100.
11. Минеева, О. Имплицитные теории семьи в психологии / О. Минеева, А. Познанская, А. Г. Лидерс // 4-я Междунар. науч. конф. «Психологические проблемы современной семьи», Москва, 21–23 окт. 2009 г. ; под ред. Е. И. Захаровой, О. А. Карabanовой. – М., 2009. – С. 398–406.
12. Мохова, С. Б. Психологические исследования имплицитных знаний / С. Б. Мохова // Психол. наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 28–34.
13. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005.
14. Ситников, В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. – СПб., 2001. – 288 с.

15. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Ткачева. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 281 с.
16. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 239 с.
17. Мюнхенская функциональная диагностика развития : второй и третий год жизни / Т. Хелльбрюгге [и др.] ; под ред. Т. Хелльбрюгге. – Минск : Открытые двери, 1997. – 123 с.
18. Шматкова, И. В. Взаимосвязь эмоционального благополучия детей раннего возраста и материнской позиции : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / И. В. Шматкова. – Минск, 2014. – 197 с.
19. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
20. Sameroff, A. J. Models of development and developmental risk / A. J. Sameroff, V. H. Fiese // Handbook of infant mental health / ed. by C. H. Zeanach. – New York ; London, 2003. – P. 3–19.

Материал поступил в редколлегию 22.10.20.

I. E. VALITOVA,

PhD, Associate Professor (Docent), Professor

EI «Brest State University named after A.S. Pushkin»,  
Brest, Belarus

## STRUCTURE OF A CHILD'S MOTHERLINE EARLY AGE WITH DEVELOPMENTAL DEVIATIONS

### Summary

The article reveals the content of child image in mothers who carry out young children with neurological pathology. Through factor analysis it is established that the image of the child is realistic and biased, also it includes characteristics attributed to the child. The content of the image is determined by mother's motivation and social attitudes towards the child with developmental disorders.

*Keywords:* image, image of a child, early age, developmental disorders, maternal position, factor analysis.

УДК 376

**О. Ф. ВАЛЬКОВИЧ,**  
учитель-дефектолог

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

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА  
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ  
УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

В статье представлен анализ научной литературы по проблеме школьной адаптации, уточнено понятие «школьная адаптация учащихся с общим недоразвитием речи», предложена методика коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации учащихся с общим недоразвитием речи.

Одной из задач коррекционной педагогики выступает обеспечение социального становления ребенка, формирование механизмов и норм социального поведения. Составляющей социального развития личности, ее конструктивного изменения, связанного с преобразованием структуры коллективной деятельности, является школьная адаптация. Позволяя ребенку активно реализовывать свои способности, познавательные и социальные потребности в изменяющихся условиях, адаптация к школе обусловлена сменой ведущего вида деятельности и социального окружения [1; 7–9 и др.].

Проблема школьной адаптации рассматривалась многими учеными (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, М. В. Максимова, Е. В. Новикова, Р. В. Овчарова и др.). Ее определяли:

- как приспособление к новым социальным условиям, отношениям, требованиям, режиму жизнедеятельности [2];
- процесс привыкания к требованиям и порядкам образовательного учреждения [5];
- вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения, формирующее необходимую систему качеств, умений и навыков [10];
- перестройку познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер [8].

---

Рассматривая школьную адаптацию с позиции перестройки эмоционально-волевой, познавательной деятельности, целесообразным выступает изучение данного феномена в тесной связи со становлением внутренней позиции школьника, которая, являясь одним из центральных новообразований младшего школьного возраста, отражает как изменение места ребенка в системе отношений, так и субъективное восприятие данной ситуации в сознании, ее принятие и осмысление. Ребенок понимает необходимость учения, с удовольствием посещает школу, проявляя особый интерес к новому, школьному содержанию занятий, что отражает его эмоциональное отношение к школе, стремление соответствовать образу хорошего ученика. Личностное принятие ребенком предъявляемых ему школой норм, требований детерминировано умением объективно оценивать свои способности и реальные возможности, запросы, ожидания, т. е. адекватностью самооценки и отсутствием повышенной обидчивости. Данные личностные образования обуславливают формирование положительного межличностного взаимодействия, реализуя потребность ребенка вступить с взрослым в новые социальные отношения. Это находит отражение в его включении в учебное взаимодействие в ходе совместной деятельности, детерминируя становление внутренней позиции школьника. Вышесказанное позволяет определить в качестве основных факторов школьной адаптации положительное эмоциональное состояние ребенка, уровень личностного развития, сформированность межличностного взаимодействия.

Начало обучения в школе, являясь одним из сложных периодов в жизни ребенка, требует мобилизации интеллектуальных и физических сил, выступая показателем для всех сформировавшихся к этому возрасту качеств. Отклонения в развитии усугубляют трудности адаптации к изменившимся социальным условиям, школьной деятельности, что находит отражение в проявлениях асоциального поведения, длительных соматических заболеваниях, снижении успеваемости [10–12 и др.]. Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) этот процесс осложняется наличием у них трудностей коммуникации, так как речевой процесс реализует задачи не только общения, но и адаптивного поведения в целом [2; 4; 13; 14 и др.]. Свойственное для детей с нарушениями речи отставание

---

в развитии познавательной и речевой деятельности ограничивает их активность в социальной сфере, препятствуя социальному становлению.

Проведенное исследование школьной адаптации показало, что учащиеся с ОНР демонстрируют недостаточно сформированное желание посещать школу, повышенную тревожность, обидчивость, неадекватность самооценки, неготовность к учебному взаимодействию [3]. Дети испытывают повышенную тревожность в школе при речевом высказывании, взаимодействии с одноклассниками, что находит отражение в пассивности, нежелании отвечать на уроке, вступать в диалог, участвовать в совместных играх, школьных мероприятиях. Большинство учащихся с ОНР проявляют желание стать лидером в коллективе при отсутствии соответствующих личностных характеристик, что обусловлено неадекватностью (завышенностью) их самооценки. Воспринимая действительность как желаемую, идеальную, где бы их оценивали как лучших учеников класса, дети с ОНР чаще демонстрируют мотивацию развлекаться, желание добиваться успехов в учебе, не преодолевая трудностей, не прилагая усилий. Ожидание от окружающих высокой оценки своих способностей, поступков обуславливает повышенную обидчивость детей, их частые жалобы учителю на одноклассников, пассивность либо агрессивность. Данные личностные особенности учащихся с ОНР детерминируют нарушение межличностного взаимодействия, что находит отражение в недостаточной сформированности навыков дружеского общения, ограниченности либо отсутствии дружеских контактов. Дети проявляют пассивность в ходе учебной деятельности, нежелание работать в группе сверстников, неумение бесконфликтно выходить из проблемных ситуаций [3].

Вышесказанное, характеризуя эмоциональную незрелость, личностную деформацию, несформированность межличностного взаимодействия учащихся с ОНР, детерминирует нарушение становления у них внутренней позиции школьника. Это определяет необходимость проведения специальной коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации, направленной на оптимизацию вхождения учащихся в школьную жизнь, предупреждение возможных дезадаптивных проявлений.

Методика коррекционно-педагогической работы, целью которой выступает становление у ребенка внутренней позиции школьника, включает такие компоненты, как диагностический (учет проявлений нарушения школьной адаптации детей с ОНР), организационно-процессуальный (условия организации и осуществления коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации учащихся с ОНР), содержательный (цель, этапы, содержание, приемы, средства коррекционно-педагогической работы) и контрольно-оценочный (анализ результатов коррекционно-педагогического воздействия, оценка динамики сформированности ведущих факторов, влияющих на школьную адаптацию учащихся с ОНР).

Коррекционно-педагогическая работа реализуется в условиях групповых занятий, что способствует развитию атмосферы сотрудничества в коллективе, укреплению межличностных отношений, включению в совместную деятельность. Дети начинают проявлять активность и самостоятельность в собственных действиях, демонстрируют осознание своих возможностей, способностей, ориентацию на других участников взаимодействия.

При осуществлении коррекционно-педагогической работы реализованы практические, наглядные, словесные методы. Практические методы находят отражение в использовании игр, моделировании ситуаций; наглядные – сюжетных картин, рисунков, презентаций; словесные – объяснении того или иного события, действия, состояния, беседах, обсуждениях. Выполнение заданий в устной форме способствует формированию коммуникативной культуры, совершенствованию процесса речевого общения детей. Постепенное усложнение материала от занятия к занятию разработано с учетом того, чтобы его объем не вызывал повышенной нагрузки у учащихся, поддерживал интерес к проводимой работе.

Коррекционные занятия проходят в три этапа: подготовительный (3 занятия), основной (20 занятий), завершающий (3 занятия).

Целью подготовительного этапа является создание атмосферы дружелюбия. Используются такие виды работ, которые вызывают незначительное эмоциональное напряжение и не требуют активной вербализации (игры «Прошепчи свое имя», «На реке», «Ходим кругом», «Путь доверия», «Гусеница», «Кто что любит» и др.). Это обусловлено речевыми возможностями учащихся с ОНР, их эмо-

циональными особенностями. Так, в игре «На реке», направленной на сплочение детей, педагог предлагает учащимся встать в два ряда, один напротив другого. Один ребенок проходит между рядами с закрытыми глазами, двигаясь так, как ему нравится. Он может идти прямо, назад, может крутиться, закрыть глаза. Дети помогают товарищу найти правильную дорогу и дойти до конца ряда. Затем ребенок становится на свое место, помогая другому ученику «плыть по реке». Проведенное после игры обсуждение направлено на выяснение чувств детей, осознание важности оказания помощи своим товарищам. В ходе игры «Гусеница» дети становятся в ряд, положив руки на плечи тем, кто впереди. Первый игрок держит воздушный шарик на вытянутых руках, остальные зажимают шарики между животами задних и спинами передних участников. Таким образом педагог предлагает учащимся пройти по некоторому маршруту, например до угла класса. Игра «Кто что любит» помогает детям лучше узнать друг друга, найти то, что их объединяет. В ходе выполнения задания учитель просит поднять руку тех, кто любит собак, кошек, мороженое и т. д. В завершение проводится беседа, которая способствует выявлению общих интересов учащихся, помогает сплотить коллектив детей.

Основной этап направлен на преодоление нарушения личностного развития, нормализацию межличностных отношений. Планирование занятий основано на учете эффективности поэтапного становления составляющих школьной адаптации: этап стабилизации эмоционального состояния, снижения школьной тревожности, становления адекватности самооценки, снижения повышенной обидчивости, нормализации межличностного взаимодействия. Определение данной последовательности обусловлено тем, что эмоциональное состояние формирует тот фундамент, на котором осуществляется выработка личностных качеств. Отсутствие повышенной обидчивости, адекватность самооценки способствуют ориентации ребенка в ситуациях школьного проживания, пониманию потребностей и интересов других участников взаимодействия. Формируемые личностные качества детерминируют становление дружеских контактов, учебного взаимодействия. Содержание каждого последующего этапа предусматривает работу по совершенствованию навыков, приобретенных на предшествующих заняти-

---

ях, что определяет тесную взаимосвязь всех этапов и позволяет рассматривать данную систему учебных мероприятий как единый комплекс.

В ходе реализации методики большое значение придается методу создания воспитывающих ситуаций. Это дает возможность скорректировать поведение учащихся, закрепляет навыки межличностного взаимодействия, предоставляя учащимся возможность занять свою позицию. Так, в ходе работы над рассказом «Подружки», рассматривающим ситуацию взаимодействия с одноклассниками, учащимся предъявляется картинный материал с изображением обиженной девочки. Дети самостоятельно определяют возможные сценарии развития событий, исходя из своего жизненного опыта. На занятиях, направленных на формирование объективного отношения к собственным способностям, возможностям обучающиеся отвечают на вопросы: «Что у меня получается лучше всего?», «Какое мое любимое занятие? Почему?», «Что у меня получается хуже?». Беседа способствует становлению объективности оценки своих возможностей, помогает выявить сильные черты каждого.

Обучение бесконфликтному взаимодействию реализовано посредством воспитания уважительного отношения к чужому мнению, способности к конструктивному общению, что обеспечивает работа по освоению коммуникативных фрагментов в социально значимых ситуациях, типичных для школьного возраста. Учитель подводит детей к пониманию того, как обращаться к товарищу, взрослому, как помогать и просить о помощи, совместно с учащимися определяя нормы взаимодействия, способы адекватного реагирования. Эти приемы часто повторяются на занятиях, что обеспечивает их отработку, формирование навыков бесконфликтной совместной работы учащихся, осознание необходимости проявлять доброжелательность, дружелюбие, вежливость. Так, в процессе выполнения упражнения «Просьба» ученики разбиваются на пары. Каждый ребенок по очереди встает и просит о чем-нибудь своего одноклассника (предполагаемые ситуации: «Вы хотите попросить у одноклассника книгу» или «Вам нужна помощь в выполнении домашнего задания» и т. д.). Просьбы первых участников оценивает педагог, постепенно вовлекая в процесс оценки са-



мих детей, которые высказывают собственное отношение к услышанной просьбе.

Использование таких приемов, как работа «хором», по операциям, элементам материала, способствует активному включению учащихся в совместную деятельность, обеспечивает становление навыков учебного взаимодействия. Так, в работе «хором» дети вместе называют отгадку в загадках, название прочитанного текста и т. д.; при работе по операциям один ученик называет слово, другой находит карточку, третий вывешивает слово на доску и др.; работа по элементам материала предполагает поочередное выполнение задания, например, один ученик рассказывает первую часть рассказа, другой – вторую, третий делает вывод и т. д.

Коррекционно-педагогическая работа включает совершенствование лексико-грамматических средств языка, что реализовано посредством пересказа текстов с использованием опорных картинок. Также предусмотрена работа по формированию эмоциональной и экспрессивной лексики, отражающей умение выражать чувства, переживания. С этой целью целесообразно использовать упражнения «Слова-приятели», «Скажи наоборот», «Кто больше придумает слов», «Расскажи, какой...» и др. Так, в ходе выполнения упражнения «Расскажи, какой...» дети подбирают слова к описанию того или иного героя рассказа. Оценивая друг друга, учащиеся используют необходимую лексику, обмениваются соответствующими высказываниями, отрабатывая навыки осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания. Каждое занятие завершает рефлексия эмоционального состояния, настроения детей, что также способствует усилению эмоционального контакта с детьми, дает возможность отследить успешность занятия.

В ходе реализации методики целесообразно использовать кроссворды, загадки, интерактивные игры, что способствует активизации деятельности детей, стимулирует эмоциональный отклик и интерес, обеспечивая самостоятельность при решении поставленных задач. Так, для закрепления понятия «дружба» педагог предлагает учащимся загадки на данную тему. В целях актуализации знаний учащихся о школьных принадлежностях дети решают кроссворд «Здравствуй, школа». Интерактивная игра «Маленький

волшебник» способствует формированию у учащихся желания помогать друг другу. В ходе игры дети, взяв «волшебный фонарик», подходят к однокласснику и предлагают ему свою помощь, используя вопросы: «Чем я могу тебе помочь? Что для тебя сделать?»

Представленные методы и приемы вызывают интерес и желание работать, способствуют формированию умений устанавливать контакт с собеседником, объективно оценивать ситуацию, правильно строить обращение к товарищу, выбирая соответствующие лексико-грамматические, синтаксические конструкции.

Завершающий этап направлен на закрепление умений вступать в разговор, устанавливать контакты с окружающими людьми. На данном этапе учащиеся выполняют упражнения, предполагающие самостоятельную постановку вопросов, употребление развернутых видов речевого высказывания (упражнения «Просьба», «Забыл учебник», «В библиотеке», и т. д.). Так, в задании «Забыл учебник» дети обращаются к товарищу по парте с просьбой воспользоваться его книгой на уроке, предварительно сообщив учителю о том, что они забыли учебник дома. В упражнении «В библиотеке» учащиеся, спросив разрешение у учителя, самостоятельно обращаются к библиотекарю с просьбой взять книгу и т. д.

Коррекционно-педагогическая работа по школьной адаптации предполагает тесное сотрудничество учителя-дефектолога и педагога. От учителя зависит создание дружеской атмосферы в классе, включение учащихся с ОНР в учебную деятельность. Это определяет, насколько ребенок будет чувствовать себя принятым в школьную семью, как быстро и успешно он сможет встать на позицию ученика. Положительная оценка педагогом выполненных учащимся поручений способствует повышению статуса ребенка в коллективе. Сотрудничество с учителями включает проведение консультаций, на которых учитель-дефектолог рассказывает о содержании коррекционной работы с детьми, ее связи с успешностью освоения учащимися учебной программой, целесообразности организации обучения и воспитания детей с ОНР с учетом их познавательных, эмоционально-волевых, коммуникативных особенностей. Помощь педагога, его участие повышают эффективность

---

коррекционно-педагогической работы, способствует закреплению усвоенных на коррекционных занятиях умений и навыков.

Анализ результатов использования методики коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации демонстрирует положительные изменения у учащихся с ОНР. Дети проявляют готовность и умение инициировать, поддерживать дружеское взаимодействие, способность координировать собственное поведение, бесконфликтно взаимодействовать с товарищами в ходе учебной деятельности. Они показывают желание выполнять требования педагога, способность самостоятельно принимать решения, адекватно воспринимать неудачи, ошибки. Отмечается возрастающая заинтересованность учащихся к происходящему в коллективе сверстников. В целом это обеспечивает успешное становление внутренней позиции школьника.

Вышесказанное свидетельствует об эффективности использования данной методики, что в значительной мере определено совместными усилиями учителя-дефектолога и учителя. Оптимизация процесса вхождения учащихся с ОНР в школьную жизнь помогает преодолеть трудности, связанные с началом школьной жизни, определяя успешность дальнейшего социального становления детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
2. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка : сб. метод. материалов для адм., пед. и шк. псих. / М. Р. Битянова. – М. : Пед. поиск, 2004. – 123 с.
3. Валькович, О. Ф. Особенности социальной адаптации к школе детей с общим недоразвитием речи / О. Ф. Валькович // Пед. наука и образование. – 2018. – № 3 (24). – С. 88–96.
4. Гаркуша, Ю. Ф. Социальная адаптация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями / Ю. Ф. Гаркуша, Г. Н. Кувшинова. – М. : Сфера, 2008 г. – 367 с.
5. Младший школьник. Развитие познавательных способностей / И. В. Дубровина [и др.]. – М. : Просвещение, 2003 г. – 208 с.

6. Зайцев, И. С. Воспитание и социализация детей с нарушениями речи / И. С. Зайцев. – Минск : АПО, 2015. – 136 с.
7. Коломинский, Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
8. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
9. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Ружской. – М. : Ин-т практ. псих. ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 384 с.
10. Максимова, М. В. Психологические условия школьной адаптации 1–3 классы : дис. канд. псих. наук / М. В. Максимова. – М., 1994. – 262 с.
11. Новикова, Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков / Е. В. Новикова // Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников. – М. : Педагогика, 1985. – С. 42–56.
12. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2001. – 240 с.
13. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопр. психол. – 1984. – № 4. – С. 15–29.
14. Усанова, О. Н. Формирование коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / О. Н. Усанова, О. А. Слинко // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи : межвуз. сб. науч. тр. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – С. 135–145.

Материал поступил в редколлегию 15.10.20.

O. F. VALKOVICH,  
Teacher-dialectologist  
SEI «Secondary school No. 208 in Minsk»,  
Minsk, Belarus

**CORRECTION-PEDAGOGICAL WORK ON OVERCOMING  
THE DISORDER OF SCHOOL ADAPTATION OF STUDENTS  
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Summary**

The article presents an analysis of scientific literature on the problem of school adaptation, clarifies the concept of «school adaptation of students with general speech underdevelopment», proposes a method of correction and pedagogical work on school adaptation of students with general speech underdevelopment.

УДК 159.9:37.015.3

**О. П. ГАЙДИЧ,**

аспирант кафедры психологии

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,  
г. Брест, Беларусь

## **ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ В ВОЗРАСТЕ 10 ЛЕТ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ**

В статье представлены результаты исследования влияния деятельности с электронными технологиями на познавательные процессы обучающихся. Установленные экспериментальные эффекты доказывают, что наиболее оптимальным условием для их актуализации выступает традиционная учебная деятельность.

**Ключевые слова:** электронные технологии, познавательные процессы, учебная деятельность, интраиндивидуальный эксперимент.

В последнее десятилетие наблюдается всеобщая тенденция активного внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и электронных средств обучения (ЭСО) в образовательный процесс. Сегодня сложно найти учебный кабинет в школе, в котором не находился бы компьютер или телевизор, фактически в каждой школе есть интерактивные доски, мультиторды. На уроках все чаще учащиеся знакомятся с новым материалом посредством просмотра обучающих мультфильмов и видеофильмов, электронных презентаций, для поиска учебной информации используют разнообразные информационно-поисковые и информационно справочные средства, для подготовки к различным тестам – электронные тренажеры. Активно создаются и внедряются электронные учебные пособия для детей.

С внедрением информационных технологий процесс образования осуществляется в совершенно новой, электронной среде. По мнению сторонников активного внедрения ИКТ и ЭСО, такая среда призвана улучшить процесс усвоения знаний учащимися, поскольку она способна формировать такие характеристики личности, как склонность к экспериментальной деятельности, развитие

гибкости, подвижности мышления, его связности и структурности. Эти характеристики способствуют созданию условий для творческого процесса обучения и учения, обеспечивают возможность воспринимать по-новому кажущиеся очевидными факты, находить способы соединения далеких на первый взгляд вещей, устанавливать оригинальные связи между новой и старой информацией [1, с. 88]. Однако практикующие педагоги зачастую констатируют не только ситуацию снижения уровня обученности учащихся, но и снижение у них способностей к усвоению знаний. Одной из ведущих детерминант качества усвоения знаний является уровень развития когнитивных процессов обучающихся, среди которых на I ступени общего среднего образования доминирующими выступают внимание и память.

Внимание является психическим процессом, позволяющим человеку сосредотачивать свое сознание на том или ином объекте при одновременном отвлечении от всего остального [2, с. 142]. Это особенный процесс, который проходит сквозь все сферы личности: познавательную, эмоциональную, волевою. В познавательной сфере именно вниманию отводится ключевое место, так как благодаря ему происходит восприятие именно тех объектов, на которые направлено сознание человека, отвлекающегося от огромного потока различных раздражителей при одновременном их воздействии на органы чувств [2, с. 142]. М. В. Фаликман утверждает, что «внимание “пронизывает” все наше познание» [3].

По мнению А. Р. Лурии, внимание предполагает осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием. Иначе говоря, внимание – это избирательный характер сознательной деятельности, который проявляет себя и в восприятии, и в двигательных процессах, и в мышлении [4, с. 144]. Л. М. Веккер относит внимание к так называемым сквозным психическим процессам, организующим познавательную сферу человека и интегрирующим разные уровни психики. К этой же группе психических процессов, которая выделяется наряду с собственно познавательными процессами, относится и память [5, с. 423].

Еще И. М. Сеченов указывал на то, что память является краеугольным камнем психического развития [6, с. 248]. Благодаря па-

мнети ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Память – уникальный, многофункциональный психический процесс, среди механизмов которого основным является запоминание. Запоминание, т. е. ввод информации в сознание, предполагает запечатление текущей информации, организацию и сохранение актуального опыта, что дает возможность возвращения его в сферу сознания и дальнейшего многократного использования [7, с. 164]. В учебной деятельности участвуют зрительная, слуховая, логическая и механическая память. Именно развитие данных видов памяти влияет на усвоение учебного материала учащимися.

В настоящее время на фоне активного внедрения ИКТ и ЭСО в образовательный процесс в отечественной психологии отсутствуют исследования познавательных процессов младших школьников в контексте использования ими информационных технологий в учебной деятельности, что обуславливает актуальность проведения специального эмпирического исследования.

#### *Организация исследования*

В исследовании приняло участие 170 учеников начальных классов (4-й класс) в возрасте 10 лет. Из них 94 мальчика и 76 девочек: 12 респондентов являются учащимися ГУО «Плешицкая средняя школа» Пинского района, а 158 – ГУО «Средняя школа № 17 г. Бреста».

Исследование осуществлялось с октября по декабрь 2019 г. По своему дизайну оно представляло собой интраиндивидуальный эксперимент, направленный на определение наиболее оптимальных условий для актуализации у младших школьников внимания (концентрация и избирательность) и памяти (зрительная, слуховая, механическая и логическая).

Ситуация 1 представляла собой обычную учебную деятельность учащихся на уроке, осуществляемую без использования гаджетов (20 минут).

Ситуация 2 предполагала самостоятельное выполнение учащимися учебных заданий, требующих от них обращения к интернет-ресурсам. Подготовить мини-доклад (тематика в соответствии с учебной программой: «Республика Беларусь», «Беловежская пуща», «Лесные звери», «Город Брест»). Предлагались также задания по русскому и английскому языкам, в которых с помощью Google



необходимо было найти и исправить орфографические ошибки в словах. Описанные учебные ситуации также выполнялись учащимися в течение 20 минут.

Ситуация 3 являлась свободной деятельностью учащихся с гаджетами: детям было разрешено играть в игры на телефоне, смотреть видео, находиться в социальных сетях на протяжении 20 минут.

Каждая экспериментальная ситуация осуществлялась в разные дни (со вторника по четверг как дни наилучшей работоспособности). Порядок их предъявления для ликвидации угроз валидности со стороны фактора задачи в разных классах был случайным.

После каждого из описанных условий предъявления независимой переменной проводилось измерение у учащихся актуального уровня внимания и памяти. Измерение осуществлялось посредством эквивалентного диагностического инструментария, стимульный материал которого во избежание эффекта запоминания заданий учащимися, был модифицирован для каждой экспериментальной ситуации.

Исследование концентрации внимания происходило при помощи методики Б. Бурдона «Корректирующая проба» [8, с. 185]. В каждой экспериментальной ситуации учащимся необходимо было выделить разные буквы (в ситуации 1 – буквы «к» и «р», в ситуации 2 – «а» и «н», в ситуации 3 – «в» и «е»). Определение избирательности внимания проводилось посредством методики Г. Мюнстерберга [9, с. 336]. В трех ситуациях исследования среди буквенного текста были спрятаны различные слова. В ситуации 1 спрятанными словами являлись такие слова, как «солнце», «район», «новость», «факт», «экзамен», «прокурор», «теория», «хоккей», «троица», «телевизор», «память», «восприятие», «любовь», «спектакль», «радость», «народ», «репортаж», «конкурс», «личность», «комедия», «отчаяние», «лаборатория», «основание», «кентавр», «психиатрия». В экспериментальной ситуации двум респондентам нужно было выделить следующие слова: «кенгуру», «футбол», «учитель», «телефон», «интернет», «медведь», «песок», «удивление», «котенок», «дятел», «окулист», «мышление», «здоровье», «цирк», «театр», «улитка», «перемена», «безопасность», «движение», «киберспорт», «учитель», «музыка», «бадминтон»,

«карате», «шторы». В ситуации 3 среди набора букв учащимся в возрасте 10 лет нужно было отыскать следующие слова: «соль», «мышка», «школа», «хоккей», «мама», «печь», «урок», «математика», «кукла», «машинка», «ключ», «буратино», «пеликан», «вальс», «брейкданс», «метель», «корова», «снегоход», «молоко», «дуб», «зверь», «машина», «солдат», «рукав», «одноклассник».

Для определения кратковременной зрительной памяти учащихся использовалась методика «Запомни рисунки» Р. С. Немова [10, с. 90]. Респондентам предлагалось в течение минуты запомнить девять графических фигур, а потом найти эти фигуры среди предъявляемых экспериментатором. Для второй и третьей экспериментальной ситуации предлагались иные графические фигуры для запоминания респондентами. Для определения уровня слуховой памяти использовалась методика А. Р. Лурии «10 слов» [8, с. 178]. Для разных условий предъявления независимой переменной использовался отличный набор слов. В ситуации 1 использовался стандартный набор слов: «дом», «лес», «кот», «ночь», «окно», «сено», «мед», «игла», «конь», «мост». В ситуации 2 для запоминания респондентам предлагались следующие слова: «мышь», «дверь», «свеча», «полено», «мать», «тетрадь», «дверь», «кит», «банан», «береза». В ситуации 3 использовались такие слова, как «собака», «чай», «папа», «указка», «колодец», «парта», «апельсин», «дым», «слон», «пол».

Исследование логической и механической памяти происходило с помощью метода запоминания двух рядов пар слов [11, с. 43]. Для исследования были подготовлены два ряда пар слов. В первом ряду между словами существовали смысловые связи, во втором они отсутствовали. Респондентам необходимо было запомнить пары слов из первого и второго ряда. В разных экспериментальных ситуациях также использовались разные пары слов. В первой ситуации использовались следующие пары связанных по смыслу слов: «курица – яйцо», «ножницы – резать», «кукла – играть», «лампа – вечер», «груша – компот», «книга – читать», «корова – молоко», «ученик – школа», «паровоз – ехать», «ручка – писать». В качестве не связанных по смыслу в первой ситуации выступали следующие пары слов: «спички – кровать», «жук – кресло», «синица – сестра», «рыба – пожар», «шляпа – пчела», «ботинки – са-

мовар», «лейка – трамвай», «компас – клей», «мухомор – диван», «небо – рак». Во второй экспериментальной ситуации связанными по смыслу были следующие пары слов: «кровать – подушка», «нож – мясо», «дом – окно», «часы – стрелки», «вода – рыбы», «лодка – река», «лес – грибы», «фрукты – овощи», «тетрадь – ручка», «тарелка – яблоко». Пары не связанных по смыслу слов были такими: «книга – окно», «ящик – палец», «рука – туча», «вилка – дело», «чашка – груша», «кошка – свеча», «гора – краска», «якорь – кино», «сосна – ложка», «бритва – волна». А в третьей экспериментальной ситуации респондентам для запоминания предлагались следующие пары связанных по смыслу слов: «почта – письмо», «касса – деньги», «стакан – чай», «небо – звезда», «театр – спектакль», «санки – зима», «гнезда – птицы», «рыба – вода», «сапог – нога», «булка – мука». Пары слов, в которых отсутствовала смысловая связь, были следующими: «танец – река», «спина – лампа», «перо – язык», «конфета – спичка», «мусор – дверь», «клей – кактус», «солнце – машина», «собака – золото», «елка – самолет», «фотография – палка».

#### *Результаты и их обсуждение*

Для удобства сравнительного анализа средневывборочные значения по каждому измеренному параметру и оценка сдвигов (G-критерий) параметров познавательных процессов учащихся в разных экспериментальных ситуациях отражены в таблицах, в которых знаком \* обозначены статистические уровни критерия (\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ).

В табл. 1 представлены результаты диагностики познавательных процессов обучающихся в ситуации 1 (учебная деятельность детей без использования гаджетов) и в ситуации 2 (учебная деятельность детей с интернет-ресурсами).

**Таблица 1. Оценка познавательных процессов детей в экспериментальных ситуациях 1 и 2**

Параметры	М (средневывборочные значения)		G-критерий
	Ситуация 1	Ситуация 2	
Концентрация внимания	77,0118	76,1294	55**

Окончание табл. 1

Избирательность внимания	63,1588	62,9824	59
Зрительная память	79,5000	79,5941	51
Слуховая память	80,1176	76,0588	26**
Логическая память	60,9412	53,7647	20**
Механическая память	48,7059	47,7059	40**

Данные табл. 1 демонстрируют, что большинство измеренных параметров выше в ситуации традиционной учебной деятельности. Выполнение учебных заданий посредством гаджетов привело к существенным сдвигам в сторону ухудшения концентрации внимания и памяти (слуховая, логическая и механическая). Эти сдвиги не относятся только к избирательности внимания и зрительной памяти. Отсутствие различий по данным параметрам в разных экспериментальных ситуациях можно объяснить тем, что учебная деятельность как с помощью интернета, так и без его использования, требует их активизации в равной степени.

Средневыборочные значения и оценка достоверности сдвигов параметров познавательных процессов в условиях «учебная деятельность детей без использования гаджетов» (ситуация 1) и «свободная деятельность детей с гаджетами» (ситуация 3) содержатся в табл. 2.

**Таблица 2. Оценка познавательных процессов детей в экспериментальных ситуациях 1 и 3**

Параметры	М (средневыборочные значения)		G-критерий
	Ситуация 1	Ситуация 3	
Концентрация внимания	77,0118	71,1412	44**
Избирательность внимания	63,1588	48,9471	31**

Окончание табл. 2

Зрительная память	79,5000	72,6412	27**
Слуховая память	80,1176	76,4706	38**
Логическая память	60,9412	56,7059	44**
Механическая память	48,7059	44,4118	48**

Данные табл. 2 достаточно однозначны и мало нуждаются в дополнительных комментариях. Они показывают, что в свободной деятельности с гаджетами, по сравнению с обычной учебной деятельностью, у учащихся статистически достоверно ухудшаются все измеренные параметры: как свойства внимания, так и различные виды памяти.

Показатели для сравнительного анализа уровней познавательных процессов учащихся в условиях «учебная деятельность детей с гаджетами» (экспериментальная ситуация 2) и «свободная деятельность с использованием гаджетов» (ситуация 3) представлены в табл. 3.

**Таблица 3. Оценка познавательных процессов детей в экспериментальных ситуациях 2 и 3**

Параметры	М (средневыборочные значения)		G-критерий
	Ситуация 2	Ситуация 3	
Концентрация внимания	76,1294	71,1412	56**
Избирательность внимания	62,9824	48,9471	34**
Зрительная память	79,5941	72,6412	31**
Слуховая память	76,0588	76,4706	55
Логическая память	53,7647	56,7059	51*
Механическая память	47,7059	44,4118	61

Анализ данных табл. 3 свидетельствует о наличии в разных экспериментальных ситуациях существенных различий по уровням актуализации у учащихся внимания (концентрации и избирательности) и памяти (зрительной и логической). Состояние названных познавательных процессов достоверно лучше в учебной деятельности с гаджетами, чем при свободном обращении детей к электронными устройствами.

Средневыборочные значения по параметру «слуховая память» практически не отличаются в разных экспериментальных ситуациях. Отсутствие различий можно объяснить тем, что при использовании электронных устройств ведущим каналом восприятия информации является визуальный, а не слуховой.

По параметру «механическая память» средневыборочные значения в разных экспериментальных условиях несколько отличаются, однако значимых сдвигов не выявлено. Скорее всего, отсутствие различий по обсуждаемому параметру связано с тем, что и во время учебной деятельности с использованием гаджетов и во время свободной деятельности с гаджетами учащиеся выполняют одни и те же, уже автоматизированные действия, не требующие их специального осмысления (переключение вкладок, запуск браузера и т. д.).

Полученные экспериментальные результаты позволяют сделать следующие основные заключения.

Концентрация и избирательность внимания, различные виды памяти (зрительная, слуховая, логическая, механическая) наиболее активизированы у учащихся в возрасте 10 лет в ситуации, не предполагающей какую-либо деятельность с использованием гаджетов.

Избирательность внимания и зрительная память одинаково активизированы в разных условиях учебной деятельности, однако использование гаджетов достоверно снижает у учащихся концентрацию внимания и память (слуховую, логическую и механическую).

Актуальный уровень двух видов памяти (слуховой и механической) не зависит от деятельности детей (учебной или свободной) с гаджетами, но свободная деятельность с последними ухудшает внимание и способности к визуальному и логическому запоминанию.

Таким образом, наилучшим условием для развития внимания и памяти учащихся является традиционная учебная деятельность. По сравнению с ней в ситуации свободной деятельности с гаджетами показатели всех когнитивных параметров существенно ухудшаются. Это ухудшение в меньшей степени относится к ситуациям учебной деятельности посредством электронных средств обучения, обращение с которыми не снижает избирательность внимания и способности к запоминанию визуальной информации. Полученные данные демонстрируют необходимость более рационального использования электронных средств обучения на I ступени общего среднего образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кульбах, Е. С. Система педагогических требований к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе вуза / Е. С. Кульбах, Е. Р. Зинкевич // *Соврем. наука.* – 2011. – № 3 (6). – С. 88–90.
2. Макарова, Н. Г. Внимание и память: значение психических процессов для личности в современном обществе / Н. Г. Макарова // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : материалы XXVII междунар. научн.-практ. конф., Новосибирск, 29 апреля 2013 г. / Новосибирский гос. пед. ун-т.* – Новосибирск : Сибак, 2013. – С. 171.
3. Фаликман, М. В. Внимание в системе психических процессов [Электронный ресурс] / М. В. Фаликман. – Режим доступа: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1385.html>. – Дата доступа: 23.01.2020.
4. Сидоров, К. Р. Мощность внимания / К. Р. Сидоров // *Вестн. Удмурд. ун-та.* – 2011. – № 1 – С. 144–146. – Серия «Философия, психология, педагогика».
5. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Амалфея : Смысл, 1998. – 685 с.
6. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
7. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Нар. асвета, 1996. – 399 с.

8. Истратова, О. Н. Психолог в начальной школе : справ. материалы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 406 с.
9. Касьянов, С. А. Психологические тесты / С. А. Касьянов. – М. : Эксмо, 2006. – 608 с.
10. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 640 с.
11. Вергелес, Г. И. Младший школьник: помоги ему учиться : книга для учителей и родителей / Г. И. Вергелес, Л. А. Матвеева, А. И. Раев. – СПб. : Союз, 2000. – 159 с.

Материал поступил в редколлегию 22.04.20.

O. P. GAIDICH,  
Postgraduate student of psychology department  
EI «Brest State University named after A.S. Pushkin»,  
Brest, Belarus

## FEATURES OF ATTENTION AND MEMORY IN 10-YEAR-OLD STUDENTS IN VARIOUS LEARNING SITUATION

### Summary

The article presents the results of research on the impact of activities with electronic technologies on the cognitive processes of students. The established experimental effects prove that the most optimal condition for their actualization is traditional educational activities.

*Keywords:* electronic technologies, cognitive processes, educational activities, intraindividual experiment.



УДК 376

**В. В. ГЛАДКАЯ,**

заведующий кафедрой дефектологии,  
кандидат педагогических наук, доцент

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

**СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА  
УЧРЕЖДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,  
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ  
И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Статья заостряет внимание на развитии такого компонента профессиональной компетентности специалиста учреждения специального образования, как профессиональные качества. Представлена система профессиональных качеств, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся с особенностями психофизического развития.

**Ключевые слова:** профессиональные качества специалиста, учащиеся с особенностями психофизического развития, личностные и метапредметные компетенции обучающихся.

Пересмотр содержания специального образования на основе компетентностного подхода обусловил новые акценты в решаемых педагогами учреждений специального образования задачах – направленность на *формирование компетенций* у обучающихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР): *ключевых*, базовых компетенций, общих для всех предметов, и *предметных* компетенций, формируемых в рамках отдельных предметов [1].

Качество результатов образования у учащихся определяется качеством профессиональной деятельности педагогов. Совершенствование содержания образования учащихся неизбежно требует совершенствования содержания педагогической деятельности. На современном этапе на основе *компетентностного подхода* переосмысливается и деятельность педагогов, работающих с детьми с ОПФР (А. Н. Коноплева, Т. В. Лисовская, В. В. Хитрюк, Р. Р. Денисова, А. В. Калиниченко, И. М. Яковлева и др.). Педагогическая деятельность с учащимися с ОПФР требует сформированности у

---

лиц, ее осуществляющих, определенной *профессиональной компетентности, которая включает наличие особых ценностных ориентаций, профессионально-личностных качеств и профессиональных компетенций* [7].

Наше исследование заостряет внимание на развитии такого компонента профессиональной компетентности специалиста учреждения специального образования, как профессиональные качества. Ввиду актуальности на современном этапе развития образования вопроса достижения результатов образования в виде личностных и метапредметных компетенций обучающихся, в фокусе внимания проводимого нами исследования находятся профессиональные качества специалистов учреждений специального образования, обеспечивающие формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся с ОПФР. Именно наличие определенных профессиональных качеств у педагога выступает важнейшим условием формирования необходимых компетенций у детей.

***Система профессиональных качеств специалиста учреждения специального образования, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся***, представлена четырьмя основными блоками профессиональных качеств:

*базовый блок – ценностный*, включает профессиональные качества, основанные на общей профессиональной готовности к педагогической работе с детьми с ОПФР, осознании ее специфичности, в том числе в отношении оценки результатов образования учащихся;

профессиональные качества специалиста, обеспечивающие формирование *личностных компетенций* обучающихся с ОПФР;

профессиональные качества специалиста, обеспечивающие формирование *метапредметных компетенций* обучающихся с ОПФР;

*базовый блок – рефлексивный*, включает профессиональные качества, основанные на умениях объективно анализировать результаты своего труда, оценивать свои профессиональные достижения, профессиональные и личностные качества.

***Ценностный блок профессиональных качеств специалиста учреждения специального образования*** *включает ценности – качества*, формирующиеся на основе осознания смыслов профессио-

нальной деятельности специалиста-дефектолога и принятия ценностей-целей, ценностей-знаний и ценностей – отношений педагогической деятельности с детьми с ОПФР. Принятие указанных ценностей приводит к осознанию специалистом высоких требований к его профессиональным и личностным качествам, стремлению их развивать.

Смыслом профессиональной деятельности педагога системы специального образования являются помощь детям с нарушениями психофизического развития, семьям, в которых они воспитываются, и интерес к профессии [7]. Сформированная устойчивая система смыслов обуславливает определенную позицию личности в профессии, влияет на характер построения взаимоотношений между педагогом и детьми, родителями, коллегами.

Осознание собственных качеств и соотнесение их с требованиями профессиональной деятельности способствует построению образа профессионала. Образ профессионала, в свою очередь, придает побудительные силы совершенствованию психологической структуры личности, развитию профессионально важных качеств [4].

Системообразующим профессиональным качеством ценностного блока выступает *готовность к помощи*, которая является интегральным качеством и включает в себя: эмпатию, толерантность, фрустрационную толерантность, альтруизм, педагогический оптимизм, ответственность за выбранные приоритеты в работе и за полученный результат.

*Эмпатия* специалиста-дефектолога – это способность принять человека с нарушениями психофизического развития, понять его эмоциональное состояние, «вчувствоваться в его переживания» (И. М. Яковлева), сочувствовать ему, сопереживать, уметь поставить себя на место другого, проникать в субъектный мир другого. На основе эмпатии формируется способность педагога устанавливать контакт с ребенком с ОПФР, проявлять расположенность по отношению к нему.

Важным базовым профессиональным качеством педагога, работающего с детьми с ОПФР, является *толерантность* – способность проявлять терпимость, спокойно-доброжелательное отношение к необычному внешнему виду детей с ОПФР, их неадекватному поведению, нечеткой речи (или ее отсутствию). Высокий уровень толе-

рантности является одним из факторов, обеспечивающих устойчивость к стрессу, неопределенности, конфликтам, поведенческим отклонениям, агрессивному поведению, нарушению норм и границ.

Профессиональная деятельность специалиста системы специального образования характеризуется высокой степенью неопределенности, непредсказуемости в отношении поведения детей с ОПФР, результативности их деятельности, отношений и взаимоотношений, реакций на оценку и т. д. Поэтому важным качеством специалиста является «фрустрационная толерантность» – способность противостоять разного рода педагогическим трудностям, сохраняя психологическую адаптацию (Л. М. Митина). В основе этого вида толерантности лежит способность специалиста адекватно оценивать реальную педагогическую ситуацию и возможность предвидения выхода из непростой ситуации. Данное профессиональное качество целенаправленно воспитывается в себе педагогом и позволяет ему воспринимать необычные и сложные ситуации как дающие новые возможности, а не как угрожающие.

Важнейшим, краеугольным принципом специального образования и коррекционной педагогики является принцип педагогического оптимизма. *Педагогический оптимизм* как необходимое профессиональное качество специалиста предполагает уверенность в успехе обучения, развития и воспитания ребенка с ОПФР, вере в его потенциал, возможности. Важной является именно ценностная установка на то, что все дети развиваются, обучаются. Вера в возможности позитивного продвижения в развитии каждого ребенка должна при этом учитывать его возможности, обусловленные объективными ограничениями из-за имеющихся психических и (или) физических нарушений. Поэтому, проявляя педагогический оптимизм, следует опасаться предъявления завышенных требований к ребенку с ОПФР, что, как отмечает И. М. Яковлева, может повлечь за собой, с одной стороны, перегрузку ребенка, с другой – синдром психического выгорания у педагога [7].

Одной из специфических закономерностей развития, свойственной всем детям с ОПФР, является нарушение спонтанности развития, самостоятельности [2]. Поэтому ребенок с ОПФР в значительно большей мере, чем нормально развивающийся, нуждается в помощи педагога в процессе развития, достижения образовательных резуль-

татов. Чем более выраженным является интеллектуальное нарушение, тем сильнее эта зависимость. Поэтому специалист должен осознавать свою *ответственность* за выбранные цели, содержание, методы обучения, воспитания, развития обучающегося с ОПФР.

На базе ценностного блока профессиональных качеств формируются и развиваются все остальные профессиональные качества специалиста-дефектолога.

Следующий блок профессиональных качеств – ***профессиональные качества специалиста, обеспечивающие формирование личностных компетенций обучающихся с ОПФР***. На формирование личностных компетенций направлены воспитательные задачи учебных, факультативных занятий, а также система воспитательной работы в учреждении специального образования. Личностные компетенции предусматривают осознание учащимися доступных их пониманию социальных и моральных ценностей, своей жизненной перспективы, освоение и соблюдение учащимся норм культуры, поведения, развитие личностных качеств. Для формирования личностных компетенций у учащихся с ОПФР у специалиста должны быть сформированы следующие профессиональные качества:

*общекультурные*. В них входят высокая нормативность поведения (заботясь об освоении учащимися норм культуры, педагог сам должен демонстрировать образцы культурного поведения); забота о поддержании и сохранении собственного здоровья и здоровья окружающих; способность моделировать образовательную среду, которая выступает для ребенка с ОПФР в качестве источника разнообразного культурного опыта, управлять средообразовательной деятельностью в соответствии с поставленными задачами;

*прогностические*. К ним относятся способность к адекватному прогнозированию возможностей, результатов учебной, воспитательной, коррекционной работы у каждого учащегося и класса в целом; способность определять возможность формирования тех или иных личностных компетенций в образовательном процессе по разным учебным предметам, темам учебных предметов (умение ставить воспитательные задачи), во внеклассной воспитательной работе; способность прогнозировать социальное развитие ребенка с ОПФР, планировать работу в этом направлении с детьми и с их семьями; способность проектировать определенную последователь-

ность действий, направленных на достижение ожидаемых результатов; способность предполагать возможные затруднения у ребенка в процессе учебной, воспитательной, коррекционной работы; способность составлять программы, ориентированные на достижение личностных результатов;

*социально-психологические.* Они включают в себя активную жизненную позицию; готовность к организации социокультурной среды в целях формирования адекватного отношения общества к людям с ОПФР, привлечение внимания социума к возможностям и успехам детей; направленность на взаимодействие, умение взаимодействовать, общительность, способность проявлять интерес к субъекту взаимодействия (ребенку с ОПФР), позитивное эмоциональное отношение к ребенку, тактичность во взаимодействии; способность мотивировать ребенка на достижение личностных результатов;

*коммуникативные.* Это способность использовать различные каналы коммуникации (слуховой, зрительный и др.); способность установить контакт с ребенком; способность стимулировать встречную активность ребенка в процессе взаимодействия; умение слушать, договариваться и оказывать поддержку.

Следующий блок профессиональных качеств – ***профессиональные качества специалиста, обеспечивающие формирование метапредметных компетенций обучающихся с ОПФР.*** Успешность формирования метапредметных компетенций зависит от уровня развития мышления, сформированности умения обобщать. Для большинства учащихся с ОПФР характерно отставание в развитии мышления. Поэтому данная группа компетенций – еще более трудно формируемая у детей с ОПФР по сравнению с личностными компетенциями. Чем более выражена интеллектуальная недостаточность, тем объективно меньшими возможностями овладения метапредметными компетенциями обладает ребенок.

К профессиональным качествам специалиста, обеспечивающим формирование у детей с ОПФР доступных им метапредметных компетенций, относим следующие:

*диагностико-исследовательские* (способность к диагностической деятельности в целях объективной оценки динамики образовательных результатов, в том числе метапредметных; наблюдатель-

---

ность, позволяющая заметить даже незначительное продвижение в развитии, обучении ребенка; стремление к освоению и реализации исследовательской деятельности с целью получить информацию о ребенке для оптимизации педагогической работы с ним);

*когнитивные* (распределение, переключаемость внимания; дефектологическое мышление, гибкость, оперативность мышления, сообразительность; готовность обучаться новому; быстрая обучаемость; способность добывать профессионально значимую информацию и применять ее в своей деятельности; креативность, способность нетрадиционно подходить к практической деятельности, решению возникающих проблем);

*конструктивные* (способность реализовывать дифференцированный подход к учащимся класса на основе вариативности задач и уровней формирования метапредметных компетенций у учащихся; способность адаптировать и модифицировать информацию, задания с учетом вариативности задач и уровней формирования метапредметных компетенций у учащихся; способность определять разные виды возможной помощи в ситуациях затруднения у учащихся, рационально их выбирать, реализовывать четкие стратегии их применения);

*регулятивные* (целеполагание и настойчивость в достижении целей; готовность и способность к самостоятельному планированию, планомерному осуществлению деятельности; способность управлять своим поведением; самоконтроль, саморегуляция, самоорганизация; способность к усилию и самообладанию, способность не теряться в неожиданных ситуациях, готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей, выносливость к трудностям; способность к профессиональному самосохранению и самовосстановлению).

Проведенные исследования в области сравнительной специальной педагогики показывают, что если в первой половине XX века значимыми показателями достижения цели профессионального образования специального педагога считались энциклопедическая подготовка в области теории и значительный опыт практической деятельности с детьми определенной категории, то сегодня на первый план выдвигаются *гибкость и широта профессионально-педагогического мышления, творческие способности* [3]. Творче-

ство и гибкий подход в работе с ребенком с ОПФР являются важными составляющими профессиональной деятельности специалиста. Разнообразие нарушений, различные их сочетания и отягощения, а также разные возможности познавательного развития учащихся учреждений специального образования мобилизуют специалистов на определение дифференцированных задач обучения, воспитания и развития учащихся, на поиск новых путей и средств коррекционно-педагогического воздействия. Поэтому креативность, творческий подход к решению проблем являются необходимыми профессиональными качествами педагога системы специального образования. В то же время для получения ожидаемых результатов в работе необходимы регулятивные качества – организованность, умение требовать, самообладание и терпение.

**Четвертый блок профессиональных качеств – базовый, рефлексивный** – включает профессиональные качества, основанные на умениях объективно анализировать результаты своего труда, оценивать свои профессиональные достижения, профессиональные и личностные качества. В этом блоке выделяем две группы взаимосвязанных профессиональных качеств – собственно аналитико-рефлексивные (отражают способность к самопознанию) и качества педагогической мобильности, обеспечивающие возможности педагогического саморазвития:

*аналитико-рефлексивные* (способность объективно анализировать результаты своего труда; способность выделять и оценивать свои профессиональные достижения; способность диагностировать проблемы своей профессиональной деятельности; способность оценивать свои профессиональные качества, уровень их развития, имеющиеся дефициты);

*педагогической мобильности* (позитивное восприятие своей деятельности и ее результатов; нацеленность на достижение успеха в работе с детьми; стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, умение определять соответствующие задачи; готовность и способность к обучению на протяжении всего периода профессиональной деятельности; удовольствие от приобретения новых знаний, умений, опыта; желание внести изменения в профессиональную деятельность и преобразовать собственный опыт).



---

Педагогическая деятельность специалиста учреждения специального образования характеризуется большой неопределенностью, часто сопровождается неоправдавшимися ожиданиями, что вызывает психическую напряженность. Противовесом возникновения профессиональных деформаций, стагнаций при возникновении напряженности является *профессиональное самосознание*. Основной его характеристикой является осознание различных сторон профессионального «Я» [6]. От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональных ситуациях, зависит его общее самочувствие и эффективность его деятельности. Кроме того, профессиональное самосознание является основным источником и механизмом профессионального развития и совершенствования. Только в том случае, если человек осознает себя в профессиональной роли, адекватно оценивает свои достижения, свои профессиональные качества и уровень их развития, возможно сознательное и активное профессиональное развитие и саморазвитие.

Стимулирующими процесс профессионального развития и саморазвития могут выступить качества, которые мы определили, как *качества педагогической мобильности*. В современных словарях по педагогике присутствует характеристика качеств мобильного педагога, к которым относится, в частности, желание меняться, проектировать свою профессиональную среду; адаптировать к проектируемой среде личностные и профессиональные качества [5].

Систематизация профессиональных качеств специалиста учреждения специального образования является важной с точки зрения и профессиональной подготовки, и профессионального развития и саморазвития специалиста на этапе реализации профессиональной деятельности. Представленная система профессиональных качеств специалиста учреждения специального образования может послужить основой для разработки содержания диагностики и самодиагностики профессиональных качеств специалиста, а также ориентиром для определения содержательных направлений их формирования и развития.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Спец. адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3–9.
2. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Спец. психол. – 2008. – № 1. – С. 5–11.
3. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фуряева. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2012. – 336 с.
4. Нурлыгаянов, И. Н. Образ учителя-дефектолога: динамические и структурно-содержательные особенности / И. Н. Нурлыгаянов, Л. Ф. Хайртдинова // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 82–90.
5. Педагогика : словарь-справочник коррекционного педагога / авт.-сост. А. В. Винеvская ; под ред. М. А. Пуйловой. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 267 с.
6. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л. А. Реруш, А. В. Орловой. – СПб. : Питер, 2010. – 416 с.
7. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : учеб.-метод. пособие / И. М. Яковлева. – М. : Спутник+, 2012. – 133 с.

Материал поступил в редколлегию 19.10.20.

V. V. GLADKAYA,

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

FORMS OF SUPPORT AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL  
QUALITIES OF SPECIALISTS OF SPECIAL  
EDUCATION INSTITUTIONS

Summary

The article focuses on such a component of the professional competence of a specialist of a special education institution as professional qualities. The possibilities of supporting and developing the professional qualities of a specialist at the level of an educational institution are shown.

*Keywords:* professional qualities of a specialist, students with special psychophysical development, personal and meta-subject competences of students.

УДК 159.922.73

**А. З. ДЖАНАШИА,**

старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной работы

Учреждение образования

«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»,  
г. Могилев, Беларусь

**Т. И. ЧЕГЕРОВА,**

кандидат технических наук, доцент кафедры экономики и управления

Учреждение образования

«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»,  
г. Могилев, Беларусь

## **ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В САМОВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ И ВОЛЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ**

В статье представлены результаты опроса старших подростков об их вовлеченности в самовоспитание и их дальнейших намерениях. В процессе эмпирического исследования сравнивались уровень вовлеченности в самовоспитание с разными уровнями субъективного контроля, волевого самоконтроля. Выявлены статистически достоверные различия в оценках показателей субъективного и волевого самоконтроля у подростков с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание.

**Ключевые слова:** личность, интенциональность, намерение, подростковый возраст, самовоспитание, вовлеченность, локус контроля, волевой самоконтроль.

Наиболее существенным проявлением человека как субъекта является интенциональность сознания, которую принято рассматривать как фундаментальную структуру, позволяющую субъекту принимать решения относительно будущего и обязательно предполагает активные действия, а не только пассивное желание. Интенциональность субъекта находит свое выражение в его намерениях. В последние два десятилетия в психологической науке преобладает общая методологическая тенденция на рассмотрение роли автономности человека в деятельности и поведении, его личностных потенциалов, способностей в саморазвитии, т. е. его субъектности в целом. Это отражено в работах В. А. Брушлинского, Д. А. Леонтьева, В. И. Моросановой, Г. А. Цукермана, М. А.

---

Щукиной, Р. Эммонса, E. L. Deci, R. M. Ryan [4; 8–13]. В психологической литературе значительное внимание уделяется различным проявлениям субъектности человека – интенциональности, рефлексивности, саморазвитию, самовоспитанию. Намерение рассматривается в психологии как функциональное образование психики, возникающее в итоге акта целеполагания и предполагающее выбор соответствующих средств, с помощью которых человек собирается достичь поставленной цели [3]. Намерение формируется в том случае, если цель деятельности отдалена во времени и требуется достижение промежуточных целей. Важнейший параметр намерения – устойчивость – может быть охарактеризован на основе его структуры в виде аффективного и интеллектуального компонентов [2]. Аффективный компонент выполняет функцию побуждения и эмоционального окрашивания предполагаемого результата запланированной деятельности или поведения. Интеллектуальный компонент отвечает за планирование действий и подбор действий для удовлетворения потребности. Уровень развития этих компонентов определяет побудительную силу намерения и его реализуемость, позволяет в определенной степени прогнозировать его устойчивость. Наиболее адекватными для измерения устойчивости намерения человека к реализации плана могут выступить методики «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, адаптирована Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткиндром) и «Волевой самоконтроль» (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман) [1; 5].

В настоящей статье будут рассмотрены намерения старших подростков на примере самовоспитания. В психолого-педагогической литературе самовоспитание рассматривается как деятельность, следовательно, можно говорить, что оно будет иметь структуру, тождественную замкнутой структуре деятельности: мотивы и цели, программу действий, самоконтроль, самооценивание [7]. Самовоспитание состоит из ряда действий различной сложности и доступности, особенно для детей и подростков. Достижение цели самовоспитания предполагает реализацию ряда промежуточных целей, которые не всегда похожи на конечную. Старшему подростку необходима программа самовоспитания и составление детального ее плана, который является реальным оформлением самого намерения с помощью речи.

*Цель исследования* – определить уровень вовлеченности в самовоспитание старших подростков с разным уровнем интернальности и волевого самоконтроля. В исследовании принимали участие 315 подростков: 154 мальчика и 161 девочка. Возраст испытуемых – 13–16 лет (средний возраст – 14,5 лет). Испытуемые являются учащимися государственных учреждений образования Могилевской, Гомельской и Витебской областей.

*Методы и методики исследования.* В качестве эмпирического метода использован опрос в следующем психодиагностическом инструментарии:

– опросник «Уровень вовлеченности в самовоспитание» (А. З. Джанашиа);

– методика «Уровень субъективного контроля»: шкалы «Общая интернальность», «Интернальность в области достижений», «Интернальность в области неудач»;

– методика «Волевой самоконтроль»: шкалы «Общий волевой самоконтроль», «Настойчивость», «Самообладание».

*Результаты исследования и их обсуждение*

1. Опрос «Уровень вовлеченности в самовоспитание» показал, что старшие подростки имеют разный уровень вовлеченности в самовоспитание (табл. 1). Собранные данные можно распределить по уровню вовлеченности подростков в самовоспитательную работу следующим образом:

– высокий уровень вовлеченности – подросток занимается самовоспитанием; его намерения являются конкретными, имеют активное состояние, решение подростков изменить отношение к учению, взаимоотношения со взрослыми устойчивы и практически реализуются успешно (по самооценке);

– средний уровень вовлеченности – подросток имеет опыт работы над собой, но после ряда неудач такая работа прекращена; намерения заниматься самовоспитанием имеют неустойчивый характер, подростки осознают свои недостатки, предпринимают спорадические попытки изменить свое поведение, отношения со сверстниками, учителями, родителями;

– низкий уровень вовлеченности – подросток не занимается самовоспитанием и попыток работать над собой не предпринимает; намерение заниматься самовоспитанием отсутствует или носит пассивный характер, значение самовоспитания не осознается.

**Таблица 1. Уровень вовлеченности подростков в работу над собой**

Уровень вовлеченности	Количество учащихся		Пол			
			Мальчики		Девочки	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Высокий	97	29,8	45	29,2	49	30,4
Средний	27	8,6	12	7,8	15	9,3
Низкий	194	61,6	97	63	97	60,2
Всего	315	100	154	100	161	100

Среди опрошенных старших подростков больше половины (60,3 %) указали на работу над собой. Вместе с тем значительная часть затруднилась пояснить, что именно они пытаются изменить в себе. Часть опрошенных подростков (39,7 %, средний и низкий уровень) указали, что пробовали и перестали работать над собой либо не занимаются самовоспитанием вовсе. Самовоспитание старших подростков на этих уровнях вовлеченности проходит стихийно, нередко без поддержки взрослых. Вероятно, подростки на каждом из уровней вовлеченности имеют разное состояние зрелости мотивации работать над собой и разный уровень осознанности опыта саморегуляции поведения и деятельности. По мнению Ф. И. Иващенко, любой опыт ребенка, учащегося необходимо рассматривать как предмет и продукт педагогической деятельности. Стихийный опыт как психологическое образование выступает зоной ближайшего развития школьника, в которой и должен работать педагог [6]. Статистически достоверных различий между мальчиками и девочками в уровне вовлеченности в работу над собой не выявлено.

2. Анализ данных по опроснику «Уровень субъективного контроля» (УСК). Шкалы общей интернальности (ИО), интернальности в области достижений (ИД), интернальности в области неудач (ИН) являются наиболее адекватными для задач настоящего исследования.

Количественная характеристика уровня интернальности опрошенных подростков представлена в табл. 2.

**Таблица 2. Количество старших подростков с интернальным и экстернальным локусом контроля**

Шкала интернальности	Количество учащихся $N = 315$				Значение $U$ -критерия	Уровень значимости $p$
	Интерналы		Экстерналы			
	$n_1$	%	$n_2$	%		
Общая интернальность	193	61,3	122	38,7	<b>4,01</b>	<b>0,0056*</b>
В области достижений	91	28,9	224	71,1	<b>7,49</b>	<b>0,0000*</b>
В области неудач	223	70,8	92	29,2	<b>7,38</b>	<b>0,0000*</b>

\*различия статистически достоверны при  $p < 0,05$

Среди испытуемых преобладает общая интернальность, что свидетельствует об осознании испытуемыми значимости собственных внутренних действий, психических усилий для реализации намерений в самовоспитании, объяснения ими успешных и неуспешных действий и поступков преимущественно внутренними (интернальными) причинами. Можно предполагать, что общий интернальный локус контроля испытуемых, их интернальное отношение к неудачам является наиболее благоприятным фактором для образования намерения в самовоспитании и формированию психических действий для реализации намерения.

Оценки девочек и мальчиков своих успехов и неудач приведены в табл. 3.

**Таблица 3. Количество мальчиков и девочек старшего подросткового возраста с интернальным и экстернальным локусом контроля**

Шкала интернальности	Мальчики				Девочки			
	Интерналы		Экстерналы		Интерналы		Экстерналы	
	$n$	%	$n$	%	$N$	%	$n$	%
Общая интернальность	97	60,2	64	39,7	96	62,3	58	37,7
В области достижений	45	27,9	116	72,1	46	29,9	108	70,1
В области неудач	109	67,7	52	32,3	114	74,1	40	25,9



Как видно из таблицы, и у девочек, и у мальчиков проявляются сходные тенденции в преобладании интернального локуса контроля. В оценках мальчиков и девочек по всем шкалам интернальности достоверных различий не обнаружено ( $p > 0,1$ ).

Значения оценок показателей по трем шкалам интернальности в группах подростков с разными уровнями вовлеченности в самовоспитания представлены в табл. 4.

**Таблица 4. Оценки показателей интернальности на разных уровнях вовлеченности в самовоспитание**

Оценка по шкале интернальности (медиана)	Уровень вовлеченности			Значение <i>H</i> -критерия Краскела – Уоллиса	Уровень значимости <i>p</i>
	низкий	средний	высокий		
Общая интернальность	13,5	19	21	<b>13,83</b>	<b>0,01*</b>
Интернальность в области достижений	5,5	6	9	<b>6,37</b>	<b>0,04*</b>
Интернальность в области неудач	2	1	2	0,87	0,64

\*различия статистически достоверны при  $p < 0,05$

Выявлены достоверные различия по двум диадам показателей: «общая интернальность – вовлеченность в самовоспитание» и «интернальность в области достижений – вовлеченность в самовоспитание», с ростом уровней вовлеченности в самовоспитания возрастает оценка по шкале интернальности. Как видно из таблицы, наибольшую интернальность показали испытуемые с более высоким уровнем вовлеченности в самовоспитание. Осознание своих успехов и неудач с позиции внутренних причин приводит их к пониманию необходимости меняться самим, необходимости работать над собой.

3. Анализ данных по опроснику «Волевой самоконтроль» (ВСК). К опроснику ВСК прилагаются шкалы: общий волевой самоконтроль (ВСКо); настойчивость (Н); самообладание (СОбл).

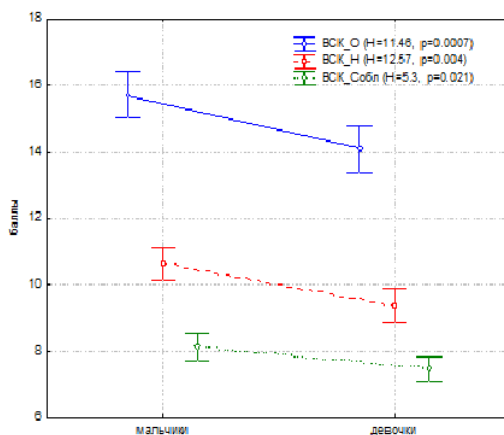
Количественная характеристика уровня волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания опрошенных подростков представлена в табл. 5.

**Таблица 5. Количество старших подростков с разным уровнем волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания**

Шкала волевого самоконтроля	Уровень волевого самоконтроля					
	высокий		средний		низкий	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Общий волевой самоконтроль	25	7,9	241	76,5	49	15,5
Настойчивость	23	7,3	242	76,8	50	15,9
Самообладание	23	7,3	244	77,5	48	15,2

В целом по выборке преобладает средний уровень по всем трем шкалам опросника ВСК. Вместе с тем выявлены различия в группах мальчиков и девочек по всем трем шкалам опросника.

При сравнении мальчиков и девочек по уровням ВСК выявлены статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ) по всем трем показателям – у мальчиков они выше (рис. 1).



**Рисунок 1.** Различия в показателях по опроснику ВСК среди мальчиков и девочек

Сопоставление ответов мальчиков и девочек показало, что мальчики набирали более высокие баллы по шкалам общий волевой самоконтроль, настойчивость, самообладание.

Значения оценок по показателям «уровень волевого самоконтроля» в группах подростков с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание приведены в табл. 6.

**Таблица 6. Показатели уровня волевого самоконтроля по разным уровням вовлеченности в самовоспитание**

Оценка по шкале волевого самоконтроля (медиана)	Уровень вовлеченности			Значение <i>H</i> -критерия Краскела – Уоллиса	Уровень значимости <i>p</i>
	низкий	средний	высокий		
Общий волевой самоконтроль	14,5	14	15	4,79	0,09
Настойчивость	10	10	10	4,97	0,082
Самообладание	7,5	8	8	2,08	0,35

Согласно таблице, статистически достоверные различия не выявлены в общей группе обследуемых подростков. Однако при рассмотрении отдельно мальчиков и девочек различия все же обнаружены (рис. 2).

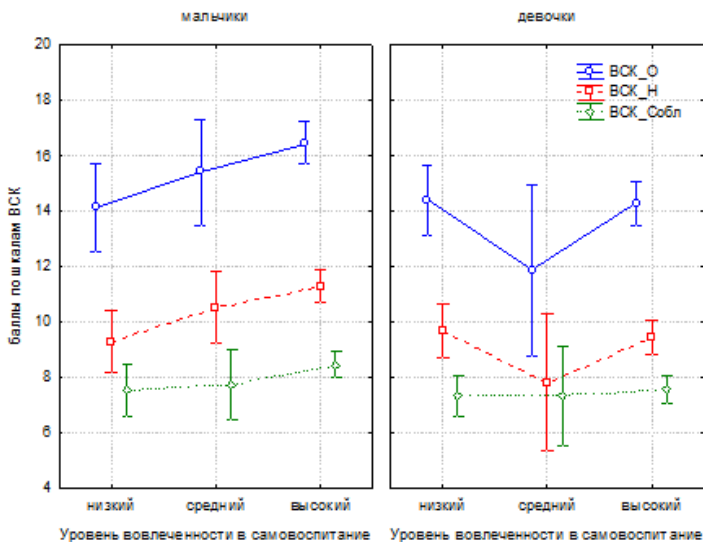


Рисунок 2. Значения уровней общего волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания в разных группах вовлеченности в самовоспитание у мальчиков и девочек

Из рисунка следует, что и у мальчиков, и у девочек баллы по шкале «общий волевой самоконтроль» самые высокие для всех групп по уровню вовлеченности в самовоспитание, баллы по шкале «настойчивость» на среднем уровне, самые низкие показатели – по шкале «самообладание». При этом у мальчиков прослеживается статистически значимое увеличение показателя общего волевого самоконтроля (критерий Краскела – Уоллиса:  $H = 6,12$ ;  $p = 0,046$ ) и увеличение показателя настойчивости (критерий Краскела – Уоллиса:  $H = 0,25$ ;  $p = 0,0075$ ) с ростом уровня вовлеченности в самовоспитание. Подобных статистически значимых различий в уровнях по шкале «самообладание» с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание не обнаружено. У девочек не выявлено достоверных различий в оценках по этим шкалам, в группах с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание.

Высокие показатели по шкале «общий волевой самоконтроль» указывают на способность испытуемых проявлять самостоятель-

ность, стремление быть эмоционально взвешенными в стрессовых ситуациях. Они склонны к рефлексии своих желаний и намерений, планированию своих действий и поступков для их реализации. Субшкала «настойчивость» указывает на устойчивость («силу») намерений человека. Испытуемые с высокими показателями по названной шкале стремятся реализовать свои намерения через приложение волевых и интеллектуальных усилий. Совокупность высоких показателей в общем волевом самоконтроле и настойчивости с интернальным локусом контроля закономерно воплощается в намерения подростка в самовоспитании, т. е. в высоком уровне вовлеченности в работу над собой. Высокие показатели по субшкале «самообладание» указывают в первую очередь на эмоциональную устойчивость личности в нетипичных или стрессовых ситуациях. Старшие подростки с высоким уровнем самообладания в реализации своих намерений в самовоспитании прибегают к саморегуляции как инструменту совладания с трудностями и преодоления барьеров в достижении своих целей.

Вместе с тем, как видно на рис. 2, у девочек в группах с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание не обнаружено достоверных различий в оценках по шкалам «общий волевой самоконтроль», «настойчивость», «самообладание». Вероятно, в старшем подростковом возрасте у испытуемых девочек приоритет в активности находится в некоторых других областях деятельности, поведения и общения, чем самовоспитание. Интеллектуальные и волевые усилия прилагаются ими в другие более значимые для них области жизни и деятельности.

Таким образом, на основе собранного эмпирического материала и его анализа можно сделать следующие общие выводы:

1. Больше половины (60,3 %) опрошенных старших подростков указали на свою работу над собой. Значительная часть из них затруднилась пояснить, что именно они пытаются изменить в себе. Почти 40 % старших подростков указали, что пробовали и перестали работать над собой либо не занимаются самовоспитанием вовсе. Самовоспитание старших подростков на этих уровнях вовлеченности проходит стихийно, нередко без поддержки взрослых.

2. Среди опрошенных старших подростков преобладает общая интернальность, а также интернальность в области неудач. Под-

ростки осознают, что достижение успеха, преодоление неудач осуществляется только собственными внутренними усилиями – волевыми, интеллектуальными. Таким образом, у испытуемых в процессе осознания своих успехов и особенно неудач в значимых сферах деятельности и поведения будет проявляться тенденция к образованию собственного намерения в самовоспитании. Испытуемые с интернальным локусом контроля склонны предпочитать преимущественно внутренние психические действия в реализации своего намерения.

3. Выявлены статистически достоверные различия в группах обследуемых подростков, которые дают повод для предположения о наличии устойчивой связи между уровнями интернальности и вовлеченности в самовоспитание. Обнаруженные различия дают возможность выдвинуть гипотезу о существовании устойчивых связей по показателям: а) «общая интернальность – вовлеченность в самовоспитание» и «интернальность в области достижений – вовлеченность в самовоспитание»; б) «общий волевой самоконтроль – вовлеченность в самовоспитание», «настойчивость – вовлеченность в самовоспитание», «самообладание – вовлеченность в самовоспитание». Существование таких связей дает основания для критериального прогнозирования устойчивости намерения старших подростков в самовоспитании по интеллектуальному и аффективному компонентам. Уровень развития интеллектуального и аффективного компонентов намерения могут определять его реализуемость и побудительную силу.

4. Собранные материалы и их анализ позволил выделить контрольную и экспериментальную группы для дальнейшего планирования, организации и проведения формирующего эксперимента в естественных условиях. Цель экспериментальной программы – на основе методики подсказки взрослого создать возможности для формирования у старшего подростка действий, необходимых для самостоятельной реализации его намерения в самовоспитании.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бажин, Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–162.
2. Божович, Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб : Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.
4. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3–10.
5. Зверков, А. Г. Исследование волевой саморегуляции. Психологические методики изучения личности : практикум / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман. – М. : Ось-89, 2007. – С. 100–106.
6. Иващенко, Ф. И. Собственный опыт школьника как зона его ближайшего развития / Ф. И. Иващенко // Психологія. – 2008. – № 1. – С. 10–14.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 2004. – 352 с.
8. Леонтьев, Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д. А. Леонтьев // Вопр. психол. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
9. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 519 с.
10. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман, Б. А. Мастеров. – Рига : Эксперимент, 1997. – 227 с.
11. Шукина, М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности / М. А. Шукина // Вопр. психол. – 2007. – № 4. – С. 107–115.
12. Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности : пер. с англ. / Р. Эммонс ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 214 с.
13. Ryan, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 68–78.

---

Материал поступил в редколлегию 28.11.20.

A. Z. DZHANASHIA,

Senior teacher of the Department of Psychology and Correction work  
EI «Mogilev State A. Kuleshov University»,  
Mogilev, Belarus

T. I. CHEGEROVA,

PhD, Associate Professor Department of Economics  
EI «Mogilev State A. Kuleshov University»,  
Mogilev, Belarus

COMMITMENT IN SELF-EDUCATION  
OLDER ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF INTER-  
NALITY AND VOLITIONAL SELF-CONTROL

Summary

This article presents the results of a survey of older adolescents about their involvement in self-education and their future intentions. In the process of empirical research, the level of involvement in self-education was compared with different levels of subjective control, volitional self-control. Statistically significant differences were revealed in the assessments of indicators of subjective and volitional self-control in adolescents with different levels of involvement in self-education.

*Keywords:* personality, intentionality, intention, commitment (involvement), adolescence, self-education, locus of control, self-control.



УДК 377.44

**О. В. КЛЕЗОВИЧ,**  
декан факультета управления  
и профессионального развития педагогов Института повышения  
квалификации и переподготовки

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

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБЛАСТИ  
РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ  
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В статье раскрываются сущность понятия и структура нормативно-правовой компетентности педагогических работников. Представлены содержательные и методические аспекты ее формирования в условиях переподготовки, повышения квалификации и стажировки в учреждении дополнительного образования взрослых.

**Ключевые слова:** нормативно-правовая компетентность, образовательное право, нормативные правовые основы профессиональной деятельности педагогических работников, дополнительное образование взрослых.

Одной из составляющих профессиональной компетентности педагогических работников, реализующих образовательные программы и программы воспитания лиц с особенностями психофизического развития на различных уровнях образования, является нормативно-правовая компетентность по реализации прав детей в условиях дошкольного, общего среднего, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи. Наиболее остро проблема формирования нормативно-правовой компетентности педагогических работников рассматривается в контексте реализации прав детей с особенностями психофизического развития. Практика реализации образовательного процесса и взаимодействия с обучающимися с особенностями психофизического развития и их законными представителями позволяет сделать вывод о необходимости оказания особого внимания защите прав де-

тей на образование, личную собственность, имя, особую защиту и помощь, семью, имущество, равенство и уважение различий, выражение мнения, право говорить, право на защиту, право на здоровье и др.

Нормативно-правовая компетентность является значимым компонентом в структуре профессиональной компетентности педагогического работника, который в силу специфики образовательной деятельности должен ориентироваться в системе нормативных правовых актов в целях их оптимального применения. Анализ доступных нам исследований позволил отметить, что понятие «нормативно-правовая компетентность педагогического работника» не являлось предметом специальных научных исследований в области педагогики, менеджмента и права. Отдельные исследования посвящены проблеме формирования правовой культуры, правовой грамотности и правовых компетенций педагога или будущего специалиста (И. В. Безукладникова, Г. А. Фирсов, С. В. Черникова и др.).

В аспекте развития управленческой компетентности учителя структуру и модель формирования данной компетентности рассматривала в своих исследованиях российский ученый Н. В. Нури-ахметова. Она определила нормативно-правовую компетентность студентов и работающих педагогов как «профессиональную характеристику, которая определяет готовность и способность педагога использовать в своей деятельности законодательные и иные нормативные правовые документы органов власти для решения соответствующих профессиональных задач на базовом и профессиональном уровнях». Основу такой компетентности «составляет система знаний и понимания права, а также действий в соответствии с ними» [3].

Мы же понимаем нормативно-правовую компетентность педагогического работника как составляющую профессиональной компетентности, позволяющую следовать в педагогической деятельности основным целям и направлениям развития образования в соответствии с концептуальными документами в сфере образования Республики Беларусь, включающую в себя такие компоненты, как знание законодательных актов, регламентирующих осуществление профессиональной деятельности в определенных

---

условиях, умение проектировать учебно-программное обеспечение, обеспечивать организацию образовательного процесса на основе требований законодательства в сфере образования, применение законодательных норм и правил при формировании правовой грамотности у субъектов образовательного процесса (педагогические работники, обучающиеся и законные представители несовершеннолетних обучающихся), а также реализацию права на внесение предложений в содержание законодательных актов, обеспечивающих повышение качества нормативного правового обеспечения.

Мировая политика в области прав лиц с особыми образовательными потребностями и их социальной интеграции выражается в создании правовых, экономических и социальных условий для обеспечения защиты их прав, интеграции их в общество, профилактики инвалидности.

Основными принципами мировой политики в области обеспечения прав лиц с особенностями психофизического развития и их социальной интеграции являются:

равенство и соблюдение прав и основных свобод человека;

обеспечение равных возможностей реализации лицами с особенностями психофизического развития прав и участия их в жизни общества наравне с другими;

запрещение дискриминации по признаку инаковости;

инклюзия в образовании, обеспечивающая равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренный, талантливый или индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами);

гарантированность реабилитации, абилитации лиц с особенностями психофизического развития;

гарантированность социальной поддержки лиц с особенностями психофизического развития;

межведомственное взаимодействие государственных органов, взаимодействие государственных органов с иными организациями, в том числе общественными объединениями лиц с особенностями

психофизического развития в решении вопросов обеспечения их прав людей и социальной интеграции;

приоритетность мер по профилактике инвалидности.

Дети с особенностями психофизического развития в нашей стране пользуются всеми нормативно предусмотренными правами и свободами. Во всех действиях, предпринимаемых в отношении детей особенностями психофизического развития, должны обеспечиваться интересы ребенка.

Нормативно-правовая компетентность педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития – это составляющая профессиональной компетентности, позволяющая следовать в педагогической деятельности основным целям и направлениям развития инклюзивного образования в соответствии с концептуальными документами в сфере образования Республики Беларусь. Нормативно-правовая компетентность педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития включает такие компоненты, как знание законодательных актов, регламентирующих осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзии, умение проектировать учебно-программное обеспечение на основе инклюзивных подходов, обеспечивать организацию образовательного процесса на основе требований законодательства в сфере инклюзивного образования, применение законодательных норм и правил при формировании правовой грамотности у субъектов образовательного процесса (педагогические работники, обучающиеся и законные представители несовершеннолетних обучающихся), а также реализацию права на внесение предложений в содержание законодательных актов, обеспечивающих повышение качества нормативного правового обеспечения инклюзивного образования [3].

Требования, регламентирующие осуществление профессиональной деятельности педагогическими работниками на основе реализации нормативного правового обеспечения, закреплены в законодательных актах: Кодексе Республики Беларусь об образовании (2011); квалификационных требованиях к должностям специалистов, занятых в образовании, предусмотренных Единым квалификационным справочником должностей служащих (ЕКСД), занятых в образовании (выпуск 28) (утвержден постановлением

---

Министерства труда Республики Беларусь от 28.04.2001 № 53) и др. В соответствии со статьей 53 Кодекса Республики Беларусь об образовании педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на профессиональном уровне, обеспечивающем реализацию образовательных программ, программ воспитания; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы; уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательного процесса и др. [1].

В соответствии с квалификационными требованиями учитель должен знать: Кодекс Республики Беларусь об образовании, иные нормативные правовые акты, другие руководящие и методические документы и материалы по вопросам функционирования и развития системы образования (в том числе в регионе), защиты прав обучающихся.

Анализ доступных нам исследований позволил выделить составляющие компоненты нормативно-правовой компетентности педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития:

когнитивный (знания об интегрированной, иерархически выстроенной, динамично обновляющейся системе нормативных правовых актов с точки зрения их юридической силы; основ международного и национального образовательного права; законодательной базы, регламентирующей организацию образовательного процесса, права и обязанности его субъектов);

деятельностный (умение проектировать профессиональную деятельность и моделировать образовательный процесс с обучающимися, имеющими особенности психофизического развития в соответствии с изменениями законодательства в области образования и в профессиональной сфере);

конструктивно-прогностический (умение адекватно отвечать на вызовы времени, профессионально реагировать на изменения в социальных требованиях) [2].

Представленные выше компоненты нормативной-правовой компетентности могут рассматриваться в качестве значимой составляющей профессиональной компетентности, формируемой в условиях дополнительного образования взрослых, а именно в процессе освоения образовательных программ повышения квалифи-

кации руководящих работников и специалистов, образовательных программ переподготовки руководящих работников и специалистов, а также образовательных программ стажировки руководящих работников и специалистов.

Так, например, когнитивный компонент нормативно-правовой компетентности педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития успешно формируется в процессе изучения ключевых дисциплин переподготовки в данной области: «Нормативное правовое обеспечение системы образования», «Правовое регулирование образовательного процесса», «Социально-правовая защита детей» в рамках освоения образовательных программ переподготовки по специальностям «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании», «Логопедия», «Социальная педагогика».

Формирование деятельностного и конструктивно-прогностического компонентов нормативно-правовой компетентности педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития требует включения в решение практико-ориентированных задач (кейсов) и углубленной их отработки, что возможно в условиях дополнительного образования взрослых. Решение данной задачи осуществляется посредством образовательных программ повышения квалификации и стажировки руководящих работников и специалистов: «Основы образовательного права», «Правовые основы интегрированного обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития», «Защита прав детей с особенностями психофизического развития: международные и национальные механизмы» и др.

Так, например, в образовательных стандартах специальностей переподготовки психолого-педагогического профиля, таких как «Педагогическая деятельность специалистов», «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Математика», «Информатика», «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» и других предусмотрено формирование социально-личностных компетенций в области государственной политики в сфере образования посредством владения нормативными право-

---

выми актами, регулирующими деятельность учреждений образования. Формирование нормативно-правовой компетентности осуществляется в процессе изучения ключевой дисциплины в данной области, а это «Нормативное правовое обеспечение системы образования». Слушатели актуализируют знания и практические навыки в соответствии со следующими темами: «Государственная политика Республики Беларусь в сфере образования. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Система образования Республики Беларусь, ее компоненты. Нормативные правовые акты, регулирующие деятельность учреждений образования. Правовая регламентация образовательного процесса. Правовое положение обучающихся, законных представителей несовершеннолетних обучающихся, педагогических работников. Правовое регулирование финансово-хозяйственной деятельности учреждения образования».

В соответствии с образовательным стандартом специальности переподготовки 1-09 01 72 «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи» переподготовки слушатель, освоивший соответствующую образовательную программу переподготовки, должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

знать законодательство Республики Беларусь об образовании, правовые основы деятельности учреждения образования;

уметь анализировать нормативные правовые акты, действующие в сфере образования и труда в Республике Беларусь;

уметь планировать, организовывать и контролировать деятельность учреждения образования с учетом нормативного правового обеспечения системы образования и труда в Республике Беларусь;

соблюдать основные требования по организации и ведению делопроизводства в учреждении образования;

знать нормативные документы, регламентирующие порядок ведения делопроизводства в учреждении образования.

С этой целью в перечень изучаемых дисциплин включена дисциплина «Правовые основы деятельности учреждения образования», в рамках которой осваиваются слушателями следующие позиции: «Основные понятия системы права. Общая система законодательства Республики Беларусь. Основы гражданского законодательства Республики Беларусь. Законодательство Республики Бе-

ларусь об образовании. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Правовое обеспечение деятельности учреждения образования как юридического лица. Правовое регулирование хозяйственной деятельности в учреждении образования. Основы и практика правоприменения трудового законодательства Республики Беларусь в учреждении образования. Нормативная база обеспечения прав ребенка. Организация делопроизводства в учреждении образования. Нормативная база, регламентирующая порядок ведения делопроизводства в учреждениях и организациях Республики Беларусь».

Так, например, целью учебной программы повышения квалификации **«Основы образовательного права»** является формирование основ правовой культуры и нормативно-правовой компетентности педагогических работников. Задачами учебной программы являются: освоение слушателями правовых норм, регламентирующих образовательные правоотношения в системе белорусского законодательства об образовании; выработка умений практического применения норм образовательного права в зависимости от условий реализации прав, интересов и свобод граждан в области образования; формирование представлений о проблемах становления и развития правового регулирования образовательных отношений как в белорусской, так и в зарубежных системах образования.

Содержание программы включает рассмотрение основных вопросов образовательного права в рамках следующих тем: «Общая характеристика образовательного права. Правовые основы государственной образовательной политики. Образовательные правоотношения. Автономия и управление системой образования. Недискриминация и равенство учащихся в образовании. Правовой статус педагогических и иных работников учреждений образования. Дисциплинарные процедуры в системе образования. Правовые споры участников образовательных правоотношений. Международное правовое регулирование образования».

Важной составляющей является рассмотрение в рамках учебных программ повышения квалификации и стажировки примеров правоприменительной практики по защите прав детей в условиях инклюзивного образования, механизмов и способов защиты прав



детей через призму международного опыта и с учетом национальных особенностей.

Формирование нормативно-правовой компетентности по реализации прав детей в условиях инклюзивного образования на основе реализации принципа непрерывности в обучении позволит преодолеть относительность знаний педагогических работников в вопросах теоретической ориентировки в постоянно изменяющейся нормативной правовой базе и обратить внимание на нормативно-правовую компетентность как предмет научных исследований.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм. и доп., внесенными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.
2. Московцев, Д. В. Теоретико-методологический подход к формированию правовой компетентности у будущих педагогов профессионального образования / Д. В. Московцев // Вестн. МГОУ. – 2015. – № 3. – С. 155–163. – (Серия «Педагогика»).
3. Нуриахметова, Н. Р. Модель формирования нормативно-правовой компетентности будущих педагогов и учителей в образовательном процессе учреждений высшего и дополнительного профессионального образования / Н. Р. Нуриахметова // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 13–20.

Материал поступил в редколлегию 01.11.20.

O. V. KLEZOVICH,

Dean of the Faculty of Management  
and Professional Development of Teachers  
Institute for Advanced Studies and Retraining

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

REGULATORY AND LEGAL COMPETENCE  
PEDAGOGICAL WORKERS IN THE FIELD  
IMPLEMENTATION OF THE RIGHTS OF CHILDREN  
WITH PECULIARITIES PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

Summary

The article is devoted to the problem of the formation of the regulatory competence of teachers to realize the rights of children with special needs in the psychophysical development of an institution of additional education. The author reveals the essence of the concept, the structure of the legal competence of teachers. Substantial and methodological aspects of its formation in the context of retraining, advanced training and internship in an institution of additional adult education are presented.

*Keywords:* regulatory competence for the implementation of children's rights in an inclusive education, educational law, regulatory legal framework for the professional activities of teachers, additional adult education.

УДК 159.922

**Е. С. КОВЕРЕЦ,**

аспірант кафедры психологии

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,  
г. Брест, Беларусь

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ С ИНТЕРНАЛЬНЫМ И ЭКСТЕРНАЛЬНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ**

В статье обосновывается целесообразность употребления термина «профессионально-познавательная активность» относительно учебной деятельности студентов. Представлены результаты эмпирического исследования, доказывающего, что активным студентам чаще присущ интернальный локус контроля, а пассивным – экстернальный.

**Ключевые слова:** профессионально-познавательная активность, учебная активность, студенты, ответственность, локус контроля, интернальность.

Преподавателей и других специалистов в сфере образования серьезно беспокоит отсутствие инициативы со стороны обучающихся в освоении будущей профессии, их пассивность, падение успеваемости и уровня подготовки. Относительно деятельности студентов в образовательном процессе чаще всего применяют термины «учебная» и «познавательная активность». Познавательную активность М. И. Лисина характеризует как состояние готовности субъекта к познавательной деятельности, предшествующее деятельности и одновременно ее порождающее [1]. И. С. Якиманская отмечает, что познавательная активность представляет собой не просто «интериоризацию обучающих воздействий («внешнее во внутреннее»), а преломление этих воздействий через субъектный опыт каждого ученика («внешнее через внутреннее»)» [2, с. 8]. Учебную активность А. А. Волочков определяет как активность субъекта в сфере образовательных взаимодействий, выражающую меру субъектности студента в его учебной деятельности [3].

В контексте настоящего обсуждения представляется наиболее целесообразным употребление термина «профессионально-познавательная активность» студентов по двум основным причинам: во-первых, как отмечает Э. Ф. Зеер, на стадии профессиональной подготовки ведущей деятельностью обучающихся становится профессионально-познавательная [4]; во-вторых, высшее образование направлено в первую очередь на профессиональное обучение и, соответственно, все учебные планы и программы прямо или косвенно нацелены на подготовку квалифицированного специалиста, причем это касается как предметов по специальности, так и общеобразовательных дисциплин [5]. Таким образом, профессионально-познавательную активность (ППА) можно определить как внутренне обусловленную, самостоятельно инициированную активность студентов, конкретизированную в определенных областях знаний, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

В настоящее время исследователи активно заняты поиском личностных детерминант, обеспечивающих успешность освоения учебной деятельности. Одной из таких характеристик является локус контроля. Данный термин используют для обозначения готовности личности принять или отказаться от возлагаемой ответственности за свою деятельность. В теории Дж. Роттера локус контроля (ЛК) – это обобщенные ожидания человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения (интернальный, или внутренний, локус), а в какой – контролируются силами извне (экстернальный, внешний локус контроля) [6]. В. В. Столин характеризует ЛК как интегральную характеристику самосознания, связывающую чувство ответственности, готовность к активности и переживание своего «Я» [7]. Поскольку ЛК тесно связан с ответственностью и активностью субъекта деятельности, то изучение данной характеристики в контексте обучения студентов и школьников вызывает у исследователей немалый интерес (А. Г. Александров, 1999; О. А. Воронина, 2008; Н. Е. Горская, 2004; Н. Г. Иванова, 2006; Н. А. Киселевская, 2005; Т. Б. Федорова, 2010; О. П. Цыбуленко, 2006 и др.). Например, И. С. Лабынцева в своем исследовании сделала вывод, что внутренний ЛК является одним из факторов, обуславливающих пози-

тивную динамику учебной активности [8]. Т. Ю. Шлыкова, Н. О. Ларионова выявили положительную корреляцию между интернальным ЛК и потенциальной учебной активностью. Из чего, по их мнению, следует, что характеризующаяся интернальной локализацией контроля ответственность студентов оказывает косвенное влияние на академическую успеваемость [9]. На основании данных об уровне субъективного контроля студентов Н. М. Сараява говорит о существовании связи между мотивацией учебно-профессиональной деятельности обучающихся и интернальностью в области достижений [10].

Разработанная Дж. Роттером диагностическая шкала основана на принципиальном положении о том, что ЛК универсален к любым ситуациям и типам событий, с которыми приходится сталкиваться человеку. Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд соглашаются с тем, что «выделение личностной характеристики, описывающей то, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, а в какой – пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств» имеет для психологии важное значение [11, с. 153]. Авторы отметили, что данная характеристика соответствует сложившимся в отечественном подходе представлениям о первостепенном значении активной деятельности личности, но поставили под сомнение практику выявления единого показателя экстернальности – интернальности, предлагая рассматривать ЛК, или уровень субъективного контроля, «не как одномерную транситуативную характеристику, а как многомерный профиль, компоненты которого привязаны к типам социальных ситуаций разной степени обобщенности» [11, с. 154]. Поэтому на основании шкалы Дж. Роттера исследователями был разработан опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК), позволяющий диагностировать ЛК в разных ситуациях и областях жизни. Переработанную и стандартизированную на более широком возрастном и социальном контингенте версию опросника УСК предложила Е. Г. Ксенофонтова [12].

Предметом настоящего эмпирического исследования выступает ППА студентов с разным ЛК. Выборка составила 485 студентов 2-го, 3-го и 4-го курсов. Респондентам предъявлялись следующие методики: «Опросник учебной активности студента» А. А. Волоч-

кова и методика Е. Г. Ксенофонтовой «Локус контроля». По результатам первого опросника обучающиеся были распределены на три группы по параметрам нормального распределения. Были выделены студенты: активные (1-я группа:  $n = 90$ ), нормативные (2-я группа:  $n = 121$ ) и пассивные (3-я группа:  $n = 79$ ). Для повышения контраста между тремя выборками введены две «буферные» группы ( $n = 195$ ), данные которых исключены из сравнительного анализа. В каждой группе было определено количество студентов с экстернальным и интернальным ЛК. Значимость различий между группами определялась с помощью критерия  $\phi$ -критерия Фишера.

Результаты обработки представлены в табл. 1.

**Таблица 1. ППА у студентов с интернальным и экстернальным ЛК**

№	Группы студентов	Интернальный ЛК		Экстернальный ЛК		Значимость различий ( $\phi$ )
		n	%	n	%	
1	Активные	60	66,67	30	33,33	4,568**
2	Нормативные	58	47,93	63	52,07	0,653
3	Пассивные	18	22,78	61	77,22	7,228**

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Из данных табл. 1 следует, что в группе активных студентов у большинства респондентов выявлен интернальный, или внутренний, ЛК. Такие люди уверены в том, что все происходящее с ними является результатом их активности и, следовательно, на них самих лежит ответственность за собственную жизнь. Относительно образовательного процесса студенты склонны считать учебные результаты исключительно плодом их собственных усилий и верить, что только от них зависит успешность их обучения. При этом они чувствуют ответственность за итоги своей учебной деятельности и игнорируют влияние внешних факторов, считая их незначительными. В группе пассивных студентов, наоборот, более чем у 75 % обучающихся выявлен экстернальный, или внешний, ЛК. Экстерналы не верят, что человек в состоянии значимо влиять на происходящее в его жизни, считают, что от их собственной актив-

ности зависит мало. Они убеждены, что управляющие человеческой судьбой силы находятся вовне. В учебном процессе такие люди не склонны видеть связь между результатами своей учебной деятельности и способом ее осуществления (приложенные усилия, выделенное время, получение дополнительной информации, посещение занятий и т. п.). Они не верят, что от них зависит эффективность их обучения и свои результаты объясняют воздействием внешних сил: случайностями, везением, влиянием других людей и т. д. В группе обучающихся со средним уровнем ППА не выявлено различий в количестве студентов с интернальным и экстернальным ЛК. Таким образом, большинство респондентов с высоким уровнем ППА верят: то, как складывается их жизнь, зависит в первую очередь от них самих, следовательно, имеет смысл проявлять активность. А большинство обучающихся с низким уровнем ППА, наоборот, убеждены, что прилагать усилия бесполезно, так как жизнь человека в основном зависит от внешних обстоятельств и других людей.

Также в выделенных группах производилось сравнение степени выраженности интернальности по отдельным проявлениям ЛК студентов в различных сферах жизни. При этом были исключены из рассмотрения шкалы интернальности в области семейных отношений и интернальности в отношении здоровья и болезни как имеющие косвенное отношение к изучаемой нами в данном исследовании ППА. Значимость возможных различий определялась с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты обработки представлены в табл. 2.

**Таблица 2. Параметры ЛК у студентов с разным уровнем ППА**

№	Шкалы	Значимость различий между группами (t)		
		активные и нормативные	активные и пассивные	нормативные и пассивные
1	Общая интернальность (Ио)	3,793***	7,660***	4,211***
2	И. в сфере достижений (Ид)	3,425***	6,752***	3,655***
3	И. в сфере неудач (Ин)	<b>0,810</b>	2,366*	<b>1,615</b>

Окончание табл. 2

№	Шкалы	Значимость различий между группами (t)		
		активные и нормативные	активные и пассивные	нормативные и пассивные
4	Предрасположенность к самообвинению (Псоб)	-2,599**	-4,496***	-2,072*
5	И. в проф. деятельности (Ип)	3,133**	6,961***	4,019***
6	И. в межличностном общении (Им)	3,712***	6,700***	3,427***
7	Отрицание активности (Оа)	-1,975*	-5,015***	-3,486***

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

Данные табл. 2 демонстрируют, что по всем шкалам методики «локус контроля» выявлены статистически значимые различия между активными и пассивными студентами, причем по большинству шкал вероятность ошибки минимальна. Т. е. у студентов с высоким уровнем ППА показатели интернальности более высокие, чем у студентов с низким уровнем ППА. Между группами активных и нормативных студентов значимые различия отсутствуют только по шкале интернальности в сфере неудач. По остальным шкалам уровень интернальности у активных студентов выше, чем у обучающихся со средними показателями ППА. Также по всем рассматриваемым нами шкалам, за исключением шкалы интернальности в сфере неудач, у респондентов из нормативной группы более выражен интернальный ЛК, чем у пассивных студентов. Таким образом, по большинству показателей ЛК высокие значения интернальности более характерны для активных студентов, чем для обучающихся из других групп. При этом у нормативных студентов интернальность выше, чем у пассивных.

Для более детального изучения проявлений внешнего и внутреннего ЛК студентов в различных сферах жизни в каждой группе был определен преобладающий ЛК: интернальный (И), экстернальный (Э) или смешанный (С) тип, а для шкалы предрасполо-



женности к самообвинению высокий (В) или низкий (Н) уровень (табл. 3).

**Таблица 3. Количество студентов с разным уровнем интернальности (%)**

№	Шкалы	Уровень активности						Всего n = 485	
		Активные n = 90		Нормативные n = 121		Пассивные n = 79			
		тип	фи	тип	фи	тип	фи	тип	фи
1	Ио	И	4,568**	С	0,653	Э	7,228**	С	1,620
2	Ид	И	3,918**	Э	3,228**	Э	6,121**	Э	2,990**
3	Ин	И	3,609**	И	2,971**	С	0,804	И	4,936**
4	Псоб	Н	2,703**	В	4,239**	В	5,418**	В	4,189**
5	Ип	И	5,843**	И	1,680*	Э	5,782**	И	3,551**
6	Им	И	2,100*	Э	2,971**	Э	7,228**	Э	7,163**
7	Оа	И	5,521**	И	2,186*	Э	4,387**	И	3,675**

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Как показывают данные табл. 3, по выборке в целом у студентов наблюдается смешанный ЛК. При этом, как уже было сказано выше, среди активных студентов больше интерналов, а среди пассивных – экстерналов. Шкала интернальности в сфере достижений (2) описывает ситуации, связанные со свершившимися в жизни самого респондента и других людей достижениями, а также веру в возможность добиться успеха в тех или иных ситуациях. По выборке в целом (54,9%), а также в группах нормативных (60,3%) и пассивных (73,4%) студентов по данной шкале преобладают респонденты с внешним ЛК. Это свидетельствует о том, что большинство обучающихся не воспринимают себя причиной собственных достижений и не верят, что можно существенно повлиять на успешность своей деятельности и жизни. В группе студентов с высоким уровнем ППА преобладают студенты с внутренним ЛК (64,4%), т. е. люди, которые считают себя причиной собственных достижений и готовы прилагать усилия для получения в будущем положительных результатов.

По шкале интернальности в сфере неудач (3), раскрывающей отношение к ситуациям свершившихся или возможных неудач, у большинства опрошенных нами студентов (57,9%) выявлен ин-

тернальный ЛК. Также преобладание внутреннего ЛК по данному показателю характерно для активных (63,3 %) и нормативных (59,5 %) обучающихся. В группе пассивных студентов нет значимых различий между количеством интерналов (53,2 %) и экстерналов (46,8 %) по этой шкале. Согласно данным табл. 2, по шкале интернальности в сфере неудач между группами активных и пассивных студентов выявлены статистически значимые различия ( $t = 2,366$ ,  $p \leq 0,05$ ), указывающие на более высокую интернальность активных респондентов. Таким образом, большинство студентов склонны чувствовать ответственность за неудачи, происходящие в их жизни. При этом пассивные обучающиеся значительно чаще, чем активные, стремятся возложить ответственность за свои неудачи на внешние обстоятельства. Свою низкую успеваемость и другие проблемы в учебной деятельности такие студенты считают следствием невезения или результатом деятельности других людей, например предвзятым отношением преподавателей, отсутствием помощи от одноклассников, нехваткой учебной литературы и т. п.

Отдельно следует обратить внимание на шкалу предрасположенность к самообвинению (4). У большинства опрошенных нами респондентов (56,7 %) выявлены высокие показатели по данной шкале. Это указывает на большую склонность человека обвинять себя во всем плохом, что с ним случается и может случиться. Такого же мнения придерживаются большинство студентов из нормативной (63,6 %) и пассивной (70,9 %) групп. При этом у активных обучающихся преобладают низкие результаты (60 %), отражающие склонность в случае успехов видеть причину в себе, а в случае неудач – внешние обстоятельства и других людей.

Таким образом, обучающиеся с высоким уровнем ППА склонны брать на себя ответственность как за свои учебные достижения, так и за неудачи, однако, в отличие от остальных групп, они чаще, считая себя причиной своих достижений, верят, что источник их неудач является внешним. С точки зрения позиции М. Селигмана можно было бы предположить, что объяснение неудач активными студентами не является внутренне персонализированным [13]. С одной стороны, они убеждены в зависимости неуспеха деятельности от собственного поведения, с другой – вовсе не считают, что

неудачи связаны с личными причинами, например с отсутствием способностей и низким уровнем интеллекта, а неуспех связан с некими внешними факторами, на которые они неверно отреагировали, но верят, что в будущем такое поведение может быть скорректировано. Однако выдвинутое предположение требует дальнейшей эмпирической проверки.

Склонность брать на себя ответственность в ситуациях профессиональной, учебной, а также любой другой активности, преследующей достижение человеком конкретной цели, отражает шкала интернальности в профессиональной деятельности (5). У большинства опрошенных ими обучающихся по данному показателю выявлен внутренний ЛК (55,7 %), характеризующий людей, которые понимают, что получаемые кем-либо результаты зависят от качества действий самого человека. Интернальный ЛК преобладает также в группах активных (71,1 %) и нормативных (55,4 %) студентов. А в группе с низким уровнем ППА, наоборот, большинство обучающихся – экстерналы (72,2 %), т. е. люди, которые часто затрудняются в объяснении причин и способов достижения какого-либо результата и не склонны к принятию на себя ответственности. Таким образом, студенты с высоким уровнем ППА убеждены, что в ситуациях достижения конкретной цели, результаты в первую очередь зависят от действий самого человека, наличия у него определенных навыков, а также умения грамотно выстраивать социальные отношения в деловой сфере. При этом студенты с низким уровнем ППА не видят причинно-следственных связей между собственными действиями и конечным результатом.

Отношение студентов к значимости социальных отношений, их активность в поддержании межличностных взаимоотношений, в той мере, в которой это устраивает их самих, отражено в результатах шкалы интернальности в межличностном общении (6). В целом по данной шкале среди студентов преобладают люди с внешним ЛК (61,4 %), которые считают себя зависимыми в отношениях с другими людьми и не чувствуют себя способными изменить характер своего с ними общения. В группах нормативных (59,5 %) и пассивных (77,2 %) обучающихся также преобладают экстерналы. А среди студентов с высоким уровнем ППА у большинства

выявлен интернальный ЛК (57,8 %), характеризующий представления людей о том, что они способны влиять на то, как складываются их отношения с близкими и малознакомыми людьми. Таким образом, большинство студентов считают себя ответственными за характер своих межличностных отношений, при этом активные студенты чаще, чем нормативные и пассивные, видят взаимосвязь между своим поведением и характером межличностных отношений.

Шкала отрицания активности (7) позволяет выявить убежденность человека в бессмысленности какой-либо деятельности, направленной на достижение целей в жизни. По выборке в целом (55,9 %), а также в группах активных (70 %) и нормативных (57 %) студентов преобладают низкие значения данной шкалы, которые, в отличие от остальных шкал, указывают на внешний ЛК: склонность респондента к интернальности не только на уровне убеждений, но и готовности к реальной деятельности. И только в группе пассивных студентов у большинства (67 %) опрошенных выявлены высокие показатели, свидетельствующие об экстернальном ЛК, отражая при этом не просто мировоззренческую установку о том, что жизнь человека контролируется извне, но основанное на этом мнении убеждение о бессмысленности и ненужности осуществления активности, неспособной, как они думают, привести к положительному результату. Таким образом, среди студентов с низким уровнем ППА больше людей, склонных отказываться от активности из-за убеждения, что от их действия являются бессмысленными. Обучающиеся с высоким уровнем ППА чаще придерживаются противоположной позиции, они готовы планировать и осуществлять деятельность, в том числе и связанную с преодолением препятствий и нести ответственность за собственные решения.

На основании полученных результатов можно предположить, что создание в учебном процессе условий, которые позволят студентам увидеть взаимосвязь между приложенными к учению усилиями и итоговым результатом, будет способствовать повышению их уверенности в своей способности контролировать свои академические успехи. Это, в свою очередь, должно благоприятно отразиться на ППА таких студентов.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы.

1. Профессионально-познавательную активность можно рассматривать как внутренне обусловленную, самостоятельно инициированную активность студентов, конкретизированную в определенных областях знаний, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

2. У большинства студентов с высоким уровнем профессионально-познавательной активности выявлен интернальный локус контроля, а в группе студентов с низким уровнем – экстернальный.

3. Высокие показатели интернальности в разных ситуациях и областях жизни более характерны для активных студентов, чем для респондентов из других групп. Так, студенты с высоким уровнем активности более склонны брать на себя ответственность за свои успехи и неудачи, за сложившиеся у них межличностные отношения и достижения в учебной и профессиональной деятельности.

4. Интернальность как интегральная характеристика самосознания может, с одной стороны, выступать одним из предикторов активности обучающихся в образовательном процессе, а с другой – являться той переменной, изменение которой может способствовать повышению профессионально-познавательной активности студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лисина, М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // *Вопр. психол.* – 1982. – № 4. – С. 18–36.
2. Якиманская, И. С. Принцип активности в педагогической психологии / И. С. Якиманская // *Вопр. психол.* – 1989. – № 6. – С. 5–13.
3. Волочков, А. А. Активность субъекта бытия: интегративный подход / А. А. Волочков. – Пермь : Пермский ГПУ, 2007. – 376 с.
4. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития : моногр. / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 194 с.
5. Коверец, Е. С. Профессионально-познавательная активность студентов / Е. С. Коверец // *Социальная психология здоровья и современные информационные технологии : сб. науч. ст. / Брест гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: А. В. Северин, С. Л. Ящук.* – Брест : БрГУ, 2019. – С. 56–62.

6. Фрейдджер, Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен ; пер. с англ. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с.
7. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.
8. Лабынцева, И. С. Динамика учебной активности студентов вуза и ее субъектные факторы / И. С. Лабынцева // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2013. – № 1. – С. 41–52.
9. Шлыкова, Т. Ю. Взаимосвязь характеристик субъективности студентов в учебной деятельности и академической успеваемости / Т. Ю. Шлыкова, Н. О. Ларионова // Перспективные технологии и технические средства в сельскохозяйственном производстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 11–12 апр. 2013 г. : в 2 ч. – Минск : БГАТУ, 2013. – С. 233–238. – Ч. 2.
10. Сараева, Н. М. Учебная мотивация и субъектность студентов / Н. М. Сараева // Ученые записки ЗабГУ. – 2015. – № 5 (64). – С. 116–123. – (Серия «Педагогические науки»).
11. Бажин, Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–162.
12. Ксенофонтова, Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» / Е. Г. Ксенофонтова // Психол. журн. – 1999. – Т. 2. – № 2. – С. 103–114.
13. Селигман, М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь : пер. с англ. / М. Селигман. – М. : Альпина Паблишер, 2013. – 338 с.

Материал поступил в редколлегию 22.04.20.

E. S. KAVIARETS,

Postgraduate student of psychology department

EI «Brest State University named after A.S. Pushkin»,  
Brest, Belarus

## PROFESSIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH INTERNAL AND EXTERNAL LOCUS OF CONTROL

### Summary

The expediency of the usage of the term professional-cognitive activity in relation to learning activity of students is substantiated in the article. The results of the empirical study prove that active students more often have the internal locus of control while passive students have the external one.

*Keywords:* professional-cognitive activity; learning activity; students; responsibility; locus of control; internality.

УДК 37.018.43+(371.124:004)

**А. А. КОЗИНСКИЙ,**

доцент кафедры прикладной математики и информатики

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,

г. Брест, Беларусь

**А. Е. ПУПЦЕВ,**

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,

г. Брест, Беларусь

## **ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ**

В статье рассматриваются пути повышения квалификации преподавателей по направлению «теория и методика дистанционного обучения» на уровне магистратуры, переподготовки и повышения квалификации в Беларуси. Модель обучения предложена на основе системного анализа качества освоения и обучения на дистанционных курсах. Проведенный анализ выявил противоречия в подготовке специалистов в области дистанционного обучения. Модель состоит из основной цели обучения, компетенций преподавателей, перечня предметов.

Сегодня одним из важных направлений развития высшей школы, переподготовки и повышения квалификации педагогов является постепенная трансформация образования в направлении цифровизации всего процесса обучения. Существенной задачей является активная автоматизация поддержки образовательного процесса, пересмотр методов обучения в сторону увеличения роли цифровой и фрактальной педагогики, педагогики коммуникативной и дистанционного обучения

В Республике Беларусь уделяется постоянное внимание совершенствованию методов и форм обучения и инновационным методам работы, при этом само дистанционное образование отождествляется с более широким понятием онлайн-обучения. В ст. 17 (пункт 3) Кодекса Республики Беларусь «Об образовании» дистанционное обучение рассматривается как «вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется



---

преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий» [1]. Фактически дистанционное обучение пока не является самостоятельной формой обучения в высшей школе Беларуси.

В стране функционируют более 50 высших учебных заведений [2]. Большинство из них имеют в своем составе учреждения повышения квалификации. Кроме того, во всех областных центрах функционируют институты развития образования. Это свидетельствует о высоком потенциале возможностей для развития дистанционного обучения в стране. Однако из всех перечисленных выше категорий учреждений сопровождение электронных ресурсов дистанционного обучения представлено в единичных случаях. На официальных сайтах областных институтов развития образования имеются формы регистрации слушателей для повышения квалификации в заочной (дистанционной) форме [3; 4]. Тогда как собственно дистанционные курсы различной тематики в системах высшего образования, переподготовки и повышения квалификации представлены в недостаточном количестве.

В условиях пандемии роль дистанционного обучения резко возросла, но из-за недостаточного внимания специалистов к качеству дистанционного обучения до сих пор потенциал этой формы обучения не смог быть реализован в полной мере.

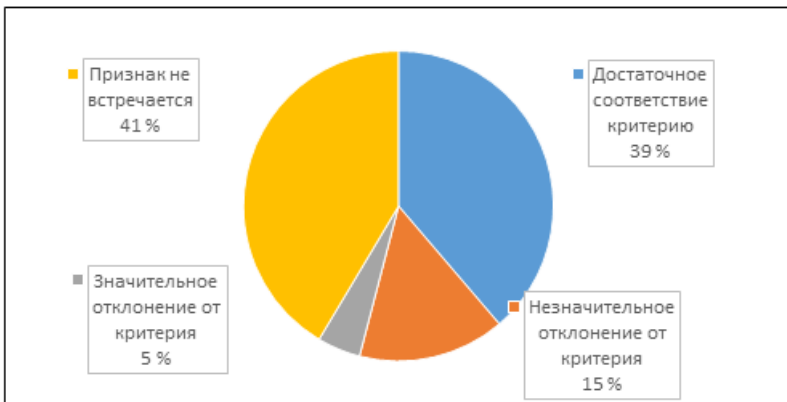
Подготовка педагогов страны в области дистанционного обучения (ДО) пока не получила системного характера.

Авторами выполнен анализ первичной сертификации 111 дистанционных курсов. Результаты анализа отражают период исследовательской педагогической деятельности с 2014 по 2020 год. На различных этапах подготовки и проведения дистанционных курсов выполнялся непрерывный аудит педагогического сопровождения веб-дизайнерами и преподавателями дистанционного обучения. Ниже представлены основные результаты сертификации курсов.

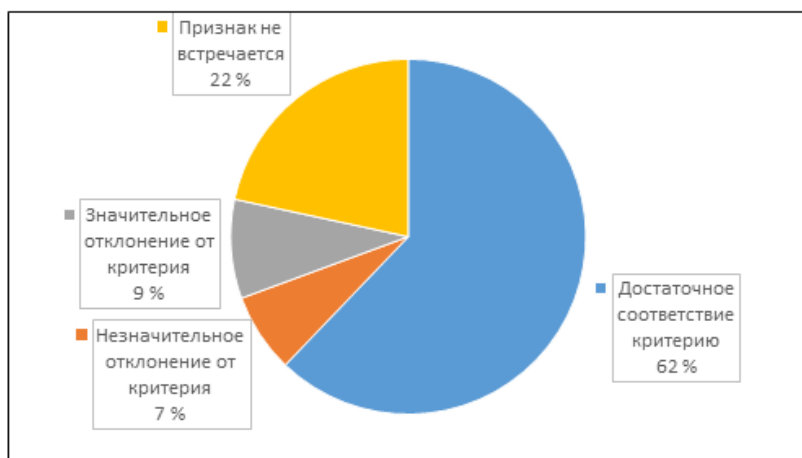
Сертификация дистанционных курсов выполнялась в соответствии с пятью группами критериев. Каждый из критериев имеет собственный максимальный вес в общей оценке курса, выраженный в процентах. Перечень групп критериев оценки дистанционных курсов следующий:

- оценка общей стратегической направленности курса (включает семь критериев);
- организация работы в курсе (пять критериев);
- представление содержания курса в виде, доступном для понимания студентов (четыре критерия);
- выполнение требований к предоставлению учебных материалов (из семи критериев);
- обеспечение учебных активностей студентов (четыре критерия).

В качестве примера на рисунках 1 и 2 приведены результаты оценки организации работы в курсе по критерию «наличие инструментов предварительного анализа готовности аудитории к прохождению курса и ожиданий от обучения, ее мотивации» и выполнение требований к учебным материалам по критерию «представление учебных материалов с использованием современных мультимедийных возможностей (презентации, видео, интеллект-карты и пр.)» соответственно.



*Рисунок 1.* Диаграмма оценки организации работы в курсе (критерий «наличие инструментов предварительного анализа готовности аудитории к прохождению курса и ожиданий от обучения, ее мотивации»)



*Рисунок 2.* Диаграмма оценки выполнения требований к учебным материалам по критерию «представление учебных материалов с использованием современных мультимедийных возможностей»

Согласно полученным результатам 46 % не имели достаточно числа инструментов для анализа готовности студентов к прохождению курсов, в 31 % – недостаточно использовали современные мультимедийные возможности (презентации, видео, интеллект-карты и пр.) для предоставления их содержания.

Мы перечислили результаты сертификации лишь по двум из 27 критериев оценки дистанционных курсов. Из приведенных данных можно сделать вывод о недостаточной готовности педагогов и веб-дизайнеров дистанционных курсов к их качественной разработке.

Для анализа качества проведения дистанционных занятий выполнен аудит 706 курсовых циклов. Аудит проводился в формах анализа содержания курсов, отчетов о деятельности участников и их итогового анкетирования. Качество проведения курсов оценивалось по 10 параметрам 30-балльной шкалы. Примеры параметров оценки: доступность учебных материалов, регулярность оповещений в курсе, использование разнообразных форм и др. Для анализа проблем выбраны те циклы курсов, качество которых от-

---

мечено менее чем 20 баллами из 30 возможных. Выявлено 148 курсовых циклов с недостаточной оценкой качества их проведения, что составило 21 % от общего числа.

Системный анализ, проведенный авторами статьи, и оценка качества ДО, выявила следующие *противоречиями* между:

- социальной потребностью современного общества в условиях, когда традиционные производства начинают постепенно уступать свои позиции производствам знаний и «знаков», и уровнем отражения этих изменений в области обучения;

- уровнем развития информационно-коммуникационных технологий, интернет-сервисов с одной стороны, а с другой – их недостаточно интенсивным использованием дидактики и методики при обучении на расстоянии;

- возрастанием значения и роли опосредованных интерактивных коммуникаций в человеческой деятельности и уровнем разработанности процедур оценки их эффективности в ДО как для его управления, так и для применения педагогических коммуникаций в дистанционных курсах;

- необходимостью использовать огромный существующий потенциал универсальных педагогических технологий, методик, методов и форм обучения в очной форме обучения и отсутствием должного понимания путей переноса некоторых из них в практику дистанционных курсов;

- уровнем современной подготовки молодежи в области цифровых технологий и фактическим уровнем такой подготовки педагогов [5, с. 7].

Одним из путей формирования у преподавателей компетенций в области технологий, педагогики и методик дистанционного обучения может частично обеспечить переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование по специальности 1-08 01 77 в соответствии со Стандартом «Информационные технологии дистанционного обучения» (БНТУ) [6, с. 14]. Учебные программы Стандарта и типового учебного плана к нему позволяют подготовить специалистов в области управления и проектирования педагогического процесса дистанционного обучения, научить проектировать и разрабатывать электронные ресурсы разного типа для дистанционного обучения [7, с. 36–37]. Но этот

---

Стандарт не позволяет дать полное представление о гуманитарной, социальной и педагогической составляющих ДО.

Пути подготовки преподавателей в области теории и методики дистанционного обучения могут быть реализованы по трем направлениям:

– системная магистерская подготовка как всесторонняя модель охвата всех составляющих информационной культуры педагога в области ДО;

– переподготовка преподавателей по технологической и/или педагогической составляющими ДО;

– повышение квалификации педагогов в форме очных и/или дистанционных курсов.

В дальнейшем на примере магистерской модели подготовки педагогов в области теории и методики ДО мы рассмотрим систему компетенций (знаний и умений) и учебных предметов (курсов), позволяющих эти компетенции сформировать. Эти учебные предметы могут также стать основой для организации переподготовки или выбора преподавателями курсов повышения квалификации.

Системные изменения в развитии цифрового образования нашли отражение в открытии целого ряда магистратур в области электронного и дистанционного обучения. Отметим некоторые родственные магистратуры для предлагаемой нами модели: «Дигитальные технологии, коммуникация и образование», Манчестерский университет (Великобритания); «Технологии, инновации и образование», Гарвардский университет (США); «Образовательные технологии», Мичиганский университет (США), «Образовательные технологии», Университет Тарту и др.

Создание магистратуры по «Теории и методике обучения и воспитания (дистанционное обучение)» (1-08 80 02) или «Научно-педагогическая деятельность (со специализацией цифровое и дистанционное обучение)» (1-08 80 08) в высших педагогических учебных заведениях страны с присвоением квалификации «магистр педагогики» позволило бы не только подготовить педагогические кадры нашей страны в стремительно развивающейся области знаний, но активизировало бы деятельность высшей школы в области перспективных направлений исследований [5, с. 157–158].

---

*Цель программы магистратуры* – подготовка высококвалифицированного педагога, способного осуществлять научно-практическую и научно-педагогическую деятельность в области дистанционного обучения и выполнять оценку его качества для разных типов учреждений образования в зависимости от своей сферы деятельности, творчески внедрять современные инновационные технологии и методы дистанционного обучения на основе информационно-коммуникационных технологий [5, с. 160].

Рассматривая систему компетенций преподавателя в области дистанционного обучения, мы будем опираться на компетенции, формируемые или развиваемые у педагога в области информационной культуры на основе ее компонентов: *методологического, социального, управленческого, педагогического, технологического, коммуникативного, алгоритмического и методического*. Содержания компонентов информационной культуры педагога в области ДО представлены в работе автора [7, с. 12–14].

Все формируемые компетенции разделим на четыре группы: *общегуманитарные и социальные; исследовательские, профессиональные компетенции и специальные компетенции по своей (родственной) специальности*.

*1. Общегуманитарные и социальные компетенции*

*Знания:*

1.1. Методологической философской базы дистанционного обучения: объективизм и бихевиоризм, когнитивизм, коннективизм, прагматизм и инструментализм и т. д.

1.2. Процессов организации и управления дистанционным обучением в учреждении образования.

*Умения:*

1.3. Понимать социальные основы функционирования дистанционного обучения: социальный конструктивизм, коммуникативный характер дистанционного обучения, мультикультурность, гендерность и др.

1.4. Применять нормативно-правовые законы и положения функционирования дистанционного обучения в образовательных учреждениях.

1.5. Применять институциональный подход к планированию и функционированию дистанционного обучения.

- 
- 1.6. Следовать этическим и правовым нормам информационной деятельности в компьютерной сети.
  - 1.7. Владеть правилами безопасной работы в Сети.
  - 1.8. Защищать личную информацию средствами компьютерных технологий.
  - 1.9. Обучаться непрерывно самостоятельно и развиваться в дистанционном формате на протяжении всей жизни.
  - 1.10. Мыслить креативно, конструктивно, системно, функционально и логически мыслить.
  - 1.11. Представлять себя публично с применением современных информационно-коммуникационных технологий.

## *2. Умения проведения исследований*

- 2.1. Проводить экспертную оценку качества разработанных дистанционных курсов и качества обучения в дистанционных курсах.
- 2.2. Выполнять исследования в области оценки педагогической эффективности сред, систем и инструментов ДО.
- 2.3. Внедрять результаты научно-исследовательской работы в область дистанционного обучения.
- 2.4. Проводить педагогический эксперимент для оценки качества ДО.
- 2.5. Сравнить и критически оценивать процессы в области цифрового образования в стране, в ближнем и дальнем зарубежье.

## *3. Профессиональные компетенции*

### *Знания:*

- 3.1. Основных понятий и положений дистанционного обучения.
- 3.2. Назначения и структуры дистанционных информационных образовательных сред.
- 3.3. Коммуникаций управления и обучения в дистанционном образовании.
- 3.4. Педагогических принципов дистанционного обучения.
- 3.5. Типов дистанционных курсов.
- 3.6. Эргономики электронных средств обучения.
- 3.7. Современных инновационных направлений развития дистанционного обучения.

---

3.8. Основ педагогического дизайна цифровых учебно-методических комплексов и дистанционных курсов.

3.9. Педагогических технологий и методов, используемых в дистанционном обучении: рефлексивно-оценочной технологии, технологии витагенного обучения, веб-квест-технологии, метода проектов, обучения в группах сотрудничества, организации виртуальных дискуссий, технологии педагогических мастерских, технологии активной оценки и перевернутого обучения, технологии портфолио, ролевых игр и др.

*Умения:*

3.10. Руководить или действовать в межпредметной группе (команде), консультировать, обучать других участников группы на расстоянии.

3.11. Проектировать дистанционные информационно-образовательные среды.

3.12. Проектировать современные дистанционные коммуникативные курсы.

3.13. Сопровождать разработку дистанционных курсов с преподавателем в качестве специалиста в области педагогического дизайна.

3.14. Рекомендовать преподавателю системы, среды и инструменты для применения в дистанционном обучении.

*4. Специальные компетенции по своей (родственной) специальности*

*Умения по своей (родственной) специальности:*

4.1. Выполнять поиск и отбирать компьютерные среды, системы и инструменты для обучения в дистанционных курсах.

4.2. Проектировать и создавать дистанционные курсы.

4.3. Обучать и сопровождать обучение в дистанционных курсах.

4.4. Применять универсальные педагогические технологии, методики и методы обучения в дистанционных курсах.

4.5. Создавать методические рекомендации по работе в дистанционных курсах.

4.6. Разрабатывать авторские методики и технологии дистанционного обучения.



4.7. Концептуализировать свою профессиональную деятельность, делиться своим опытом с практиками дистанционного обучения по специальности.

Таблица 1

Номер компетенции	Компоненты информационной культуры педагога							
	Методологический	Социальный	Управленческий	Педагогический	Технологический	Коммуникативный	Алгоритмический	Методический
<i>1. Общекультурные и социальные компетенции</i>								
1.1	+							
1.2			+					
1.3	+	+						
1.4		+	+					
1.5			+					
1.6		+		+		+		
1.7		+		+	+	+		
1.8			+		+			
1.9		+		+	+			
1.10	+		+	+	+	+	+	+
1.11		+						
<i>2. Умения проведения исследований</i>								
2.1				+	+	+		+
2.2				+	+			+
2.3			+	+			+	+
2.4	+			+	+	+		+
2.5	+		+	+	+			

Окончание табл. 1

3. <i>Профессиональные компетенции</i>								
3.1	+	+		+	+	+		
3.2			+	+	+	+		
3.3						+		
3.4				+				
3.5				+				
3.6				+	+			
3.7				+	+	+		+
3.8	+	+	+	+				
3.9				+			+	+
3.10			+	+	+	+		
3.11			+	+	+	+	+	
3.12			+	+	+		+	
3.13			+	+	+	+		
3.14			+	+	+	+		+
4. <i>Специальные компетенции по своей (родственной) специальности</i>								
4.1	+			+	+	+		+
4.2				+	+	+		+
4.3				+	+	+		+
4.4				+				+
4.5				+				+
4.6				+				+
4.7	+			+				+

Место формирования или развития компетенций магистрантов в модели магистратуры может быть представлено в табл. 1, содержащей перечень компонентов информационной культуры (по вертикали) и номера компетенций (по горизонтали). Это место будет определено в таблице с помощью знака плюс (+).

Учебный план модели магистерской программы ориентирован на системную целостную и комплексную подготовку выпускников и достижение запланированных учебных результатов. Все учебные предметы модели условно могут быть разделены на три раздела.

---

Раздел 1 *«Методологические и теоретические основы дистанционного обучения»* может включать учебные предметы, целями которых является ознакомить обучаемых с философскими и социальными основами современного цифрового образования; макро-, мезо- и микроменеджментом дистанционного обучения и его маркетинговой составляющей в образовании; направлениями, положениями и требованиями педагогики дистанционного обучения; методами исследования и экспертизы дистанционного обучения; видами и эффективностью коммуникаций между всеми субъектами дистанционного обучения; развитием креативного мышления и перформативных практик в дистанционном обучении. Магистранты смогут ознакомиться с самыми актуальными направлениями научных исследований в области дистанционного обучения и исследовательскими методами, которые для дальнейшей научно-педагогической и научно-практической деятельности.

*В раздел 1 могут быть включены следующие учебные предметы:*

- 1.1. Философские и социальные основы цифрового образования.
- 1.2. Менеджмент и маркетинг дистанционного обучения.
- 1.3. Современные образовательные технологии и методы в дистанционном обучении.
- 1.4. Учебные коммуникации и медиа в дистанционном обучении.
- 1.5. Развитие креативного мышления и перформативных практик в дистанционном обучении.
- 1.6. Методы исследования в дистанционном обучении.

Раздел 2 *«Проектирование и разработки в дистанционном обучении»* предполагает формирование у магистрантов практических компетенций в области дистанционного обучения по следующим направлениям: проектирование и создание дистанционных коммуникативных курсов, образовательных комплексов и ресурсов для онлайн-обучения на основе требований педагогического дизайна; компьютерное моделирование в обучении. В этом разделе при разработке образовательных ресурсов для дистанционных курсов студенты должны повысить свой уровень компетенций

---

в области использования современных информационных и коммуникационных технологий и сетевых сервисов.

*Раздел 2 может содержать следующие учебные предметы:*

2.1. Разработка электронных (цифровых) образовательных ресурсов.

2.2. Проектирование и создание дистанционных образовательных сред и курсов.

2.3. Педагогическая дидактика сопровождения обучения в дистанционных курсах.

2.4. Компьютерное моделирование в дистанционном обучении.

Раздел 3 «*Практики дистанционного обучения*» обеспечивает дифференцированное обучение магистрантов одному из направлений практик в соответствии с профессиональными интересами магистрантов. Магистранты выбирают один из курсов: для управленцев в образовании это практики по управлению дистанционными образовательными информационными системами и курсами; для преподавателей-предметников – одно из направлений практик: практики дистанционного обучения по естественнонаучным и техническим дисциплинам, гуманитарно-социальным дисциплинам или по предметам по изучению иностранных языков. Предполагается, что учебные предметы активно будут вести опытные педагоги дистанционного обучения в соответствующем направлении, выбранном магистрантом [5, с. 165–167].

*Раздел 3 может включать следующие учебные дисциплины с учетом обязательной исследовательской практики:*

3.1. Практики по управлению дистанционным обучением.

3.2. Практики дистанционного обучения гуманитарным и социальным дисциплинам.

3.3. Практики дистанционного обучения естественнонаучным и техническим дисциплинам.

3.4. Практики дистанционного обучения иностранным языкам.

Обучение по магистерской модели завершается проектированием и разработкой цифрового учебно-методического комплекса для дистанционного обучения, включающего выпускную работу с защитой диплома. Он должен содержать разработанный дистанционный курс с авторскими созданными магистрантом электронными учебными ресурсами, экспертную оценку разработки и сопро-

вождения обучения в курсе, выполненную независимым экспертом в области педагогического дизайна, и авторскую методику обучения.

Связь и отражение содержания между учебными предметами в модели магистратуры и компонентами информационной культуры представлены в табл. 2, содержащей перечень компонентов информационной культуры (по вертикали) и номера учебных предметов (по горизонтали). Это место будет определено в таблице с помощью знака плюс (+).

Таблица 2

Номера учебных предметов по разделам	Компоненты информационной культуры педагога							
	Методологический	Социальный	Управленческий	Педагогический	Технологический	Коммуникативный	Алгоритмический	Методический
<i>Раздел 1. Методологические и теоретические основы дистанционного обучения</i>								
1.1	+	+						
1.2		+	+					
1.3				+		+	+	
1.4		+			+	+		
1.5			+	+	+	+	+	+
1.6	+	+		+		+		+
<i>Раздел 2. Проектирование и разработки в дистанционном обучении</i>								
2.1				+	+		+	
2.2				+	+			
2.3			+	+	+	+	+	
2.4				+	+	+	+	

Окончание табл. 2

<i>Раздел 3. Практики дистанционного обучения</i>								
3.1	+		+	+	+	+		
3.2				+	+	+		+
3.3				+	+	+	+	+
3.4				+	+	+		+

Учебные предметы в магистерской модели могут быть использованы при создании учебных планов переподготовки или повышении квалификации в области теории и методики дистанционного обучения.

Внедрение представленной модели магистратуры в Беларуси позволит впервые выпускать педагогов со степенью магистра по направлению «теория и методика обучения и воспитания (дистанционное обучение)». Наличие в республике таких специалистов поможет удержать конкурентоспособность белорусского педагогического образования в сфере подготовки в области дистанционного обучения на рынке образовательных услуг.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk 1100243>. – Дата доступа: 31.07.2020.
2. Каталог учреждений высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа к каталогу: <https://abiturient.by/universities>. – Дата доступа: 23.09.2020.
3. Регистрация слушателей. Повышение квалификации в заочной (дистанционной) форме получения образования в ГУО «Брестский областной институт развития образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://boiro.by/деятельность/повышение-квалификации/повышение-квалификации-в-дистанционной-форме>. – Дата доступа: 23.09.2020.
4. Дистанционное повышение квалификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа к форме: <https://voiro.by/мероприятия/дистанционное-повышение-квалификации>. – Дата доступа: 23.09.2020.

5. Пупцев, А. Е. Современный дистанционный коммуникативный курс: проектирование, разработка и обучение : моногр. / А. Е. Пупцев, А. А. Козинский. – Latvian Transport Development and Education Association. – Рига ; Вильнюс, 2020. – 212 с.
6. Переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование. Специальность: 1-08 01 77. Информационные технологии дистанционного обучения. – Минск, М-во образования Респ. Беларусь, 2014. – 21 с.
7. Пупцев, А. Е. Методическая последипломная подготовка учителя информатики в области дистанционного обучения : моногр. / А. Е. Пупцев. – Ciklonas. – Вильнюс, 2017. – 248 с.

Материал поступил в редколлегию 30.11.20.

A. A. KAZINSKI,

PhD Methods of studying Computer Science, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Applied Mathematics  
and Computer Science

EI «Brest State University named after A.S. Pushkin»,  
Pinsk, Belarus

A. E. PUPTSAU,

PhD Methods of studying computer science, Associate Professor

EI «Brest State University named after A.S. Pushkin»,  
Pinsk, Belarus

## TRAINING OF TEACHERS IN THE FIELD OF THEORY AND METHODOLOGY OF DISTANCE LEARNING: WAYS OF IMPLEMENTATION

### Summary

The article discusses the ways professional development of teachers in the field of "theory and methods of distance learning" at the level of magistracy, retraining and advanced training in Belarus.

The training model is proposed on the basis of a systemic analysis of the quality of development and training in distance courses. The analysis identified contradictions in the training of specialists in the field of distance learning. The model consists of: the main goal of training, the competencies of teachers, the list of subjects.

УДК 316.6

**В. О. КОНДРАШОВА,**

заместитель декана

факультета профессионального развития специалистов образования

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **МЕЖПОКОЛЕННЫЙ СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ДИАЛОГ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ**

В статье рассматривается понятие межпоколенный социализирующий диалог, его значение и преимущества в системе семейных взаимоотношений. Предложена типология межпоколенного социализирующего диалога. Раскрывается роль прародителей в социализации подрастающего поколения. Представлены результаты эмпирического исследования.

**Ключевые слова:** диалог, межпоколенный социализирующий диалог, прародители, многопоколенная семья, общение.

Вопрос межпоколенного взаимодействия является одной из важных проблем современного общества. Сегодня достаточно остро выражена проблема межпоколенного барьера. Это разница во взглядах поколений, в семейных ценностях и нормах, которые сформированы в разные исторические эпохи и в разных социально-экономических условиях. В этой связи появляется объективная необходимость в ориентации личности на систему семейных ценностей, приоритет семьи и детей, взаимодействие поколений, что не только способствует благополучной социализации личности ребенка дошкольного возраста, но и помогает сохранить активную жизненную позицию старшего поколения.

Развитие и становление личности ребенка происходит во взаимодействии с окружающим миром и в первую очередь с его ближайшим социальным окружением – семьей, посредством субъект-субъектного общения, при котором отмечается ориентация на значимые потребности, интересы, запросы и т. п. партнера. Благодаря субъект-субъектности межпоколенного общения, у ребенка формируется базовое доверие к миру и его готовность к более широкому социальному взаимодействию. Межпоколенное общение способствует формированию родовой идентичности, что форми-



рует чувство принадлежности и защищенности. Прародители для ребенка символизируют семейную историю, являются носителями опыта предыдущих поколений семьи, транслируемых в настоящем и реализующихся в межпоколенной эстафете. Ребенок в межпоколенном диалоге символизирует будущее, в котором будет воплощен опыт предыдущих поколений, преломленный через личный опыт ребенка.

Межпоколенный диалог не только представляет собой трансляцию норм и ценностей прародительских семей, но и закладывает основу моделей поведения ребенка. Межпоколенный диалог предлагает ребенку систему идентификационных эталонов, на которые ребенок опирается в более широком социальном пространстве.

В этой связи любой межпоколенный диалог является социализирующим, т. е. способствующим дифференциации Я ребенка, структурированности образов Я, формирующим представления о себе и о своем месте в этом мире.

Учитывая значимость прародителей в социализации личности ребенка, в современной психологии возрастает интерес к вопросам межпоколенных взаимоотношений. Т. М. Афанасьева, М. Бородецкая, А. Я. Варга, А. И. Захаров, О. В. Краснова, Т. А. Куликова, Е. Л. Михайлова, А. В. Петровский, Т. В. Сенько, А. С. Спиваковская и др. подчеркивают исключительную роль прародителей в воспитании детей, осуществлении связи поколений, без которой невозможно понимание жизни в целом.

В нашем понимании прародитель – это родственник, который символизирует род, т. е. предшествует следующему поколению и связывает предыдущее поколение с последующим, обеспечивает родство и связь поколений во времени, связывает настоящее, прошлое и будущее. Иными словами, отношение к предыдущим поколениям у ребенка чаще всего основано на специфике отношений со своими прародителями: на их чуткости, гибкости, взаимности, способности к принятию, пониманию, уважению, к помощи и заботе [1].

Человеку важно знать о своих прародителях и прапрародителях: на этом строятся его чувства, формируются его ценности. На основе чувства по отношению к своим предкам воспитываются такие качества, как гордость за своих предшественников, стремле-

ние превзойти их достижения, здоровое соперничество, желание сохранить семейные традиции, которые определяют правила и нормы отношений к другим людям и вещам. От одного поколения к другому передаются не только материальные блага, но и структура мировоззрения и отношения от родителей к детям. Семейные традиции берут начало в критических переживаниях одного из членов семьи, укореняются, усваиваются детьми и передаются следующему поколению [3].

Самое старшее поколение нередко обеспечивает необходимый для детей эмоциональный комфорт, на что у современных родителей часто не хватает ни сил, ни времени. Присутствие прауродителей в семье трансформирует всю систему семейных взаимоотношений и оказывает непосредственное влияние на процесс воспитания и социализации ребенка.

*Межпоколенный социализирующий диалог* мы рассматриваем как взаимодействие в триаде «ребенок – родитель – прауродитель», в результате которого происходит взаимосоциализация, предполагающая формирование общей культуры, взаиморазделяемой структуры ценностей, взаимосогласованных норм и моделей поведения, способов взаимодействия, соответствующих современному социокультурному контексту. В результате межпоколенного социализирующего диалога происходит формирование, уточнение, дифференциация ролевых позиций всех субъектов данного диалога, а также транслируются и реализуются ценности отношений и переживаний [2].

Понятие межпоколенного социализирующего диалога многоаспектно. В нашем исследовании оно рассматривается в следующих аспектах.

*Исторический аспект*, который предполагает анализ взаимодействия поколений с позиции рассмотрения образа старшего поколения как носителя традиций, наследия предшественников и передачи жизненного опыта последующим поколениям. Новая социальная ситуация развития общества предполагает пересмотреть позиции во взаимодействии поколений. Это признание опыта старших и одновременно осознание инноваций в обществе. Только с учетом этого можно наладить конструктивный диалог поколений.

*Психологическое наследование*, которое осуществляется на неосознаваемом уровне младшим поколением, определяет отношение к людям, вещам, обществу и т. д., которое сформировано прародителями в семье, или отклонение от «семейной концепции» и жизненного плана семьи, сформированное прародителями.

*Личностный аспект* предполагает личностные отношения прародителей и их детей и внуков. Эти отношения могут быть как позитивными, так и сложными и противоречивыми. Старшее поколение в семейном социуме приобретает новую социальную роль, или в случае возникновения межпоколенных барьеров осуществляется осознание, осмысление этой роли и ее назначения. При условии отсутствия или преодоления этих барьеров возможен межпоколенный социализирующий диалог.

Методологической основой нашего эмпирического исследования межпоколенного социализирующего диалога является социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В. А. Янчука, основанный на идеях М. М. Бахтина и В. С. Библера о диалоге как инструменте согласования взглядов, в соответствии с которыми открываются возможности для открытого диалога субъектов, а значит, и поколений. Диалогичность проявляется в способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных различий и основана на взаимообогащении, взаиморазвитии и взаимопонимании [4; 5].

Сущность, специфику и социально-психологические аспекты диалога изучали М. М. Бахтин, С. В. Белова, В. С. Библер, Г. Я. Буш, И. И. Васильева, Ц. Иотов, А. Г. Ковалев, А. Ф. Копьев, Г. М. Кучинский, А. А. Потеня, А. У. Хараш, Л. В. Щерба, Л. П. Якубинский, Я. Яноушек, В. А. Янчук и др. Исходя из различных научных взглядов и позиций, к *сущностным признакам диалога* мы относим эмпатийность, толерантность, конгруэнтность, конструктивность, рефлексивность.

По нашему мнению, субъект-субъектность межпоколенного социализирующего диалога выражается:

- ориентации на потребности и интересы друг друга;
- удовлетворении обоюдных потребностей;
- стремлении к взаимообогащению;
- формировании общих семантических полей.

Основная задача участников межпоколенного взаимодействия заключается в создании эмоционально равных, взаимоприемлемых, соблюдающих персональное пространство, направленное на реализацию потребностей и ожиданий друг друга диалогов. Позитивные, конструктивные, эмоционально положительные отношения во взаимодействии в диаде «ребенок – прародители» могут помочь осуществить формирование личности ребенка; сохранить активную жизненную позицию старшего поколения; способствовать передаче и формированию семейных ценностей у подрастающего поколения; служить основой для развития общения ребенка не только с близкими, но и с другими окружающими его людьми; избежать возникновения межпоколенных барьеров в общении.

Реализуется межпоколенный социализирующий диалог посредством разговора, беседы, совместных действий субъектов межпоколенного взаимодействия. Главными *условиями* реализации межпоколенного социализирующего диалога являются: поддержание обоюдного интереса к личности другого, привлекательность и референтность личности партнера, ненавязывания своего мнения собеседнику, умение не только слушать, но и слышать друг друга и т. п.

*Структура межпоколенного социализирующего диалога* состоит в наличии диалогической ситуации; акта восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия и переживания отношения друг к другу; рефлексии акта восприятия друг друга; акта понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия; рефлексии понимания друг друга; акта обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия (см. рисунок 1).

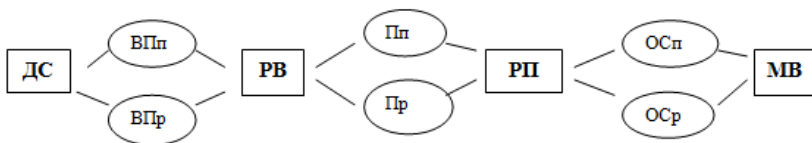


Рисунок 1. Структура межпоколенного социализирующего диалога в триаде «ребенок – родитель – прародитель»

Условные обозначения:

ДС – диалогическая ситуация;

ВП – акт восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия и переживание отношения друг к другу; ВПп – акт восприятия прауродителями внуков и переживание отношения к ним; ВПр – акт восприятия ребенком прауродителей и переживание отношения к ним;

РВ – рефлексия акта восприятия друг друга;

П – акт понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия: Пп – понимание прауродителями внуков; Пр – понимание ребенком прауродителей;

РП – рефлексия процесса понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия;

ОС – акт обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия: ОСп – обратная связь прауродителей; ОСр – обратная связь ребенка;

МВ – межпоколенное взаимодействие в триаде «ребенок – родитель – прауродитель».

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

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

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

Именно на эти показатели мы опирались в своем исследовании специфики межпоколенного социализирующего диалога в прауродительно-родительно-детских отношениях.

Нами был проведен кластерный анализ полученных данных методом К-средних. С помощью дисперсионного анализа (F-критерий) было определено, что все переменные (частота контактов прародителей с внуками, эмоциональные отношения и содержательность общения) являются критериями классификации межпоколенного диалога, что позволяет перейти к расчету средних арифметических для всех указанных переменных, представленных в трех классах. Результаты представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Результаты кластерного анализа (типы межпоколенного социализирующего диалога)**

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

Где:

*непродуктивный / неконструктивный тип* (первый кластер)

*ситуативно-вариативный тип* (второй кластер)

*продуктивный / конструктивный тип* (третий кластер)

Для наглядности отразим представленные результаты на графике (см. рисунок 2).

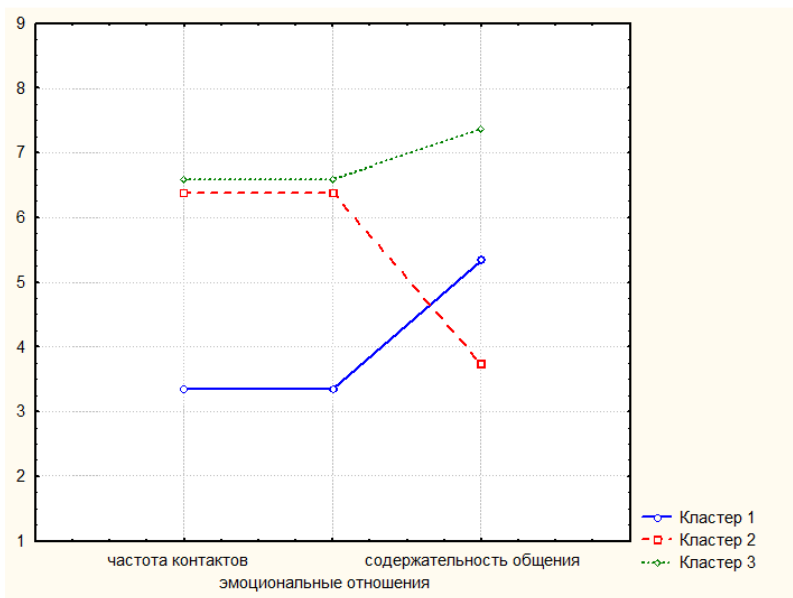


Рисунок 2. Результаты кластерного анализа типов межпоколенного социализирующего диалога

Где:

*непродуктивный / неконструктивный тип* (первый кластер)

*ситуативно-вариативный тип* (второй кластер)

*продуктивный / конструктивный тип* (третий кластер)

Анализ теоретических идей разных авторов, а также полученные в ходе кластерного анализа данные позволяют создать *типологию межпоколенного социализирующего диалога*.

Итак, можно выделить три основных типа межпоколенного социализирующего диалога и его характеристики.

1) *Продуктивный / конструктивный тип* (третий кластер). Прародители и внуки проводят много времени вместе, активно участвуют в семейно-бытовой деятельности и имеют разнообразные варианты совместного досуга на фоне положительной эмоциональной окраски их отношений. Данный тип диалога предполагает: отсутствие межличностных конфликтов; эмоционально ровные теплые взаимоотношения; наличие совместной обоюдозначимой

деятельности; общность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

2) *Ситуативно-вариативный тип* (второй кластер). Прародители и внуки проводят много времени вместе, их общение положительно эмоционально окрашено, однако совместная семейно-бытовая и досуговая деятельность недостаточно организована. Данный тип диалога предполагает: возможные межличностные конфликты; эмоционально неровные взаимоотношения; недостаточно организованная совместная деятельность или односторонний интерес к ней; некоторая рассогласованность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

3) *Непродуктивный / неконструктивный тип* (первый кластер). Прародители и внуки встречаются от случая к случаю, их эмоциональные отношения скудны, но если совместная семейно-бытовая деятельность и досуг случаются, то они достаточно разнообразны. Данный тип диалога предполагает: возможные межличностные конфликты; эмоционально холодные взаимоотношения или низкая эмоциональность; редкое общение, совместная деятельность по ситуации; рассогласованность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

На основании представленных показателей на рисунке 2 обращает внимание тот факт, что главной конструктивной составляющей межпоколенного социализирующего диалога является способность формировать или сформированность теплых эмоциональных отношений. При этом содержательность общения нередко отступает на второй план. Иными словами, для прародителей и детей не столь существенно то, о чем они говорят, сколько то, что они чувствуют по отношению друг к другу. Подобный факт согласуется с ожиданиями ребенка в эмоциональной привязанности, в обеспечении чувства защищенности, принятии, поддержке, что является основой для формирования идентичности, а также базового доверия к миру [2].

На основе полученных данных и выделенных типов межпоколенного социализирующего диалога нами был проведен анализ частоты встречаемости разных типов межпоколенного социализирующего диалога у прародителей (таблица 2).



**Таблица 2. Преобладание типов межпоколенного социализирующего диалога**

Тип межпоколенного социализирующего диалога	АВ	%
Продуктивный / конструктивный	49	34,5
Ситуативно-вариативный	48	33,8
Непродуктивный / неконструктивный	45	31,7
Всего	142	100

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет говорить о том, что разные типы межпоколенного социализирующего диалога встречаются приблизительно с равной частотой во взаимоотношениях прародителей и детей.

Таким образом, эмпирическое исследование показывает, что наличие межпоколенного социализирующего диалога дает возможность говорить о том, что основной составляющей и его результатом является способность и готовность субъектов данного процесса формировать теплые эмоциональные отношения.

Процесс межпоколенного социализирующего диалога индивидуализирован, «развернут» во времени. Каждый этап межпоколенного социализирующего диалога может отличаться по психологической насыщенности элементами взаимосимпатии, взаимопонимания, взаимоуважения и т. д., совокупность которых выступает показателем диалогичности.

Именно старшее поколение является транслятором социального, исторического и жизненного опыта, семейных ценностей, традиций и обычаев семьи из поколения в поколение. При условии межпоколенного социализирующего диалога в процессе взаимодействия со взрослыми ребенок усваивает социальные нормы поведения, осваивает навыки поведения и общения в семье и вне ее, а также семейные традиции и обычаи, сложившиеся в семье за многие десятилетия. Ребенок наблюдает, запоминает, подражает, усваивает, поступает и ведет себя так же, как взрослый. У него происходит формирование семейных ценностей. А проявление активности прародителей по отношению к внукам, в свою очередь, способствует передаче семейных ценностей младшему поколению.

Дети помогают обогатить внутрисемейные связи между поколениями, расширить круг интересов взрослых, обеспечивают эмоциональное тепло, дают возможность прародителям вернуться к пройденным этапам жизни. Общение с бабушкой и дедушкой помогает ребенку стать добрее, внимательнее, отзывчивее к представителям старшего поколения.

Отсутствие межпоколенного социализирующего диалога ведет к нарушению межпоколенного баланса: затрудняет нормальное психическое развитие ребенка, разрушает нормы и ценности семьи, отрицательно влияет на воспитание и поведение ребенка.

Таким образом, межпоколенные отношения могут рассматриваться как ресурс для формирования общекультурных компетенций личности не только ребенка, но и прародителя. При условии межпоколенного социализирующего диалога, на наш взгляд, возможно повышение психолого-педагогической культуры в современной семье.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондрашова, В. О. Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста / В. О. Кондрашова // Кіраванне ў адукацыі. – 2012. – № 11. – С. 67–72.
2. Кондрашова, В. О. Прародительско–родительско–детские ценности в условиях межпоколенного социализирующего диалога / В. О. Кондрашова // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 2 (19). – С. 39 – 44.
3. Пациорковский, В. В., Пациорковская, В. В. Большая семья в демографической ситуации России // Социологические исследования / Рос. акад. наук. – М. : Наука. – 2009. – № 3 (299). – С. 121–128.
4. Янчук, В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 179–192.
5. Янчук, В. А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – С. 193–206.

---

Материал поступил в редколлегию 30.11.20.

V. O. KONDRASHOVA,  
Deputy Dean of Faculty of Professional Development  
of Specialists in Education  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

THE INTER-GENERATIONAL SOCIALIZATION  
DIALOGUE IN THE MODERN FAMILY

Summary

There is explained the concept, benefits and importance of inter-generational socialization dialogue in the system of the families' interrelations. The types of inter-generational socialization dialogue are presented. This article examines the role of the elderly (grandparents) in healthy socialization of the rising generation. The material is devoted to analysis of the results in the empirical research.

*Keywords:* dialogue, inter-generational socialization dialogue, grandparents, multi-generational family, contact.

УДК65.01+37

**В. С. КУЛИК,**

старший преподаватель кафедры педагогики  
и менеджмента образования

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

## **К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ И ПОКАЗАТЕЛЯХ ОЦЕНКИ ПРОДУКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье охарактеризованы основания для выделения критериев продуктивности системы дополнительного педагогического образования, представлена номенклатура и описание показателей продуктивности системы дополнительного педагогического образования Республики Беларусь.

**Ключевые слова:** продуктивность системы дополнительного педагогического образования; критерии продуктивности; показатели продуктивности.

Оценка продуктивности (наряду с оценкой эффективности, доступности и результативности) дополнительного педагогического образования (ДПО) является компонентом системы оценки качества ДПО, реализуемым на общегосударственном уровне. Как составляющая данной системы, оценка продуктивности позволяет обеспечить решение следующих задач управления качеством дополнительного педагогического образования в Республике Беларусь:

- 1) оценка степени достижения намеченных целей (нормативных значений установленных показателей) системой ДПО;
- 2) оценка влияния на показатели продуктивности системы дополнительного педагогического образования определенных программ, мероприятий и др.;
- 3) определение состояния региональных систем дополнительного педагогического образования, учреждений ДПО для их стимулирования и поощрения;

4) сравнительная оценка (в международном контексте) уровня продуктивности системы ДПО и выявление влияющих на него внутрисистемных факторов.

Понятие «продуктивность» определяется как «способность ... производить полезную продукцию и мера реализации этой способности» [7]. Под «продукцией» понимается совокупность продуктов и услуг производства (или иной деятельности), оцениваемая в стоимостном или натуральном выражении [7], а «продукт» – это «результат материального или нематериального производства, имеющий целевое значение и качественные свойства, в связи с которыми он может служить предметом потребления» [16]. Понятие «продукт» включает в себя как сам материальный предмет, так и неосязаемую часть – например, услуги при реализации, гарантийные обязательства. Более того, термин «продукт», как и инструментарий управления продуктами, может использоваться применительно к деятельности при отсутствии материальных предметов [11].

Целевое назначение системы ДПО как нематериального производства состоит в обеспечении приобретения педагогическими работниками компетенций в соответствии с их запросами и потребностями системы образования. Соответственно, к продуктам системы дополнительного педагогического образования может быть отнесено все, что создано в рамках системы и может быть использовано с целью удовлетворения образовательных потребностей обучающихся.

С позиций генерализированной структуры этапов производства продукты ДПО подразделяются на исследовательские, разработческо-внедренческие и реализационные.

В соответствии с функциональным назначением возможно выделить как минимум три группы продуктов ДПО:

1. Продукты, генерирующие и транслирующие новое содержание образования для уровней основного (дошкольного, общего среднего и т. д.) образования;

2. Продукты, генерирующие и транслирующие новые дидактические и технологические средства образовательного процесса, управления образовательными системами на уровнях основного образования;

3. Продукты, генерирующие и транслирующие новые дидактические и технологические средства образовательного процесса, управления образовательными системами собственно дополнительного педагогического образования и направленные на повышение его эффективности.

В соответствии со структурой процессов и типологией продуктов ДПО выделяются следующие критерии продуктивности системы дополнительного педагогического образования:

- критерий продуктивности исследовательской деятельности;
- критерий продуктивности разработческо-внедренческой деятельности;
- критерий продуктивности реализационной деятельности.

***Показатели продуктивности исследовательской деятельности системы дополнительного педагогического образования***

Оценка продуктивности научной и исследовательской деятельности является одним из наиболее дискуссионных вопросов в современной науке. Как отмечает О. Ф. Селиверстова, специфика научной и исследовательской работы не позволяет разработать абсолютно объективные показатели продуктивности [15]. Поэтому оценка продуктивности исследовательской деятельности должна быть многопараметрической, т. е. продуктивность исследовательской деятельности следует рассматривать как интегральный критерий, который можно отразить с помощью набора показателей – только тогда оценка будет объективной.

Национальной академией наук Беларуси и Государственным комитетом по науке и технологиям Республики Беларусь определены основные формы признания результатов исследований, которые носят универсальный характер и включают в себя: изданные монографии, учебники, книги, опубликованные научные статьи (главы в книге) в зарубежном/отечественном издании, опубликованный доклад, сделанный на научном форуме, одобренный Ученым (научно-техническим) советом отчет о НИР [8].

По своей сущности, формы признания результатов исследований являются продуктами деятельности и, таким образом, могут рассматриваться как источники данных для оценки продуктивности исследовательской деятельности.

Наиболее простым и часто используемым в наукометрии показателем оценки продуктивности научной (исследовательской) деятельности ученых и организаций является показатель *количества опубликованных работ* (ИПр1) [13].

На уровне системы ДПО фиксируется совокупное количество работ, опубликованных авторами, являющимися сотрудниками структур, относящихся к сфере дополнительного педагогического образования. Данный показатель устанавливается за конкретный период времени, продолжительность которого определяется периодичностью оценки (1 год, 5 лет), что дает возможность получить данные как о «валовой» продуктивности в оцениваемый период, так и о ее динамике. Кроме того, при организации сбора данных по данному показателю в региональном разрезе появляется возможность осуществлять сравнительную характеристику продуктивности системы ДПО в разрезе отдельных административных единиц.

Производным от показателя количества работ является показатель *соотношения количества работ к количеству занятых в сфере ДПО* (ИПр2), что позволяет оценить отношение результата к затратам, обеспечившим его получение.

Следует отметить, что при использовании показателя количества опубликованных работ не учитываются их качественные характеристики – «оценочная стоимость» монографий и тезисов докладов на конференции не имеет отличий, при том что затраты труда, глубина и масштаб исследований, продуктами которых являются монография и тезисы доклада, отличаются существенно. Чтобы нивелировать данное противоречие в наукометрии используется *показатель взвешенной суммы публикаций* (ИПр3), предполагающий установление определенной стоимости (в баллах) для публикации в зависимости от ее типа [18].

А. И. Орлов выделяет «естественную цепочку научных публикаций» (тезисы доклада – статья в тематическом сборнике/журнале – монография – учебник – широкое использование) [9], отражающую генезис результатов научного исследования с позиций его возрастающего влияния на развитие науки и сферу применения (социальные, экономические и т. д. эффекты). Данный концепт может быть использован для расчета показателя взвешенной суммы публикаций, для чего каждому элементу цепочки соответ-

стует коэффициент (от 1 до 5), определяющий «стоимость» продукта исследовательской деятельности.

Предлагается адаптировать структуру цепочки публикаций для целей оценки продуктивности исследовательской деятельности в системе ДПО, приведя ее в соответствие с примерным перечнем результатов прикладных исследований, показателей и критериев их оценки НАН Беларуси и ГКНТБ РБ [8]: тезисы (Т–1) – статья в тематическом сборнике, журнале (С–2) – монография, диссертация (МД–3) – утвержденный отчет о НИР (НИР–4) – подготовленный по итогам исследования определенной научной темы учебник (У–5) (*цифры в скобках – коэффициенты/баллы, соответствующие «стоимости» определенного типа публикаций*). Соответственно, показатель взвешенной суммы публикаций рассчитывается как сумма умноженных на соответствующий коэффициент количества публикаций разных типов:  $ВСП = k_1 \sum T + k_2 \sum C + k_3 \sum МД + k_4 \sum НИР + k_5 \sum У$ .

Статистически надежным показателем, который позволяет выявить исследовательские работы высокого качества, является **индекс цитируемости** (ИПр4) – суммарное количество ссылок в научных публикациях на работы автора или организации в реферируемых научных периодических изданиях (подсчитывается в специальных наукометрических базах данных: Web of Science, Scopus, Российский индекс научного цитирования – РИНЦ).

Индекс цитируемости характеризует степень актуальности и важности проводимых в ДПО исследований, в определенной степени служит свидетельством официального признания результатов исследований. Наличие в сфере ДПО большого количества ученых, исследователей, обладающих высоким индексом цитируемости, говорит о высокой продуктивности исследовательской деятельности в системе дополнительного педагогического образования [17].

В целях оценки продуктивности исследовательской деятельности в системе ДПО целесообразно использовать агрегированные данные по индексу цитируемости, т.е. суммированные параметрические показатели индекса цитируемости сотрудников системы ДПО:  $ИЦ_{ДПО} = \sum ИЦ_n$ .

В настоящее время общепризнанным показателем продуктивности ученого, исследователя является **индекс Хирша** (h-индекс,



ИПр5), в соответствии с которым продуктивность работника равна  $h$ , если не менее чем на каждую из  $h$  его публикаций имеется не менее чем  $h$  ссылок. Достоинство индекса Хирша в том, что его применение разрешает противоречие между объемом и продуктивностью исследовательской деятельности (количеством и качеством публикаций) и стимулирует появление высококачественных публикаций [12].

Как отмечено В. В. Писляковым, «введенный изначально для авторов индекс Хирша может быть распространен на организации, страны и вообще любой набор статей, для каждой из которых известно число полученных ссылок» [10], т. е. при наличии массива данных о публикациях, выполненных в структурах ДПО, индекс Хирша будет являться показателем продуктивности исследовательской деятельности в системе дополнительного педагогического образования.

***Показатели продуктивности разработческо-внедренческой деятельности системы дополнительного педагогического образования***

Для обеспечения качества образовательного процесса педагоги должны обладать как широким спектром знаний, так и умением использовать эти знания надлежащим образом в различных контекстах. Для решения такой задачи необходимы соответствующий методический контент и способы его предоставления потребителю (педагогу). Соответственно, основной областью оценки продуктивности разработческо-внедренческой деятельности системы дополнительного педагогического образования является оценка количества разработанных в оцениваемый период новых продуктов ДПО, назначением которых является научно-методическое обеспечение образования.

Структура научно-методического обеспечения образования включает в себя: учебно-программную документацию образовательных программ; программно-планирующую документацию воспитания; учебно-методическую документацию; учебные издания; информационно-аналитические материалы [5].

Для расчета продуктивности разработческо-внедренческой деятельности системы дополнительного педагогического образования определяется номенклатура продуктов по каждому компонен-

---

ту структуры научно-методического обеспечения образования. Выделенная номенклатура продуктов является основанием для формирования базы данных (учитываются продукты, изданные как в печатном, так и в электронном виде) и комплекса показателей продуктивности разработочно-внедренческой деятельности системы ДПО.

*Показатель продуктивности разработки учебно-программного методического обеспечения (РВПр1).* Учебно-программная документация образовательных программ ДПО включает в себя: учебно-тематические планы повышения квалификации педагогических работников и руководящих работников образования; учебные программы повышения квалификации педагогических работников и руководящих работников образования; типовые учебные планы по специальностям переподготовки педагогических и руководящих работников образования; учебные планы учреждений образования, реализующих образовательную программу переподготовки педагогических и руководящих работников образования по специальностям переподготовки; типовые учебные программы по учебным дисциплинам переподготовки педагогических и руководящих работников образования; учебные программы учреждений образования, реализующих образовательную программу переподготовки педагогических и руководящих работников образования по учебным дисциплинам; учебные программы образовательной программы стажировки педагогических и руководящих работников образования; учебные программы обучающихся курсов педагогических и руководящих работников образования (лекториев, тематических семинаров, практикумов, тренингов и иных видов обучающих курсов) [5].

Продуктивность разработки учебно-программного методического обеспечения рассчитывается как агрегированный показатель количества разработанных продуктов, соответствующих представленной номенклатуре учебно-программной документации.

*Показатель продуктивности разработки программно-планирующей документации воспитания (РВПр2).* Программно-планирующая документация воспитания, разрабатываемая в системе ДПО, представлена продуктами, которые предназначены для использования учреждениями образования, осуществляющими

воспитание детей и молодежи. Соответственно, показатель продуктивности разработки программно-планирующей документации воспитания рассчитывается как суммарное количество разработанных в системе ДПО комплектов программно-планирующей документации воспитания в течение оцениваемого периода.

*Показатели продуктивности разработки учебно-методического обеспечения.* К учебно-методической документации относятся методики преподавания учебных предметов, учебных дисциплин, образовательных областей, тем, методические рекомендации [5]. Данная номенклатура продуктов по своему функциональному назначению подразделяется на два типа:

1. Методические продукты, предназначенные для использования преподавательским составом непосредственно в системе ДПО;

2. Методические продукты, предназначенные для использования преподавательским составом на других уровнях образования (дошкольное, общее среднее образование и т. д.).

Соответственно, выделяются показатели *продуктивности разработки учебно-методического обеспечения процессов ДПО (РВПр3)* и *продуктивности разработки учебно-методического обеспечения процессов для уровней основного образования и дополнительного образования (РВПр4)*.

Формами представления (издания) учебно-методической продукции являются: инструкция; методическая записка; методическая разработка; методические рекомендации; методическое пособие; тематическая папка [4].

Показатели продуктивности разработки учебно-методического обеспечения рассчитываются как агрегированные показатели количества разработанных продуктов, соответствующих представленной номенклатуре учебно-методической продукции и их функциональному назначению.

*Показатели продуктивности учебно-издательской деятельности.* Учебные издания включают в себя методические продукты, предназначенные для использования обучающимися и содержащие сведения научного или прикладного характера,

---

изложенные в форме, удобной для изучения. В системе дополнительного педагогического образования осуществляется разработка учебных изданий для обеспечения образовательного процесса как непосредственно ДПО, так и на других уровнях образования (дошкольное, общее среднее образование и т. д.). На основании данной дифференциации функционального назначения продуктов выделяются показатели *продуктивности учебно-издательской деятельности в интересах ДПО (РВПр5)* и *продуктивности учебно-издательской деятельности в интересах уровней основного образования и дополнительного образования (РВПр6)*.

В номенклатуре учебных изданий учитываются: учебники; учебные пособия (в т. ч. тексты лекций, курс лекций, конспект лекций); практикумы (в т. ч. сборники упражнений, задач, текстов, контрольных заданий); хрестоматии; учебные справочники; рабочие тетради; самоучители [4].

Показатели продуктивности учебно-издательской деятельности рассчитываются как агрегированные показатели количества выпущенных учебных изданий, соответствующих представленной номенклатуре и их функциональному назначению. Для расчета показателей продуктивности разработочно-внедренческой деятельности ДПО применяются данные об учебных изданиях, допущенных к использованию в образовательном процессе в законодательно установленном порядке.

*Показатель продуктивности разработки информационно-аналитического методического обеспечения (РВПр7)*. Информационно-аналитические материалы – это материалы, содержащие сведения, сравнительную информацию, аналитическую информацию о функционировании, перспективах развития системы образования. К информационно-аналитическим материалам относятся: справочники; статистические сборники; справки; информационные письма; отчеты; доклады [5].

Продуктивность разработки информационно-аналитического методического обеспечения рассчитывается как агрегированный показатель количества изданных продуктов, соответствующих представленной номенклатуре информационно-аналитических материалов.

---

*Показатель продуктивности разработки информационно-образовательных ресурсов (РВПр8).* Развивающимся направлением разработческо-внедренческой деятельности в системе ДПО является создание информационно-образовательных ресурсов (ИОР).

Информационно-образовательный ресурс представляет собой продукт комплексного назначения, обеспечивающий организацию различных видов учебной деятельности. По своей сути, ИОР является универсальным средством и методом организации и поддержки образовательного процесса различных форм и уровней [14].

Номенклатура информационно-образовательных ресурсов включает в себя: сервисные программные средства общего назначения; программные средства контроля и измерения уровня компетенций обучающихся; электронные тренажеры; программные средства имитационного моделирования; информационно-поисковые справочные системы; автоматизированные обучающие системы; электронные учебники; экспертные обучающие системы; интеллектуальные обучающие системы [3].

Продуктивность разработки информационно-образовательных ресурсов рассчитывается как агрегированный показатель количества продуктов, соответствующих представленной номенклатуре ИОР.

*Показатель продуктивности внедрения организационных форм ДПО (РВПр9).* Продуктивность системы ДПО с точки зрения создания информационно-образовательных ресурсов создает предпосылки для развития процессов неформального и информального обучения в ДПО на уровне учреждений уровней основного образования и региональных образовательных систем, детерминирует появление и расширение объемов деятельности новых организационных (организационно-технических) форм ДПО и, как следствие, необходимость оценки продуктивности деятельности системы дополнительного педагогического образования в этом направлении.

В региональных системах образования на учрежденческом уровне формируются специфичные продукты системы дополнительного педагогического образования, представляющие собой

организационно-технические структуры обеспечения и поддержки профессионального развития педагогических работников – ресурсные центры. В рамках деятельности ресурсных центров концентрируются, создаются и распространяются информационные, технические, программные, кадровые, методические и иные ресурсы как для качественной реализации образовательных программ внутри учреждения образования, так и для оказания педагогической помощи другим учреждениям образования в сопровождении актуальных направлений развития современного образования. Оценка продуктивности системы ДПО должна включать в себя оценку как процессов формирования ресурсных центров (их географию, количество, назначение), так и оценку продуктивности самих ресурсных центров как структур непрерывного педагогического образования.

Еще одним типом организационно-технических продуктов ДПО, получившим распространение в последнее время, являются профессиональные обучающиеся сообщества (professional learning community – PLC) [1]. В соответствии с современными теориями обучения, предполагается, что знания и компетенции зависят от социального контекста и профессионального опыта и могут быть наращены посредством рефлексии и социальных взаимодействий. Постулируется, что участие в PLC приводит к изменениям в педагогической практике и впоследствии оказывает влияние на учебные результаты обучающихся.

Реальная номенклатура существующих (и создающихся) организационных форм (в большинстве своем – относящихся к неформальному образованию) несомненно шире. Однако в силу того, что многие такие формы представлены единично, некоторые только формируются как феномены ДПО, представляется целесообразным определить их как «другие новые формы», не идентифицируя их как отдельные элементы типологии.

Соответственно, показатель продуктивности внедрения организационных форм ДПО рассчитывается как агрегированный показатель количества ресурсных центров, профессионально-педагогических обучающихся сообществ и других новых организационных форм, созданных в системе дополнительного педагогического образования.

---

---

***Показатели продуктивности реализационной деятельности системы дополнительного педагогического образования***

Оценка продуктивности реализационной деятельности тесно связана с оценкой продуктивности разработки учебно-программного методического обеспечения системы ДПО. Но если в случае оценки продуктивности разработки учебно-программного методического обеспечения объектом оценки является номенклатура образовательных программ, то при оценке продуктивности реализационной деятельности таким объектом становится общее количество реализованных образовательных программ дополнительного педагогического образования. Каждая разработанная образовательная программа может быть реализована многократно в течение определенного для оценки периода. Таким образом, количество реализованных образовательных программ не идентично количеству разработанных. Соответственно, под количеством реализованных образовательных программ ДПО понимается количество образовательных программ согласно номенклатуре образовательных программ ДПО, освоенных потребителями услуг дополнительного педагогического образования.

Для получения объективного представления о продуктивности реализационной деятельности системы ДПО необходимо учитывать различие в типах образовательных программ дополнительного педагогического образования.

В соответствии с нормативно утвержденной структурой учебно-программной документации ДПО [5], возможно выделить следующие типы образовательных программ, различающихся по продолжительности и целевому назначению: образовательная программа переподготовки педагогических и руководящих работников образования; образовательная программа повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования; образовательная программа обучающихся курсов педагогических и руководящих работников образования.

Данная типология образовательных программ является основанием для определения показателей продуктивности реализационной деятельности системы ДПО.

*Показатель продуктивности реализации образовательных программ переподготовки (РПр1)* рассчитывается как суммарное

---

количество часов образовательных программ переподготовки педагогических и руководящих работников образования, реализованных в системе ДПО за оцениваемый период времени.

*Показатель продуктивности реализации образовательных программ повышения квалификации (РПр2)* рассчитывается как суммарное количество часов образовательных программ повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования, реализованных в системе ДПО за оцениваемый период времени.

*Показатель продуктивности реализации образовательных программ обучающих курсов (РПр3)* рассчитывается как суммарное количество часов образовательных программ обучающих курсов педагогических и руководящих работников образования, реализованных в системе ДПО за оцениваемый период времени.

Следует отметить, что в системе ДПО также реализуются виды деятельности, обеспечивающие профессиональное развитие педагогических работников, но не требующие наличия учебно-программной документации. К таким видам деятельности в целях оценки продуктивности реализационной деятельности системы ДПО следует отнести осуществление экспертно-консультационной деятельности субъектами ДПО. Функциональное назначение данной деятельности заключается непосредственно в обеспечении профессионального развития работников образования, требует трудозатрат и высокой компетентности осуществляющих ее работников. В силу обозначенных характеристик экспертно-консультационной деятельности считаем необходимым включение соответствующего показателя в систему оценки продуктивности реализационной деятельности ДПО.

*Показатель продуктивности экспертно-консультационной деятельности (РПр4)* рассчитывается как суммарное количество часов, оказанных субъектами ДПО экспертно-консультационных услуг для представителей (отдельных лиц, групп, организаций) всех уровней системы образования за оцениваемый период времени.

Еще одним компонентом деятельности системы ДПО, имеющим значение с точки зрения оценки продуктивности ее деятельности, является организация и проведение научных, научно-



практических и других конференций, симпозиумов, форумов и т. п., то есть спектра форм организации научной и научно-образовательной деятельности, обеспечивающих возможность представления и обсуждения результатов научных, эмпирических и др. исследований. Данная область деятельности чрезвычайно важна в контексте реализации развивающей функции ДПО и требует введения соответствующего показателя продуктивности.

*Количество проведенных научно-образовательных мероприятий* (РПр5) рассчитывается как суммарный показатель количества проведенных в системе ДПО конференций, симпозиумов, форумов и т. д. за оцениваемый период времени.

В рамках международного исследования систем преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS), к мероприятиям (деятельностям), обеспечивающим профессиональное развитие педагогических работников, также отнесены: посещения других учреждений образования (изучение и обмен опытом); посещения деловых, общественных организаций или неправительственных организаций в образовательных целях; участие в профессиональных сетях и сообществах, созданных специально для профессионального развития учителей; индивидуальная или совместная исследовательская деятельность по теме, представляющей профессиональный интерес; наставничество, посещение занятий коллегами, коучинг [2].

Представленные формы обеспечения профессионального развития характеризуют состояние среды и процессов самообразования педагогических работников. Констатируя наличие функции поддержки процессов самообразования в системе ДПО, реализуемой посредством инициации, стимулирования, нормирования данных процессов, их инфраструктурного и ресурсного обеспечения, отмечаем, что участие педагогических работников в представленных выше мероприятиях имеет как прямое, так и косвенное отношение к продуктивности системы ДПО, что требует определения соответствующего показателя продуктивности.

*Продуктивность самообразования педагогических работников* (РПр6) фиксирует количество часов, затрачиваемых одним педагогом на самообразование (в среднем). Рассчитывается как отношение агрегированного количества часов, затраченных суммарно

всеми педагогическими работниками на самообразование в рамках утвержденной номенклатуры самообразовательной деятельности, к количеству педагогических работников:  $РПрб = \sum (КЧ_1 + КЧ_2 + \dots + КЧ_n)/n$ , где  $КЧ$  – количество часов,  $n$  – количество педагогических работников.

Предложенные показатели продуктивности относятся к трем видам показателей (по И. Д. Котлярову [6]):

- валовые показатели – при их расчете оценивается объем производства (количество продуктов ДПО). Эти показатели рассчитываются как суммарное число единиц произведенных продуктов/выполненных работ (либо объем работ, если таковой может быть выражен в установленных единицах) за определенный период времени. Они служат подтверждением факта осуществления продуктивной деятельности;
- качественные показатели, которые характеризуют уровень (тип и характер) полученных продуктов ДПО и отражают структуру производства и функциональные характеристики продуктов;
- показатели восприятия, которые отражают влияние полученных результатов применения продуктов на развитие системы ДПО. В основе их расчета лежит оценка использования созданных продуктов.

Таким образом, использование предложенной номенклатуры показателей продуктивности дополнительного педагогического образования позволит осуществить выявление и оценку структуры, объема производства продуктов ДПО, а также на основе анализа функциональных и атрибутивных свойств получить сведения и дать оценку ценности и эффективности продуктов ДПО для потребителя.

Систематизация и интерпретация полученных в соответствии с данным комплексом показателей данных обеспечит выявление проблем и фиксацию достижений системы дополнительного педагогического образования, поспособствует определению состояния продуктивности национальной системы ДПО в международном контексте, что создаст основу для совершенствования стратегии развития, нормативного правового обеспечения и принятия тактических решений по управлению качеством на республиканском,

---

региональном и организационном уровнях системы дополнительного педагогического образования Республики Беларусь.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Stoll, L. Professional learning communities: A review of the literature/ L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, S. Thomas // «Journal of Educational Change». – 2006. – No 7. – PP. 221–258.
2. TALIS 2018 Technical Report // OECD [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf). – Дата доступа: 08.06.2020.
3. Беляев, М. И. Основы концепции создания образовательных электронных изданий (ОЭИ) / М. И. Беляев [и др.] // В сб. «Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды». – М. : РМЦ, 2002. – С. 24–50.
4. Виды научных и учебных изданий в вузе : методические рекомендации для преподавателей / сост. И. Х. Кутейникова. – Троицк, 2009. – 24 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании / Национальный правовой интернет–портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 15.10.2020.
6. Котляров, И. Д. Научная работа профессорско-преподавательского состава: управление продуктивностью / И. Д. Котляров. – Труд и социальные отношения. – 2010. – № 4. – С. 82–90.
7. Лопатников, Л. И. Экономико-математический словарь : Словарь современной экономической науки / Л. И. Лопатников. – М. : Дело, 2003. – 520 с.
8. О системе оценки уровня результатов фундаментальных исследований. Постановление Национальной академии наук Беларуси и Государственного комитета по науке и технологиям Республики Беларусь от 29 октября 2014 г. № 6/17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://gknt.gov.by/upload/iblock/Post\\_17\\_2014.pdf](http://gknt.gov.by/upload/iblock/Post_17_2014.pdf). – Дата доступа: 15.10.2020.
9. Орлов, А. И. Современные подходы в наукометрии : монография / В. И. Лойко, Е. В. Луценко, А. И. Орлов. Под науч. ред. проф. С. Г. Фалько. – Краснодар : КубГАУ, 2017. – 532 с.

10. Писляков, В. В. Библиометрические индикаторы в ресурсах Thomson Reuters / В. В. Писляков // Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии: [моногр.] / М. А. Акоев [и др.] ; [под ред. М. А. Акоева]. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2014. – С. 75–109.
11. Продукт / Marketopedia. Онлайн–энциклопедия маркетинга. – 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://marketopedia.ru/22-produkt.html>. – Дата доступа: 15.10.2020.
12. Романов, Д. А. Современные методы оценки продуктивности исследовательской деятельности / Д. А. Романов, О. Б. Попова, Ю. С. Носова. – Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2015/04/pdf/54.pdf>. – Дата доступа: 15.10.2020.
13. Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии : [моногр.] / М. А. Акоев [и др.] ; [под ред. М. А. Акоева]. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2014. – 250 с.
14. Савостьянова, С. А. Информационный образовательный ресурс: структура, содержание, применение в учебном процессе / С. А. Савостьянова // Сб. трудов Междунар. науч.-практич. конф. «Информационные технологии в образовании» (ИТО–Поволжье–2006). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2006/Samara/VI/VI-0-3.html>. – Дата доступа: 15.10.2020.
15. Селиверстова, О. Ф. Подходы к понятиям продуктивности, результативности и эффективности в сфере научных исследований и разработок / О. Ф. Селиверстова // ФАРМАКОЭКОНОМИКА. Современная Фармакоэкономика и Фармакоэпидемиология. – 2015. – Т. 8. – № 4. – С. 3–9.
16. Словарь бизнес–терминов. Академик.ру. 2001. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/business/10801/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BA%D1%82>. – Дата доступа: 15.10.2020.
17. Хорина, В. Показатели эффективности научной деятельности ученого и организации (наукометрические индексы): основные термины и понятия / В. Хорина // Красноярский гос. агр. ун-т. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kgau.ru/new/biblioteka/17/8/1.pdf>. – Дата доступа: 15.10.2020.

- 
18. Штовба, С. Д. Обзор наукометрических показателей для оценки публикационной деятельности ученого / С. Д. Штовба, Е. В. Штовба // Управление большими системами. Спец. выпуск 44: «Наукометрия и экспертиза в управлении наукой». – М. : ИПУ РАН, 2013. – С. 262–279.

Материал поступил в редколлегию 22.10.20.

V. S. KULIK,  
Senior Lecturer of the Pedagogy and Management of Education  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

TO THE QUESTION OF CRITERIA AND INDICATORS  
OF ASSESSMENT OF THE PRODUCTIVITY OF THE SYSTEM  
OF ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Summary

The article describes the grounds for identifying criteria for the productivity of the system of additional pedagogical education, presents the nomenclature and description of indicators of the productivity of the system of additional pedagogical education in the Republic of Belarus.

*Keywords:* productivity of the system of additional pedagogical education, criterions of productivity, indicators of the productivity.

УДК: 373.24

**М. В. ЛАВИЦКАЯ,**

магістрант факультэта дашкольнай адукацыі

Установа адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт  
імя Максіма Танка», г. Мінск, Беларусь

## **АРГАНІЗАЦЫЙНА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ ЁМОВЫ ВЫКАРЫСТАННЯ СРОДКАЎ ІКТ У АДУКАЦЫЙНАЙ РАБОЦЕ З ДЗЕЦЬМІ СТАРШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЁЗРОСТУ**

У артыкуле разглядаецца пытанне арганізацыі і выкарыстання інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій у рабоце з дзецьмі старшага дашкольнага ўзросту.

**Ключавыя словы:** арганізацыйна-педагагічныя ёмовы; інавацыйныя тэхналогіі; дзеці старшага дашкольнага ўзросту; інтэрактыўныя заняткі.

Інавацыйныя тэхналогіі навучання варта разглядаць як інструмент, з дапамогай якога ажыццяўляецца сучасная адукацыйная парадыгма, галоўнай мэтай якой з'яўляецца падрыхтоўка чалавека да жыцця ў свеце, які пастаянна змяняецца. Сутнасць такога навучання складаецца з арыентацыі навучальнага працэсу на развіццё патэнцыялу якасцяў чалавека і іх максімальную рэалізацыю. Інавацыйныя тэхналогіі ў адукацыі – гэта арганізацыя адукацыйнага працэсу, пабудаваная на прынцыпах, сродках, метадах і тэхналогіях, якія дазваляюць дасягнуць не проста засваення пэўнага аб'ёму ведаў, але шырокага спектру практычных навыкаў і ўменняў, праявіць максімальную творчую актыўнасць [1].

Ужо на пачатку 1990-х гг. беларускія навукоўцы стварылі першыя камп'ютарныя праграмы для дзяцей дашкольнага ўзросту: па навучанні грамаце (Н. С. Старжынская), па фарміраванні элементарных матэматычных уяўленняў (І. Ул. Жытко), па выяўленчай дзейнасці (Л. Б. Гаруновіч) і інш. Працягам рэспубліканскай праграмы «Інфарматызацыя сістэмы адукацыі», рэалізаванай у 1998–2006 гг., стала праграма «Комплексная інфарматызацыя сістэмы адукацыі Рэспублікі Беларусь на

2007–2010 гады», распрацаваная з улікам міжнароднага вопыту. У 2012–2014 гг. быў рэалізаваны інавацыйны праект Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь «Укараненне інтэрактыўных электронных сродкаў навучання ў адукацыйны працэс установы дашкольнай адукацыі». У апошні час рэалізавалася канцэпцыя інфарматызацыі сістэмы адукацыі Рэспублікі Беларусь на перыяд да 2020 года. У дадзеным дакуменце інфармацыйна-камунікацыйныя тэхналогіі разглядаюцца як сукупнасць інфармацыйных тэхналогій і тэхналогій электрасувязі, якія забяспечваюць збор, апрацоўку, захоўванне, распаўсюджванне, адлюстраванне і выкарыстанне інфармацыі ў інтарэсах яе крыстальнікаў [2].

На сённяшні дзень вывучэнне прымянення ІКТ у дашкольнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь атрымала досыць шырокі характар. Напрыклад, асаблівасці прымянення мультымедычных дэманстрацый ва ўстанове дашкольнай адукацыі даследавала Н. У. Літвіна [3]. Яна акцэнтуюе ўвагу на ўмовах афармлення слайдаў, але, акрамя таго, адзначае, што мультымедычная дэманстрацыя абавязана адказваць трыадзінай дыдактычнай мэце: садзейнічаць фарміраванню пазнавальных працэсаў, спрыяць папаўненню лексіка-граматычнага ладу маўлення, пашыраць кола інтарэсаў дзіцяці. Розным аспектам праблемы выкарыстання ІКТ у рабоце з дзецьмі дашкольнага ўзросту прысвечаны работы Д. М. Дубінінай, С. В. Палягошка, Н. С. Старжынскай, А. А. Страхі (Рублеўскай), Л. В. Шкнай і інш.

Выкарыстанне ў адукацыйнай рабоце сродкаў ІКТ патрабуе пэўных арганізацыйна-педагагічных умоў.

Разгледзім паняцце «арганізацыйныя ўмовы». З гэтага паняцця важным уяўляецца вылучыць і ахарактарызаваць паняцце «арганізацыя». Згодна з філасофскім энцыклапедычным слоўнікам, пад «арганізацыяй» (франц. – organisation, ад яе штуршка лацін. – organize: паведамляю стройны выгляд, уладкоўваю) разумеецца: 1) унутраная арганізаванасць, зладжанасць узаемадзеяння больш ці менш дыферэнцыраваных і незалежных элементаў адзінага, абумоўленага яго структурай; 2) комплекс дзеянняў альбо аперацый, асноўных у працэсе фарміравання, а таксама ўдасканаленне сувязяў сярод элементаў

адзінага; 3) аб'яднанне людзей, якія разам рэалізуюць пэўную задачу або праграму і функцыянуюць у базе канкрэтных аперацый і правілаў [4].

Розныя катэгорыі педагагічных умоў можна падсумаваць, дэталізаваць і класіфікаваць згодна з рознымі паказчыкамі. Па характары ўздзеяння існуюць умовы аб'ектыўныя і суб'ектыўныя, па спецыфіцы аб'екта ўздзеяння – умовы агульныя і спецыфічныя, а таксама прастораваыя і іншыя. Пры аналізе канкрэтных педагагічных сітуацый варта выкарыстоўваць групы ўмоў, сістэматызаваныя па вызначаных прыкметах.

Канкрэтызуюцца некалькі пазіцый, якіх прытрымліваюцца розныя навукоўцы. Адны лічаць, што педагагічныя ўмовы – гэта:

комплекс мераў педагагічнага ўздзеяння (В. І. Андрэеў, Н. М. Якаўлева, А. Я. Найн);

комплексы, метады і формы навучання і выхавання (В. І. Андрэеў);

комплекс аб'ектыўных формаў, метадаў, сродкаў матэрыяльна-прасторавага асяроддзя, накіраваных на рашэнне задач (А. Я. Найн);

сукупнасць мер педагагічнага працэсу (Н. М. Якаўлева).

Пазіцыі розных навукоўцаў адносна вызначэння «педагагічныя ўмовы» дазваляюць адзначыць некалькі значных сцвярджэнняў:

1) умовы выступаюць як складнік кампанента педагагічнай сістэмы; 2) педагагічныя ўмовы адлюстроўваюць комплекс асаблівасцей адукацыі (меры ўздзеяння і ўзаемадзеяння суб'ектаў адукацыі: змест, метады, прыёмы і формы навучання і выхавання, праграмна-метадычнае забеспячэнне адукацыйнага працэсу) таксама матэрыяльна-прасторавага (вучэбна-тэхнічнае абсталяванне) асяроддзя, якія аказваюць вялікі станючы ўплыў на яе функцыянаванне; 3) у структуры педагагічных умоў утрымліваюцца як унутраныя, так і знешнія кампаненты; 4) ажыццяўленне грамадна падабраных педагагічных умоў гарантуе эфектыўнасць і выніковасць функцыянавання педагагічнай сістэмы.

У выніку дэталёвага разгляду аналізу і структуравання даследчыцкіх пазіцый (Н. Іпалітавай, Н. Сцерхавай) можна зрабіць выснову аб тым, што педагагічныя ўмовы – гэта «адзін



з кампанентаў педагагічнай сістэмы, які адлюстроўвае сукупнасць магчымасцяў адукацыйнага і матэрыяльна-прастаравага асяроддзя, якія ўздзейнічаюць на асабісты і працэсуальныя аспекты дадзенай сістэмы і забяспечваюць яе эфектыўнае функцыянаванне і развіццё».

Адштурхваючыся ад разгледжаных азначэнняў «умова» і «арганізацыя», удакладнім паняцце «арганізацыйныя ўмовы». Пад арганізацыйнымі ўмовамі будзем разумець істотны кампанент комплексу аб'ектаў, з'яў або працэсаў, ад якіх залежаць іншыя абставіны, які абумоўлівае феномены (аб'екты, з'явы або працэсы) і які ўплывае на накіраванае і спарадкаванае фарміраванне асяроддзя, у якой працякае феномен [4].

У мностве навуковых даследаваннях дэманструецца, што ў тэорыі і ў практыцы педагогікі магчыма сустрэць такія разнавіднасці педагагічных умоў, як арганізацыйна-педагагічныя (В. А. Белікаў, Е. І. Козырава, С. Н. Паўлаў, А. В. Цвыркуноў і інш.), псіхалага-педагагічныя (Н. В. Жураўская, А. В. Круглый, А. В. Лысенка, А. О. Малыхін і інш.), дыдактычныя ўмовы (М. В. Руткоўская і інш.) і г. д.

Трэба адзначыць, што арганізацыйныя і педагагічныя ўмовы ўяўляюць сабой адзінае цэлае, выступаючы як яго роўныя часткі. Арганізацыйныя ўмовы ажыццяўляюць падтрымку магчымасці і суправаджэнне рэалізацыі педагагічных умоў, гэта значыць, што яны выступаюць прасторавым асяроддзем для адукацыйнага асяроддзя.

Педагагічныя ўмовы інфармацыйна-камунікатыўнай адукацыі выхаванцаў старшага дашкольнага ўзросту павінны праектавацца і рэалізоўвацца на аснове віртуальна-гульнявога метаду навучання і ажыццяўляцца ў інтэрактыўнай форме.

На сённяшні дзень выдзяляюцца 3 віды інтэрактыўных заняткаў, якія праводзяцца адпаведна з гульнявой метадыкай (В. Васкабовіч) [5].

*Інфармацыйныя*, калі дзецям старшага дашкольнага ўзросту дэманструюцца віртуальныя фігуры сапраўдных прадметаў, аб'ектаў, з'яў, а таксама дзеянняў, пры гэтым тое, што педагог тлумачыць, здзяйсняецца ў маніторы, педагог вядзе гутарку з мэтай вызначэння ўзроўню засваення дэманстраванага

дыдактычнага матэрыялу. *Маналагічныя*, калі камп'ютарная сістэма цалкам праігравае відэаматэрыял і аўдыёсуправаджэнне, выкарыстаны дыдактычны матэрыял. *Праблемныя*, калі педагог, ужываючы дыдактычны рэсурс камп'ютарнай сістэмы, ставіць перад дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту нескладаныя задачы, прапаноўваючы адшукаць іх рашэнне з падтрымкай ІКТ.

Можна вылучыць адпаведныя плюсы выкарыстання інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій для дзяцей старшага дашкольнага ўзросту. Першае – рэгуляванне педагогам тэмпаў вывучэння матэрыялу; другое – аб'ём ведаў, якія набываюцца дзецьмі ў гатовым выглядзе, на трэцім месцы – актыўнасць і дынамічнасць (візуалізаваныя дэманстрацыі) выкладу дыдактычнага матэрыялу, які фарміруе канцэнтрацыю ўвагі; чацвёртае – самастойная праца дзяцей старшага дашкольнага ўзросту; пятае – развіццё мыслення, памяці.

Для эфектыўнасці выкарыстання інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій у дашкольнай установе ў ходзе практавання арганізацыйна-педагагічных умоў навучання неабходна праводзіць як індывідуальныя заняткі, так і групавыя. Заняткі павінны ўтрымліваць практыка-арыентаваныя, ралявыя і гульнявыя, творчыя, інфармацыйныя віды дзейнасці.

Выкарыстанне інтэрактыўнага абсталявання (гэта камп'ютары, інтэрактыўныя дошкі, мультымедыйнае абсталяванне, сталы Smart) з'яўляецца эфектыўным тэхнічным сродкам, з дапамогай якога можна значна разнастаіць і палепшыць працэс навучання. Кожныя заняткі выклікаюць у дзяцей эмацыянальны ўздзям, а няўдалы ход гульні, з прычыны прабелаў у ведах, падахвочвае звяртацца за дапамогай да педагога або самастойна дамагацца ведаў у гульні.

У ходзе работы з дзецьмі старшага дашкольнага ўзросту гэтыя тэхналогіі могуць выкарыстоўвацца досыць актыўна, у працэсе заняткаў і іншых відаў дзейнасці. Выкарыстанне мультымедыйных тэхналогій (колеры, графікі, гукі, сучасныя сродкі відэатэхнікі) дае магчымасць мадэляваць розныя сітуацыі і сюжэты. Гульнявыя элементы, уключаныя ў мультымедыйныя праграмы, актывізуюць пазнавальную і практычную дзейнасць дзяцей старшага дашкольнага ўзросту і ўзмацняюць засваенне матэрыялу.

Выкарыстанне інфармацыйна-камп'ютарных тэхналогій у адукацыйным працэсе магчыма і неабходна, яно спрыяе павышэнню цікавасці да навучання, яго эфектыўнасці, а таксама развівае ўсебакова.

Развіццё электронных сродкаў навучання адкрывае новыя магчымасці: ІКТ-гульні развіваюць у дзяцей здольнасці да эксперыментавання. Дзякуючы такім гульням, фарміруюцца ўяўленні, унутраны план дзеянняў. У форме навучальнай гульні з дзецьмі дашкольнага ўзросту можна праводзіць любыя заняткі: развіццё маўлення, падарожжа па краіне, горадзе, маляванне і інш.

Варта адзначыць перавагу інфармацыйных тэхналогій перад традыцыйнымі сродкамі навучання: 1) ІКТ дае магчымасць пашырэння і выкарыстання электронных сродкаў навучання, так як яны перадаюць інфармацыю хутчэй; 2) рух, гук, мультыплікацыя надоўга прыцягваюць увагу дзяцей і спрыяюць павышэнню ў іх цікавасці да матэрыялу, што вывучаецца, яго эфектыўнаму засваенню, развіццю памяці, увагі, творчасці дзяцей; 3) слайд-шоу і відэафрагменты дазваляюць паказаць тыя моманты з навакольнага свету, назіранне якіх выклікае цяжкасці: напрыклад, рост кветкі, кручэнне планет вакол Сонца, рух хваляў; 4) таксама можна змадэляваць такія жыццёвыя сітуацыі, якія нельга ці складана паказаць, убачыць у паўсядзённым жыцці (напрыклад, гукі прыроды; працу транспарта і г. д.); 5) выкарыстанне інфармацыйных тэхналогій падахвочвае дзяцей да даследчай дзейнасці; 6) ІКТ могуць быць выкарыстаны на любым этапе сумеснай арганізаванай дзейнасці: напрыклад, у пачатку, для абазначэння тэмы, з дапамогай пытанняў па вывучаемай тэме, ствараючы праблемную сітуацыю; як суправаджэнне тлумачэння педагога (прэзентацыі, схемы, малюнкi, відэафрагменты і г. д.); як інфармацыйны дапаможнік, для кантролю засваення матэрыялу дзецьмі [6].

З мэтай выключэння негатыўнага ўплыву, сродкаў ІКТ на асобу дзіцяці неабходна кіравацца распрацаванымі ў літаратуры падыходамі да экспертызы і апрабаванні інфармацыйна-адукацыйных рэсурсаў (напрыклад, Н. С. Старжынскай). Выключэнне негатыўнага ўплыву на асобу дзіцяці пры выкарыстанні ІКТ з'яўляецца адной з актуальных задач (Д. Бадарч,

Ю. М. Гарвіц, І. Калаш, Т. К. Кашкіна, С. Л. Навасёлава, Л. А. Парамонова, Н. С. Старжынская, Н. Ф. Талызіна, Л. Д. Чайнова). Гэтыя тэндэнцыі грунтуюцца на прыярытэтным напрамку захавання фізічнага і псіхалагічнага здароўя дзяцей.

Такім чынам, арганізацыйна-педагагічныя ўмовы выкарыстання сродкаў ІКТ у адукацыйнай рабоце з дзецьмі старшага дашкольнага ўзросту павінны адпавядаць традыцыйным дыдактычным прынцыпам: навуковасці, даступнасці, праблемнасці, нагляднасці, самастойнасці і актывізацыі дзейнасці, сістэматычнасці і паслядоўнасці, адзінства навучальных і выхаваўчых задач.

Інфармацыйна-адукацыйныя тэналогіі прыносяць найбольшую карысць у выпадку іх выкарыстання згодна з вылучанымі арганізацыйна-педагагічнымі ўмовамі, а іменна:

1. Праектуюцца і рэалізуюцца на аснове віртуальна-гульнявога метаду навучання і ажыццяўлення ў інтэрактыўнай форме.

2. Педагог рэгулюе тэмп вывучэння матэрыялу; выкарыстоўвае актыўнасць і дынамічнасць (візуалізаваныя дэманстрацыі) выкладу дыдактычнага матэрыялу.

3. Заняткі падзяляюцца як на індывідуальныя, так і на групавыя. Утрымліваюць практыка-арыентаваныя, ралявыя і гульнявыя, творчыя, інфармацыйныя віды дзейнасці.

Комплексам умоў выкарыстання інфармацыйна-адукацыйных рэсурсаў для развіцця дзяцей старшага дашкольнага ўзросту выступаюць: асобасна-арыентаваны падыход у сумеснай дзейнасці ўсіх суб'ектаў (дарослых і дзяцей) адукацыйнага працэсу; забеспячэнне камп'ютарна-гульнявога асяроддзя; авалоданне дзецьмі старшага дашкольнага ўзросту асновамі камп'ютарнай граматычнасці; выкарыстанне гульні як вядучага метаду ў працэсе развіцця дзяцей; інтэграцыя традыцыйных і камп'ютарных гульняў. Кожнае з названых умоў цесна звязана паміж сабой.

## СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Канцэптуальныя падставы выкарыстання інфармацыйна-адукацыйных рэсурсаў для фарміравання базавых кампанентаў культуры дашкольнікаў / Н. С. Старжынская // Педагагічная навука і

- адукацыя : штоквартальны навуковы часопіс / заснавальнікі: навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, грамадскае аб'яднанне «Беларускае педагагічнае Таварыства». – 2013.
2. Інфармацыйныя і камунікацыйныя тэхналогіі ў адукацыі : манаграфія / пад рэдакц. Бадарча Дэндзева. – М. : ИИТО ЮНЕСКА, 2013.
  3. Актуальныя праблемы і тэндэнцыі сучаснай дашкольнай адукацыі : зб. навук. арт. / Бел. дзярж. пед. ун-т ім. М. Танка; пад агул. рэд. Л. Н. Варанецкай. – Мінск : БДПУ, 2013.
  4. Іпалітава Н. Аналіз паняцця «педагагічныя ўмовы»: сутнасць, класіфікацыя // Generaland Professional Education. – 2012. – № 1.
  5. Развіваючыя гульні Васкабовіча : зборнік метадычных матэрыялаў. – М. : ГЦ Сфера, 2015. – (Бібліятэка Выхавальніка).
  6. Краўчэня, Э. М. Інфармацыйныя і камп'ютарныя тэхналогіі ў адукацыі [Электронны рэсурс] : вучэбна-метадычны комплекс для студэнтаў спецыяльнасці 1-08 01 01 «Прафесійнае навучанне (па напрамках)» / Э. М. Краўчэня; Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт, кафедра «Прафесійнае навучанне і педагогіка». – Мінск : БНТУ, 2017.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 10.06.20.

M. V. LAVITSKAYA,  
Master's student,

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

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR USING ICT IN EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

### Summary

The article deals with the organization and use of information and communication technologies for children of senior preschool age.

*Keywords:* Organizational and pedagogical conditions; innovative technologies; children of senior preschool age; interactive classes.

УДК 374.1

**Н. Л. ЛАВРЕНТЬЕВА,**

аспірант кафедры сучасных метадык і тэхналогій адукацыі

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье акцентировано внимание на существующем в образовательной практике противоречии между востребованностью обществом педагога с высоким уровнем самообразовательной компетентности и установленным отсутствием должной мотивации к профессиональному самообразованию у значительной части педагогических работников, проанализированы причины возникновения данного противоречия. Создание специальной мотивирующей образовательной среды в учреждении образования выступает ориентиром для определения направлений развития мотивации самообразования педагогов.

**Ключевые слова:** мотивация, педагогическое самообразование, мотивирующая образовательная среда, управление самообразованием.

В современной социокультурной ситуации активного развития информационного общества регулярное и целенаправленное профессиональное самообразование педагогических работников выступает определенным гарантом и необходимым условием поддержания качественного образовательного процесса.

К сожалению, как показывают соответствующие исследования, далеко не все педагогические работники заботятся о фундаментальности собственного образования, повышении квалификации, углубленно познают и осмысливают эффективные методы и технологии обучения, открывают для себя сокровища педагогического наследия великих ученых прошлого. В качестве наиболее распространенной причины такой ситуации педагоги-практики (кстати, осознавая наличие проблемы) называют отсутствие времени, сил, а порой и желания для самообразовательной деятельности, что позволяет говорить о наличии у определенной части практикующих педагогов проблем с мотивацией самообразования, т. е. отсутствии или невысоком уровне проявления совокупности внут-

ренных и внешних движущих сил, побуждающих к самообразовательной деятельности, направляющих ее и придающих ей смысл. Возникает, соответственно, противоречие между востребованностью обществом педагога с достаточно высоким уровнем самообразовательной компетентности и отсутствием у значительного числа педагогических работников должной мотивации к профессиональному совершенствованию и развитию посредством самообразовательной деятельности. В основе детерминации этого противоречия лежит комплекс внешних и внутренних по отношению к педагогу факторов, которые образуют то, что в психологии принято называть социальной ситуацией профессионального развития.

На основании интерпретации социологического материала, полученного в ходе проведенного на базе ГУО «Академия последипломного образования» эмпирического исследования, выявлено, что возникающие мотивационные затруднения к самообразовательной деятельности по большей части являются ответной реакцией и на качество создаваемых в учреждении образования условий для деятельности педагогов и их профессионального роста. К примеру, в процессе исследования было выявлено, что, по мнению опрошенных педагогов, эффективно организована методическая работа только в 29,9 % представленных учреждений образования. Такой же низкий процент учреждений охвачен внимательным отношением руководителей к проблеме самообразования. Организация труда с открытыми возможностями для самореализации зафиксирована в 61 % ответов. Эти процентные показатели указывают на недостаточное использование в массовой практике учреждений образования мотивационного потенциала образовательной среды.

Следовательно, перед руководителями учреждений образования и педагогами, возглавляющими методические формирования, встает *задача создания особой среды для формирования устойчивой мотивации у педагогов к самообразовательной деятельности.*

В поиске путей разрешения проблем мотивации педагогического самообразования и основ создания необходимой мотивирующей образовательной среды в учреждении образования нами проведен направленный анализ соответствующих теорий. Прежде всего отметим, что проблема мотивации деятельности является

одной из важнейших в психологии и педагогике, поскольку активизация мотивационного потенциала человека не только повышает эффективность учебной деятельности, но и благоприятствует развитию личности. Обратимся к концепциям мотивации, которые, на наш взгляд, могут послужить психологической основой мотивационной регуляции самообразовательной деятельности педагогов (см. таблицу).

*Таблица. Концепции мотивации деятельности личности*

<b>Исследователи мотивации</b>	<b>Сущность теории</b>
К. А. Абульханова-Славская	Уровень, длительность и устойчивость активности в деятельности имеют прямую зависимость от согласованности и оптимальности сочетания эмоциональной и мотивационной сфер. Возможные варианты поддержания определенного уровня активности личности: 1) перенапряжение всех сил с последующим утомлением; 2) вызывающее чувство удовлетворения деятельностью эмоционально-мотивационное подкрепление при оптимальном использовании психических возможностей и своевременности волевого напряжения [1]
Л. И. Анцыферова	Реконструкция ситуационных побуждений в личностные мотивы есть общественно обусловленная необходимость, связанная с включением в различные формы общественной зависимости в системе общественно-практических отношений [2]
Л. И. Божович	Мотивация оказывает глобальное влияние на развитие личности на протяжении всей жизни. Для формирования целостной, непротиворечивой личности особую важность составляет развитие мотивирующих систем, которые обеспечат необходимое поведение без мучительных внутренних конфликтов, принуждения себя. Достичь такой силы мотивации поведения возможно при наличии целей, прочно связанных с высшими чувствами человека [4]



*Продолжение табл.*

Б. Вайнер	Когнитивные процессы по причинному объяснению успешности деятельности являются важнейшими составляющими мотивационных явлений [27]
В. К. Вилонас	Характер и темп деятельности могут изменяться по причине изменения общего мотивационного фона активности. Эмоции успеха-неуспеха – универсальный механизм в регуляции деятельности, который на основе накапливаемого опыта оповещает индивида о достижимости целей и оправданности активности [5]
В. Вроом	Предвосхищаемые личностью последствия действия мотивируют ее деятельность в русле наступления желательных и предотвращения нежелательных последствий [26]
В. Вундт	Психологической природой мотивации выступают волевые акты. Эмоциональные процессы чувствования и представления, в комплексе ведущие человека к волевому действию, называются мотивами. Представления играют роль побудительной причины волевого действия, а чувствования – роль движущей силы [6]
К. Левин	Появление мотивации деятельности объясняется возникшим в данный момент актуальным полем психологических сил. Эти силы в виде векторов исходят от объектов и областей окружающей среды и обладают характером побуждения, тем самым воздействуют на личность и определяют ее поведение [12]
А. Н. Леонтьев	Мотивационно-потребностная сфера личности – «внутренний двигатель», определяющий жизнедеятельность, эволюцию или регресс личности. Она представляет собой устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных систем жизненных отношений. Мотив – конечная цель деятельности. Более значимое положение в иерархии мотивов занимают мотивы, которые выполняют смыслообразующую функцию [7]

*Продолжение табл.*

М. Ш. Магомед-Эминов	Мотивация побуждает и регулирует деятельность и одновременно выступает психодинамическим основанием структуры личности. Мотивационная регуляция осуществляемой деятельности включает: <i>содержательную сторону</i> (формирование и целевая конкретизация проектов мотивационного отношения, принятие решений и т. д.); <i>динамически-энергетическую сторону</i> (управление мотивационными побуждениями и перераспределение их в процессе деятельности) [8]
Д. С. Мак-Клелланд	Мотивация понимается как воссоздание личностью эмоционально пережитых ранее изменений в вызывающей аффект ситуации [23]
А. Маслоу	Иерархически упорядоченная ценностная система человеческих потребностей включает пять уровней: физиологические, безопасности, принадлежности, признания и самоактуализации. Достижение более высокого уровня потребностей возможно лишь в случае удовлетворения потребностей низших ступеней [22]
Г. Мюррей	Центральными понятиями концепции мотивации выступают потребности личности и ситуационные факторы, оказывающие давление на личность. Субъект деятельности не только реагирует на давление ситуаций, но и целенаправленно разыскивает и даже создает их, воспринимая возможные последствия изменения актуальной ситуации через призму своих потребностей [24]
Г. Оллпорт	Поведение нормальных индивидов определяется известными им рациональными мотивами (сознательной мотивацией) в отличие от поведения индивидов с невротическими нарушениями, для которых роль бессознательной мотивации может быть существенна [21]

Продолжение табл.

А. Б. Орлов	<p>Мотивационно-потребностное отношение личности – комплекс взаимосвязанных, детерминант: <i>потребности</i> (носит активизирующую функцию); <i>мотива</i> (имеет побуждающую функцию); <i>цели</i> (выполняет направляющую функцию); <i>смысла</i> (реализует осмысливающую функцию). Типы мотивационных отношений: 1) <i>аффективно акцентированные мотивационные отношения</i> – внешние мотивы как проявления привязанности и (или) зависимости, имеющие высокий потенциал активации и побуждения, но плохо осмысленные, без детальной целевой структуры (например, страсть); 2) <i>когнитивно акцентированные мотивационные отношения</i> – внешние мотивы, которые хорошо осмыслены и алгоритмизированы, но имеют низкий потенциал активации и побуждения (например, чувство долга); 3) <i>гармоничные мотивации</i> – внутренние мотивы, порождающие особые «состояния потока» в сознании личности, для которых характерны индифферентность в отношении социальных оценок, утрата четких границ между осознанием себя и окружением [9]</p>
Э. Толмен	<p>Научение включает промежуточные переменные – «когнитивную карту», «готовность средств для цели» и «ожидание». Чтобы выученное отразилось в действии, необходима мотивация. С ней связаны переменные – «влечение» и «нужность цели» [25]</p>
С. Л. Рубинштейн	<p>Деятельность человека имеет социальные мотивы, источниками которых служат различные формирующиеся в ходе общественной жизни интересы и потребности. Эти мотивы проявляются в стремлении исполнить свой общественный долг и заслужить признание. Мотив заключается именно в отношении к задаче, цели и обстоятельствам как условиям возникновения действия [10]</p>

*Окончание табл.*

П. В. Симонов	Для существования живых систем равнозначно необходима реализация как материальных потребностей (приток вещества и энергии), так и духовных (приток информации как таковой безотносительно к удовлетворению каких-либо заранее предполагаемых материальных нужд) [11]
Д. Н. Узнадзе	В психику действующего в определенных условиях субъекта из окружающей среды поступает и переживается только то, что имеет место в русле его актуальной установки. Обращение установки в актуальную, направляющую активность – задача волевого акта [17]
А. А. Файзуллаев	Функционально-генетическое преобразование ситуационного побуждения в личностный мотив происходит поэтапно: возникновение побуждения, осознание побуждения, принятие личностью осознанного побуждения в качестве мотива (принятие мотива). Мотив содержательно обогащается и развивается в ходе его реализации в деятельности человека [18]

В современных научно-педагогических исследованиях, в частности, показывается роль мотивационной информации и знаний, которые могут осмысливаться особо, наряду с понятийно-операциональными, теоретико-аргументативными, ориентировочными сведениями [15, с. 6]. Выделяется мотивационно-заинтересовывающая функция научного и образовательного дискурса, благодаря которой знакомство с ним становится направляющим и побудительным [14, с. 17]. Подчеркивается мотивирующее значение опоры на проблемное изложение материала и проблематизации как способа мышления, что способствует развитию познавательных интересов, самостоятельности и раскрытию творческого потенциала личности [16, с. 227].

Изучение мотивационных теорий показало, что мотивация является собой не только «запуск деятельности» посредством осознания психологической необходимости в конкретных действиях и готовности человека их совершить. В проблемное поле рассмат-

риваемого понятия включен также конкретный детерминирующий и регулирующий деятельность способ реализации мотива, т. е. совокупность действий по достижению цели. Становится очевидной постановка акцента на необходимости учитывать значение понятия «мотивация» как системы факторов, детерминирующих поведение личности, так и его значение как характеристики процесса, который поддерживает поведенческую активность.

Соотнесение теории мотивации с организационно-методическими аспектами педагогического самообразования позволяет сформировать своего рода «портрет» мотивированного к выполнению самообразовательной деятельности педагога. Такого педагогического работника характеризует следующее: потребность в самообразовательной деятельности как таковой безотносительно к удовлетворению каких-либо предполагаемых материальных нужд; наличие «нужной цели» самообразовательной деятельности, прочно связанной с высшими чувствами; готовность к расширению личного методологического опыта; ориентация на создание образа будущей образовательной практики; стремление к формированию многомерного профессионального мышления; направленность на личностное развитие, самосовершенствование; присутствие «состояний потока» в сознании; эмоциональная удовлетворенность процессом самообразования; отсутствие затяжных внутренних конфликтов, принуждения себя к самообразовательной деятельности; умение предвосхищать последствия самообразовательной деятельности, изменения актуальной ситуации через призму своих потребностей, видеть будущий успех; целенаправленный поиск и даже создание активизирующих самообразовательную деятельность ситуаций; интеграция собственной деятельности с социокультурным пространством, направленность на решение социально-значимых педагогических и образовательных задач.

Стремясь к профессиональному и личностному самосовершенствованию, каждый педагог как субъект самообразовательной деятельности формирует собственное образовательное пространство, а также становится частью коллективной образовательной среды, оказывая воздействие на подобные пространства педагогов-коллег. Исходя из того, что представители педагогической профессии

подвержены непосредственному влиянию социокультурной образовательной среды в учреждениях образования, можно говорить о том, что именно эта среда может вызывать как отрицательные последствия (например, формирование профессиональной деформации), так и иметь положительный в границах рассматриваемой темы эффект в виде повышения мотивации работников к педагогическому самообразованию. Позитивные направления воссоздания этой среды в учреждении образования с перспективой повышения у педагогов устойчивости положительной мотивации к самообразованию предполагают следующее.

Во-первых, **актуализацию потребности педагогов в самообразовательной деятельности.** Под данной потребностью понимается соотносящееся с мотивами самообразовательной деятельности психическое явление, которое отражает внутреннюю причину активного самообразования личности. Вычленяется три уровня удовлетворения такого рода потребностей педагога: *примитивный* (любопытность, поверхностное желание быть посвященным в круг профессиональных педагогических проблем); *прагматический* (необходимость получения знаний для удовлетворения другой потребности); *духовный* (подчинение прагматических помыслов высоким стремлениям души, приводящее к развитию субъекта на пользу себе и окружающим). В контексте обсуждаемой проблемы особый интерес вызывает наличествующий в прецедентной литературе вывод о том, что при полноценной реализации коллективных организационных форм самообразования, которые предполагают добровольное взаимопределение педагогами потребностей, примитивный уровень потребности преобразуется в духовно-прагматический. Создание способствующих самообразованию организационно-методических условий, обеспечение его регулярности и продолжительности, наряду с достижением положительных результатов в нем, актуализирует личностную потребность педагогов в самообразовательной деятельности.

В качестве второго вектора создания мотивирующей к педагогическому самообразованию среды четко обозначается **обеспечение ценностно-ориентационного согласия членов педагогического коллектива в процессе управления педагогическим самообразованием.** Педагогические ценности являются достаточно

---

устойчивыми ориентирами, с которыми педагоги соотносят свою самообразовательную деятельность. Это ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности и др. На их интеграции с общечеловеческими ценностями базируется содержание самообразовательной деятельности педагога. Осознанные ценности переходят в мотивы деятельности и актуализируются, выступая показателем личностно-профессиональной развитости педагога. Приведенные в гармоничное соответствие ценностные ориентации и индивидуальные цели самообразования педагогов с общими целями учреждения образования обуславливают направленность коллективной самообразовательной деятельности. Для воплощения в самообразовательной деятельности педагогом смыслообразующих мотивов необходимо уделить должное внимание методической поддержке овладения способами осмысления, реализации, закрепления и актуализации потенциала этих мотивов. Обеспечить общие ценностные ориентации возможно путем коллективного целеполагания и прогнозирования успеха в личностно-профессиональном совершенствовании и решении социально-значимых педагогических задач в ходе самообразовательной деятельности.

Третье направление связано с *организацией многовекторного методического взаимодействия педагогов в русле самообразовательной деятельности* (участие в работе методических объединений, творческих и проблемных групп, лабораторий и др.), что будет носить мотивационно-синергетический эффект при использовании кластерного подхода. Под кластерным подходом, согласно определению Т. И. Шамовой, понимается взаимо- и саморазвитие его субъектов в процессе работы над общей проблемой, осуществляемое на основе объединения усилий по созданию совокупного продукта, устойчивого партнерства, увеличивающего конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластера в целом [20].

Следующим направлением конструирования необходимой нам среды является *выявление и учет в методической работе индивидуальных особенностей педагогов* (природно обусловленных, познавательных и социально-психологических качеств личности).

Совокупный анализ названных качеств и выявление присущих потенциальных возможностей поможет дать членам коллектива обоснованные рекомендации для устойчивого роста мотивации самообразовательной деятельности. Только на основе учета индивидуальных личностных особенностей педагогов возможно поддерживать оптимальный уровень самообразовательной активности, предупредить ситуации волевого перенапряжения работников.

Особое значение в контексте рассматриваемой темы приобретает ***развитие у педагогов навыков мотивационной саморегуляции самообразовательной деятельности.*** Педагог может осуществлять эту саморегуляцию, придерживаясь следующих, описанных А. А. Файзуллаевым, стратегий: *непосредственной* (прямое обращение личности к мотивационным источникам своего поведения: осмысление и определение значимости мотивационных составляющих в иерархии собственных ценностей, воздействие на содержательные и динамические стороны мотивационных тенденций, усиление или ослабление своей мотивации) и *опосредованной* (изменение мотивационных составляющих посредством активации различного рода внешних факторов: действий, общения и др.) [18]. С нашей точки зрения, сочетание вышеописанных стратегий является эффективнее выраженного превалирования одной из них.

Важным является ***ориентация субъектов самообразовательной деятельности на создание образа будущей успешной образовательной практики.*** Это направление удобно реализовать посредством метода проектирования, при использовании которого педагоги могут произвольно трансформировать мотивы самообразовательной деятельности в зависимости от поставленных целей, т. е. осуществлять мотивированный выбор траекторий индивидуального и коллективного самообразования.

***Регулярное создание ситуаций обращения педагогов в процессе самообразования к эффективному педагогическому опыту современности и прошлого,*** вопросам истории педагогики и образования, личному педагогическому опыту членов коллектива помогает образовать некоторую мотивирующую ориентировочную основу для собственной самообразовательной деятельности, расширить связанные с педагогическим самообразованием и его возможностями представления педагогов.



---

Особое внимание следует уделить *созданию творческой атмосферы* в ходе организации педагогического самообразования. Д. Б. Богоявленская считает, что именно в результате искренней поглощенности деятельностью ее субъект порождает различные замыслы, развивающие далее выполняемую деятельность» [3]. Эта идея демонстрирует оптимальную тактику поведения менеджера образования, в которой он не просто указывает педагогу на возможность более углубленного педагогического самообразования на основе анализа профессиональных результатов, а создает условия, позволяющие педагогу самому, по собственному замыслу осуществить этот анализ, приводящий к необходимости получения дополнительных знаний, желанию усовершенствовать результаты, что повышает продуктивность самообразовательной деятельности (по инициативе самого субъекта). Личность в благоприятных условиях своего развития достигает уровня «субъекта воли» [19].

Одно из важнейших направлений деятельности менеджеров образования – *создание здоровьесберегающих условий для реализации самообразовательной деятельности педагогов непосредственно в учреждении образования*. Речь идет о внедрении в методическую работу современных технологий оздоровления, развития здоровьесберегающей образовательной среды. Для формирования здоровьетворческого потенциала важно согласно современным тенденциям повышать уровень технического оснащения информационного поля учреждения. Немаловажным является создание у членов коллектива положительных эмоций в процессе организации самообразования.

Относительно нашего обсуждения особый исследовательский интерес вызывают следующие знания из области нейрофизиологии: ориентировочные реакции повышают восприимчивость организма к информации и его готовность к действию в ответ на внезапные изменения стимульного поля. Оборонительные же реакции уменьшают информационную восприимчивость и защищают организм от вызываемых раздражителем перегрузок [13]. Названные реакции могут выступать в качестве тенденций, которые могут вести к поисковым или же уклоняющимся формам поведения педагогов. Поэтому руководителям необходимо *предотвращать*

---

*ситуации, вызывающие оборонительные реакции членов коллектива, и стимулировать ориентировочные.*

Важно *стимулирование целостного процесса развития мотивации самообразовательной деятельности на всех ее этапах и уровнях реализации.* Несомненно, это организованный и слаженный труд всего педагогического коллектива, в который необходим вклад каждого педагога. Однако многое зависит и от мотивации и профессионализма руководства учреждения образования и педагогов-руководителей методических формирований.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что на фоне постоянной трансформации социальной среды и роста требований к профессиональным и личностным качествам педагога мотивированное педагогическое самообразование выступает важным средством устойчивого развития учреждения образования и профессионального совершенствования педагога. Это актуализирует задачу создания особой среды для формирования устойчивой мотивации у педагогических кадров к самообразовательной деятельности. Использование предложенных направлений деятельности в методической работе учреждения образования даст возможность сконструировать благоприятные условия для поддержания устойчивой мотивации педагогов к самообразовательной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности: Сб. ст. / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1981. – С. 3–19.
3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Самара : Федоров, 2009. – 416 с.
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 194 с.
5. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Моск. ун-т, 1990. – 283 с.
6. Вундт, В. Психология сознания / В. Вундт. – М. : Наука, 1990. – 232 с.

7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Магомед-Эминов, М. Ш. Измерение мотивации достижения / М. Ш. Магомед-Эминов // Настольная книга практического психолога в образовании : Учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 1995. – С. 202–206.
9. Орлов, А. Б. Две ориентации в исследованиях мотивации за рубежом / А. Б. Орлов // Вести Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 65–78.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1998 – 688 с.
11. Симонов, П. В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1975. – 274 с.
12. Современная психология: Справ. руководство / Под ред. В. Н. Дружинина. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
13. Соколов, Е. Н. Восприятие и условный рефлекс / Е. Н. Соколов. – М. : АН СССР, 1958. – 240 с.
14. Таяновская, И. В. Динамика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования / И. В. Таяновская. – СПб : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – Кн. 1. – 351 с.
15. Таяновская, И. В. Проектирование педагогической деятельности / И. В. Таяновская. – Минск : БГУ, 2016. – 16 с.
16. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования. / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 374 с.
17. Узнадзе, Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1997. – 387 с.
18. Файзуллаев, А. А. Мотивационная саморегуляция личности / А. А. Файзуллаев. – Ташкент : ФАН, 1987. – 134 с.
19. Чхартишвили, Ш. Н. Проблема воли в психологии / Чхартишвили Ш. Н. // Вопр. психологии. – 1967. – № 4. – С. 72–81.
20. Шамова, Т. И. Кластерный подход к развитию образовательных систем / Т. И. Шамова // Взаимодействие образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона : Материалы 10-го международного образовательного форума : В 2-х ч. (Белгород, 24–26 окт. 2006) / БелГУ, МПГУ, МАНПО; отв. ред. Т. М. Давыденко, Т. И. Шамова. – Белгород : БелГУ, 2006. – С. 24–29.

21. Allport, G. W. Personality: A Psychological Interpretation / G. W. Allport. – N. Y. : Holt, 1937. – 166 p., с. 194.
22. Maslow, A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – N. Y. : Harper and Row, 1987. – 236 p.
23. McClelland, D. C. Personality / D. C. McClelland. – N. Y. : Rinehart, 1945. – 196 с.
24. Murray, N. A. Thematic Apperception Test Manual / N. A. Murray. – Cambridge : Harvard Univ. Press, 1943. – 98 p.
25. Tolman, E. C. Purposive Behavior in Animals and Man / E. C. Tolman. – N. Y. : John Wiley, 1932. – 208 p.
26. Vroom, V. N. Work and Motivation / V. N. Vroom. – N. Y. : McGraw-Hill, 1964. – 376 p.
27. Weiner, B. Achievement Motivation and Attribution Theory / B. Weiner. – Morristown, N. J. : Prentice-Hall, 1974. – 214 p.

Материал поступил в редколлегию 20.11.20.

N. L. LAVRENTIEVA,  
Graduate student  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## MOTIVATION OF PEDAGOGICAL SELF-EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

### Summary

The article focuses on the existing in educational practice of the contradiction between the demand by society of a teacher with a high level of self-educational competence and the established lack of proper motivation for professional self-education among a significant part of teaching staff and analyzes the reasons for this contradiction. The creation of a special motivating educational environment in an educational institution acts as a guideline for determining the directions of development of motivation for self-education of teachers.

*Keywords:* motivation, pedagogical self-education, motivating educational environment, self-education management.

УДК 159.99

**Е. В. ЛЕШКЕВИЧ,**

аспирант кафедры психологии и педагогического мастерства

Государственное учреждение образования  
«Республиканский институт высшей школы», г. Минск, Беларусь

**АНАЛИЗ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК  
В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматриваются карьерные ориентации и социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере студентов. Анализируется значимость рассмотрения карьеры, карьерных ориентаций студентов. Проводится анализ социально-психологической установки в мотивационно-потребностной сфере. Анализируются результаты корреляционного анализа. Акцентируется внимание на значимых связях карьерных ориентаций и социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов. Описываются тенденции к связи данных конструкторов.

**Ключевые слова:** карьера, карьерные ориентации, продвижение по карьерной лестнице, мотив, установка, мотивационно-потребностная сфера.

На современном этапе развития системы образования в Республике Беларусь важным является не только приобретение и развитие профессиональных компетенций у студентов, но и создание условий для успешного построения карьерного пути. Но в условиях неопределенности сделать это достаточно сложно, поскольку построение карьеры требует гармоничного сочетания профессионализма и личностных качеств, способствующих преодолению новых сложных ситуаций.

Сегодня педагог должен быть готов осуществлять разноплановую деятельность и быть полифункциональным. Способным выполнять учебную, учебно-методическую, научно-исследовательскую, хозяйственную, административную, управленческую, общественную и коммерческую деятельность. Быть готовым к постоянному самосовершенствованию и приобретению новых знаний и умений, способствующих конструктивному реагированию.

Процесс формирования карьерных ориентаций начинается еще на этапе обучения в вузе. Студенты в процессе обучения могут приобрести не только профессиональные компетенции, но и личностные качества, способствующие успешному карьерному росту. Разноплановость видов деятельности в вузе (участие в творческих проектах, волонтерских движениях, тренинговых программах, кружках и секциях различного направления) дает возможность студентам приобрести профессиональные компетенции в различных областях.

В процессе обучения студенты осуществляют такие базовые переходы, как профессионализация, материальная независимость, построение семьи, выход из ценностно-смысловой культуры к массовому потреблению [1]. Именно эти переходы позволяют по-новому оценить будущий карьерный путь. Сформировать определенную систему взглядов и ожиданий в соответствии с социально-психологическими установками в мотивационно-потребностной сфере. Высшая школа может создать условия для четкого осознания карьерных ориентаций, понимания социально-психологических установок для наиболее эффективного выстраивания карьерного пути.

Понятие «карьера» рассматриваются различными науками: психологией и акмеологией (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Демин, Е. А. Могилевкин, Е. А. Климов, А. Л. Купрейченко, Д. А. Леонтьев, А. К. Маркова, О. В. Москаленко, Н. С. Пряжников и др.); социологией (З. А. Авдошина, Е. Б. Биликтуева, Е. Б. Задорожникова, А. С. Мельник, Э. В. Каграмян, А. И. Кравченко, Е. В. Ковалевская, Е. В. Охотский, Г. А. Чередниченко и др.), политологией (А. В. Гришин, Г. И. Демин и др.), социально-культурной деятельностью (Ю. А. Акунина, О. В. Ванина, Е. И. Григорьева, Н. Н. Ярошенко и др.) [2].

В своей работе мы будем руководствоваться концепцией А. К. Марковой, которая рассматривает карьеру с двух позиций: как профессиональное продвижение, профессионализацию и как продвижение по должностной лестнице [3, с. 123]. Е. В. Ковалевская, поддерживая комплексный подход в определении данного конструкта, выделила направления в понимании карьеры: 1) карьера как жизненный путь и профессионализация (К. А. Абульханова-

Славская, Е. А. Климов, К. МакДениэлз, Н. С. Пряжников); 2) карьера как процесс профессионального развития, достижение высокого профессионального статуса и признания (А. К. Маркова); 3) карьера как должностное продвижение в рамках организационной иерархии (Ф. Р. Филиппов, С. В. Шекшня); 4) карьера как процесс саморазвития личности в целом, реализации личного потенциала (Н. Джисберс, Е. А. Могилевкин, И. Мур, Е. В. Садон) [4, с. 12].

В данном исследовании карьера понимается как динамичный процесс организационного продвижения, в рамках которого происходит профессиональное и личностное развитие, а также самореализация личности. При описании понятия карьеры большинство исследователей рассматривают вопросы ее классификации, стадий карьерного продвижения, а также личностных условий ее реализации.

В. А. Чикер, Л. Г. Почебут рассматривают карьерные ориентации как систему личных и социальных потребностей, которые и определяют направленность субъекта на этапе построения карьерного пути [5]. По мнению В. А. Чикер, «главная субъективная мера удавшейся карьеры, где объективным критерием является успех – удовлетворенность сложившимися жизненными обстоятельствами» [6, с. 81].

Современное понимание карьеры рассматривается не только как достижение максимального профессионального роста, но и как удовлетворенность всей жизнью. Поэтому важным аспектом является внутриличностное развитие студентов, формирующее условие для осознанного формирования карьерных ориентаций.

Таким образом, построение карьерного пути начинается на этапе перехода студентов из ценностно-смысловой субкультуры к массовому потреблению. Понятие «карьера» складывается из различных смысловых и ценностных конструктов, их многообразии и гармоничное сочетание создают условия для удовлетворенности и успеха, формируя тем самым карьерный путь и продвижение.

Значимую роль в определении карьерных ориентаций, на наш взгляд, играют социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере. Именно мотив побуждает личность действовать тем или иным способом, выбирая определенную стра-

тегию, методы и формы на пути достижения собственной цели. Как правило, мотив представляется в виде определенных переживаний (от ожидания результата до его достижения) и часто не осознается самой личностью. Поэтому изучение мотивационно-потребностной сферы вызывает определенные трудности. Наиболее изученными являются установки.

Значимый вклад в изучение установки внесли: Б. Г. Ананьев, А. Г. Ковалев, Н. Н. Ланге, Г. Олпорт, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов. Ученые А. Г. Асмолова, Г. М. Андреева, А. А. Деркач, П. Н. Шихирева продолжили изучение установки в условиях профессиональной деятельности. Они отметили, что профессиональная установка тесно связана с отношением личности к себе и своей профессиональной ситуации. Понимание своих возможностей и способностей определяет карьерный путь, проявляющийся в стремлении исполнять требования профессиональной деятельности [7, с. 77].

Н. Ю. Еремина, изучая установки студентов в университете, заметила, что установка на будущую карьеру зависит от личных представлений студента о профессии, наличия социальных потребностей, определяющих выбор карьерного пути. В своей работе она охарактеризовала сформированность психологических составляющих профессиональной установки в зависимости от типа личности студента: гармоничный тип — студенты, удовлетворенные выбранной профессией и учебной деятельностью, со сформированной профессиональной установкой на будущую профессиональную деятельность; конформный тип — студенты, которые высоко оценивают свою будущую профессиональную деятельность, ценят открытость в общении; интровертивный тип — студенты, стремящиеся к тому, чтобы получить необходимые знания и умения в профессии и рассчитывают прежде всего на свои силы; инфантильный тип — студенты, которые стремятся к овладению необходимыми умениями, но при этом дистанцируются при взаимодействии с коллективом [8, с. 22–24].

Типы личности студентов, выделенные автором, показывают, что все респонденты разные, но при этом все стремятся к овладению знаниями в профессии. Однако для этого необходимо каждому из этих типов совершенствовать те качества, которые недоста-



точно сформированы для достижения успеха в построении карьерного пути.

В целях дальнейшего изучения карьерных ориентаций и социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов нами было проведено исследование в Барановичском государственном университете. Выборку испытуемых составили студенты I курса педагогического факультета в количестве 85 человек. Были использованы следующие методики: «Якорь карьеры» Э. Шейна, диагностирующая такие карьерные ориентации, как «профессиональная компетентность», «менеджмент», «автономия», «стабильность работы», «стабильность места жительства», «служение», «вызов», «интеграция стилей жизни», «предпринимательство» [9], и «Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной, определяющая установки «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «свобода – власть», «труд – деньги» [10].

Сбор диагностического материала осуществлялся с помощью разработанного мини-сайта. [11]. Данные собирались в электронном виде персонифицировано для оптимизации обработки данных. Анализ результатов осуществлялся с помощью дескриптивной статистики (среднее значение) и линейной корреляции Пирсона (Статистика 6.0).

Нами было выдвинуто предположение, что существует значимая взаимосвязь между карьерными ориентациями и социально-психологическими установками в мотивационно-потребностной сфере студентов.

При построении карьеры студенты ориентированы на «интеграцию стилей жизни» ( $X = 7,28$ ), что свидетельствует о важности гармоничного сочетания частной жизни и карьеры. Высокие показатели ориентаций «служение» ( $X = 7,21$ ) и «стабильность работы» ( $X = 7,05$ ) говорят о готовности студентов воплощать свои идеалы и ценности в условиях стабильной работы. Карьерные ориентации «автономия» ( $X = 6,63$ ), «профессиональная компетентность» ( $X = 6,40$ ), «предпринимательство» ( $X = 6,35$ ), «вызов» ( $X = 6,06$ ), «менеджмент» ( $X = 5,74$ ) значимы и играют важную роль в продвижении по карьерной лестнице. При этом ориентация «стабильность места жительства» ( $X = 4,95$ ) незначима, что свидетельству-

ет о готовности студентов отдавать приоритет лучшим условиям работы и зарплате при наличии выгодного предложения.

Для студентов I курса педагогического факультета характерно преобладание социально-психологических установок «свобода» ( $X = 6,78$ ), «процесс» ( $X = 6,57$ ), «результат» ( $X = 5,53$ ), «альтруизм» ( $X = 5,32$ ). Приоритет данных установок связан с важностью проявления творческого потенциала, готовностью бескорыстно и самоотверженно осуществлять профессиональную деятельность, акцентировать внимание не только на процессе, но и на результате педагогической деятельности. Менее значимыми социально-психологическими установками являются «труд» ( $X = 5,21$ ), «эгоизм» ( $X = 4,27$ ), «власть» ( $X = 3,65$ ), «деньги» ( $X = 3,52$ ). При этом наблюдается гармоничное проявление всех социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов (рис. 1).

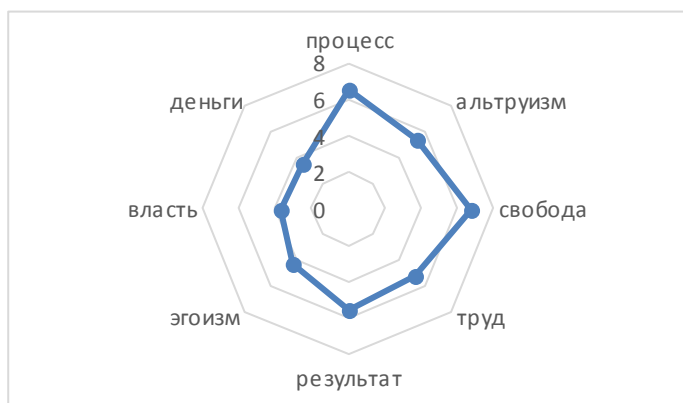


Рисунок 1. Профиль социально-психологических установок студентов

При анализе взаимосвязи карьерных ориентаций и социально-психологических установок была выделена наиболее значимая для данной выборки связь: «вызов» и «результат» ( $R = 0,40$ ,  $p = 0,01$ ), «вызов» и «труд» ( $R = 0,25$ ,  $p = 0,20$ ), «вызов» и свобода» ( $R = 0,28$ ,  $p = 0,10$ ), «вызов» и «деньги» ( $R = 0,24$ ,  $p = 0,29$ ). В по-

строении карьеры для данных студентов является значимым решение новых сложных задач, преодоление препятствий, наличие конкуренции и свободы при решении поставленных задач. Негативно относятся к ограничениям и готовы отстаивать свою позицию при любых условиях («вызов» и свобода»).

Студенты ориентированы на готовность постоянно «бросать вызов» как в межличностных взаимоотношениях, так и при решении профессиональных вопросов. Приоритетным является результат деятельности, а не система взаимоотношений в коллективе («вызов» и «результат»). Для таких студентов карьера – это постоянный вызов профессионализму, который они готовы принять, а социальную ситуацию рассматривают с позиции «выигрыш — проигрыш». Они готовы трудиться без выходных и отпуска, а важным критерием успешно выполненной работы считают не только поощрение, одобрение со стороны руководства, но и возможность получать надбавки, премии. При выборе рабочего места обращают внимание на зарплату («вызов», «труд» и «деньги»).

«Профессиональная компетентность» и «процесс» ( $R = 0,21$ ,  $p = 0,47$ ), «профессиональная компетентность» и «альтруизм» ( $R = 0,23$ ,  $p = 0,32$ ) являются значимыми для данной выборки. Студенты стремятся стать успешными в своей области, готовы тратить много ресурсов на достижение поставленной цели. Редко ориентированы на руководящую должность, так как имеют установку на альтруизм. Могут жертвовать личными интересами во благо общественным («профессиональная компетентность» и «альтруизм»). При реализации профессиональных задач часто увлекаются самим процессом выполнения, педантично подходят ко всем его этапам, в результате часто опаздывают со сдачей материала («профессиональная компетентность» и «процесс»).

Карьерная ориентация «менеджмент» связана с такими социально-психологическими установками в мотивационно-потребностной сфере как «власть» ( $R = 0,34$ ,  $p = 0,002$ ) и «деньги» ( $R = 0,23$ ,  $p = 0,32$ ). Для данных студентов важна возможность не только осуществлять профессиональную деятельность, но и управлять проектами, разрабатывать новые программы, участвовать в различных конкурсах, движениях, проявляя свою индивидуальность и профессионализм («менеджмент» и «власть»). При

осуществлении основного и дополнительного видов деятельности в карьере студенты ориентированы на делегирование полномочий и возможность получения премий и надбавок («менеджмент» и «деньги»).

Также значимыми переменными при построении карьеры являются «предпринимательство» и «деньги» ( $R = 0,40$ ,  $p = 0,01$ ), «автономия» и «деньги» ( $R = 0,30$ ,  $p = 0,005$ ). Данные студенты ориентированы на построение собственного бизнеса, разработку авторского продукта, востребованного на рынке труда, готовы работать по собственным стандартам, вне общепринятых норм и правил. В предпринимательстве видят возможность раскрытия творческого потенциала и усовершенствование собственного благополучия. Для них предпринимательство — это вершина карьеры, способствующая полному раскрытию способностей.

Наблюдается взаимосвязь между карьерной ориентацией «стабильность работы» ( $R = -0,18$ ,  $p = 0,009$ ), «стабильность места жительства» ( $R = -0,21$ ,  $p = 0,05$ ) и социально-психологической установкой «результат». При ориентации на данные категории в карьере значимым является стабильность и постоянство в работе и месте жительства с учетом соответствия ожидаемого результата с реальным. Гармоничное сочетание частной жизни и карьеры должно быть подкреплено возможностью свободно реализовывать свой потенциал и иметь перспективу карьерного роста и продвижения («интеграция стилей жизни» и «свобода» ( $R = -0,21$ ,  $p = 0,53$ ), «власть» ( $R = -0,18$ ,  $p = 0,90$ )). Студенты готовы решать сложные задачи, осваивать новый вид деятельности, действуя во благо коллективной идеи, в ущерб себе и своему делу («вызов» и «альтруизм»  $R = -0,20$ ,  $p = 0,07$ ).

Проведенный нами анализ данных конструкторов позволяет констатировать готовность студентов преодолевать препятствия, совершенствоваться, реализовывать свой потенциал при построении карьерного пути. Студенты считают важным наличие свободы при реализации намеченной цели. Чаще ориентированы на коллектив, реже на индивидуальную деятельность. Приоритетным считают гармоничное сочетание карьеры и личной жизни, за качественную работу желают получать соответствующую зарплату.

На наш взгляд, анализ карьерных ориентаций и социально-психологических установок показал гармоничное развитие данных конструктов для студентов педагогических специальностей. Респонденты готовы выполнять поручения руководства, участвовать в различных внеучебных мероприятиях, работать во благо коллективной идеи, помогать и сотрудничать.

Таким образом, мы считаем значимым и перспективным дальнейшее исследование взаимосвязи карьерных ориентаций и социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере для расширения понимания данных конструктов, что позволит в перспективе разработать модель развития предпринимательской ориентации у студентов в образовании при построении карьерного пути.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громова, Н. М. Концептуальные идеи воспитания и подготовки конкурентоспособных специалистов / Н. М. Громова // Успехи соврем. естеств. – 2011. – № 2. – С. 64–68.
2. Боткова, В. К. Сущность и специфика карьерного самоопределения студенческой молодежи / В. К. Боткова, Е. И. Григорьева // Вест. Тамбов. гос. ун-та им. Г. Р. Державина. – 2017. – № 3 (167). – С. 91–96. – (Серия «Гуманитарные науки»).
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма : учеб.-метод. пособие / А. К. Маркова – М. : Знание – 2010. – 308 с.
4. Ковалевская, Е. В. Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характ. и форма : моногр. / Е. В. Ковалевская. – М. : Мир науки, 2015. – 126 с.
5. Почебут, Л. Г. Организационная соц. психология : учеб. пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб : Речь, 2002. – 298 с.
6. Чикер, В. А. Психологические аспекты индивидуальной карьеры / В. А. Чикер // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – 2011. – № 3. – С. 80–90.
7. Игнаткова, И. А. Контексты формирования поливалентных учебно-профессиональных установок у студентов педагогов-психологов / И. А. Игнаткова // Педагогика и психология образования. – 2011. – № 4. – С. 75–80.
8. Еремина, Н. Ю. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной установки будущего педагога-психолога : авто-

- реф. канд. психолог. наук. : 19.00.07 / Н. Ю. Еремина ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2008. – 26 с.
9. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2004. – 176 с.
  10. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара. : Бахрах-М, 2002. – 672 с.
  11. Лешкевич, Е. В. Блок диагностических методик [Электронный ресурс] / Е. В. Лешкевич. – Режим доступа: <http://psy-tests.by/test1>. Дата доступа: 01.12.2020.

Материал поступил в редколлегию 07.09.20.

E. V. LESHKEVICH,  
Postgraduate student of the department of psychology  
and pedagogical skills  
SEI «Republican Institute of higher education»  
Minsk, Belarus

ANALYSIS OF CAREER ORIENTATIONS  
AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES  
IN THE MOTIVATIONAL AND NEED SPHERE OF STUDENTS

Summary

The article deals with career orientations and socio-psychological attitudes in the motivational-need sphere of students. The significance of considering the career and career orientations of students is analyzed. The analysis of the socio-psychological attitude in the motivational-need sphere is carried out. The results of correlation analysis are analyzed. Attention is focused on the significant links between career orientations and socio-psychological attitudes in the motivational and need sphere of students. The article describes trends in the relationship of these constructs.

*Keywords:* career, career orientations, career advancement, motive, attitude, motivational-needs sphere.

УДК 159.9.01

**О. А. МЕЛЬНИК,**

старший преподаватель кафедры психологии

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

## **КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ОБЛАСТЬ ЗНАНИЙ**

В статье определяется феномен кросс-культурной психологии как отдельной области научного знания, ее цели и специфики исследований. Статья посвящена оценке перспектив использования междисциплинарных исследований кросс-культурной психологии в современных условиях. Хотя данной проблематике уделяется значительное внимание исследователей, проблема на настоящий момент не решена. Рассматриваются трудности и ограничения, с которыми сталкиваются междисциплинарные исследования.

**Ключевые слова:** кросс-культурная психология, междисциплинарные исследования, культура, личность, этнос.

Межэтнические отношения стали важнейшим элементом социальной и политической реальности. Поэтому важно ознакомиться с анализом психологических аспектов культурной идентичности, ее влиянием на развитие личности в этнокультурной среде со стабильностью этнических общностей и межэтническими отношениями.

Рассмотрение теоретических аспектов проблематики этнических и кросс-культурных исследований приобретает новые ракурсы в связи с многочисленными трансформациями, происходящими как в изучаемых культурных феноменах самих по себе, так и в психологическом знании как таковом. В числе этих трансформационных процессов можно выделить: радикальное возрастание миграционных процессов и связанную с ними диффузию культур, проявляющуюся в том числе и на уровне субкультур эмигрантов; потеря этнической психологией своего предмета в силу обретения этносами характера научной абстракции, лишенной референта в виде аутентичного этноса; возрастания межкультурных контактов, ставящих проблемы межкультурной компетентности как условия их продуктивности и культурной адекватности; смещением акцен-

тов в кросс-культурных исследованиях с культурных различий на культурные сходства и стремления к нахождению этико-имического баланса; переосмысление содержания базового понятия культуры и связанных с ним культурных метафор; и т. п. [13].

Процессы глобализации, превращающие человеческое сообщество в «единую мировую систему», актуализируют кросс-культурные исследования, которые становятся одним из важнейших направлений научных поисков в области гуманистики. Кросс-культурные исследования основываются на достаточно разработанной методологии кросс-культурного анализа, известной с XIX века. Источниками возникновения метода кросс-культурных исследований являются компаративистский метод культурных исследований, символический интеракционизм Чикагской школы и бихевиористский метод в психологии. Также возникновение метода кросс-культурных исследований было обусловлено влиянием теории социальных и культурных изменений. Сложившиеся в контексте американской исследовательской традиции и подчиненные определенным, достаточно прагматическим, целевым установкам, связанным с особенностями формирования этнической структуры американского общества, кросс-культурные исследования получили достаточно широкое распространение и представлены значимыми результатами, в том числе в европейском регионе – в Финляндии (I. Jasinskaja-Lahti, K. Liebkind), Литве (N. Kasatkina), Польше (P. Boski) и других странах.

Тем не менее предметное содержание и методологические принципы кросс-культурных исследований, особенно в отечественной литературе, имеют весьма широкий диапазон интерпретаций, вплоть до отождествления понятий «кросс-культурное», «межкультурное», «интеркультурное» и т. п. без учета их содержательной специфики. За подобной терминологической неопределенностью стоят проблемы методологического характера, когда любые исследования взаимодействия культур квалифицируются как «кросс-культурные». В определенной мере эта ситуация связана с новизной кросс-культурной проблематики для постсоветского пространства и отсутствием специальных публикаций по этой проблеме (исключение составляет перевод на русский язык книги Д. Мацумото «Психология и культура») [9].



Это обстоятельство требует более четкой артикуляции исходных теоретических позиций в отношении того, что понимается под методологией кросс-культурного анализа, что, в свою очередь, позволило бы определить меру продуктивности и границы его применения в исследованиях европейских культурных ареалов. Успешность современного кросс-культурного исследования в значительной мере зависит от разработанности методологических оснований, выбранных применительно к предмету исследования эмпирических методов и плана предстоящей работы. Еще Д. Кемпбелл предупреждал, что подобное исследование невозможно толковать как «... простое сравнение двух групп» [2, с. 310]. Указывается, что опасно толкование полученного единообразия, с одной стороны, и кросс-культурных изменений, с другой, только с позиций воздействия биологических или только социальных факторов. Точно так же опасно и придание статуса детерминантности любому из воздействующих на изучаемое явление факторов (там же, с. 309). Предлагается, что, «на фоне различия и уникальности человеческих культур следует учитывать наличие в ее носителях общих способностей к поддержанию культуры, существование такого параметра в любой культуре, как параметр возможностей или потенциала, выражаемых как «способность сознательно отражать и формулировать долгосрочные цели и планы, которых можно достичь разнообразными путями...» (там же). Добавим к этому положению и способность ограничивать и корректировать эти цели, выбирать средства в границах, задаваемых нравственными критериями.

В результате разобщенности исследователей к концу XIX в. сформировались две этнопсихологии: этнологическая, которая в наши дни чаще всего называют психологической антропологией, и психологическая, для обозначения которой используют термин кросс-культурная (или сравнительно-культурная) психология. Стремясь к развитию единой этнопсихологии, не следует забывать и о третьей ее ветви – психологии межэтнических отношений, находящейся на стыке социальной психологии и социологии. В наши дни в социальном контексте роста межэтнической напряженности и непрекращающихся межэтнических конфликтов в ми-

ре именно эта ветвь этнопсихологии требует к себе самого пристального внимания.

Кросс-культурная и этническая психология, конечно, сходны, но и различаются по предмету и системе своих основных понятий. Обе науки изучают этнические и культурные особенности личности, но предметное поле каждой науки является специфическим. В настоящее время теоретическим фундаментом кросс-культурной и этнической психологии является когнитивное направление в социальной психологии.

Этническая психология, в основном, сосредоточена на исследовании влияния этнической общности на формирование этнических и культурных особенностей личности. Ключевым, центральным понятием в последние годы становится этническая идентичность личности, ее виды, процесс формирования, трансформации в новых экономических, культурных и политических условиях.

Кросс-культурная психология ориентирована на проведение сравнительных исследований психологии (восприятия, памяти, эмоций, мышления, личностных особенностей) людей – представителей различных культурных общностей. При этом кросс-культурная психология изучает также процесс взаимодействия людей из разных культур, их адаптацию к новой культуре.

Решая одни и те же проблемы, этнологи и психологи подходят к ним с разными концептуальными схемами. Различия в двух исследовательских подходах психологической антропологии и кросс-культурной психологии базируются на современных понятиях *emic* и *etic*.

В этнопсихологии *emic* стали называть культурно-специфичный подход, стремящийся понять явления, например, идеи релятивизма (Л. Леви-Брюль) как подчеркивание различий между культурами в сфере психического. Релятивизма придерживаются последователи Ф. Боаса, подчеркивавшего, что все культуры равные, но разные.

Основными особенностями *emic*-подхода в этнопсихологии являются: изучение психологических особенностей носителей одной культуры со стремлением их понять; использование специфических для культуры единиц анализа и терминов. Предметом психологической антропологии, опирающейся на *emic*-подход,

---

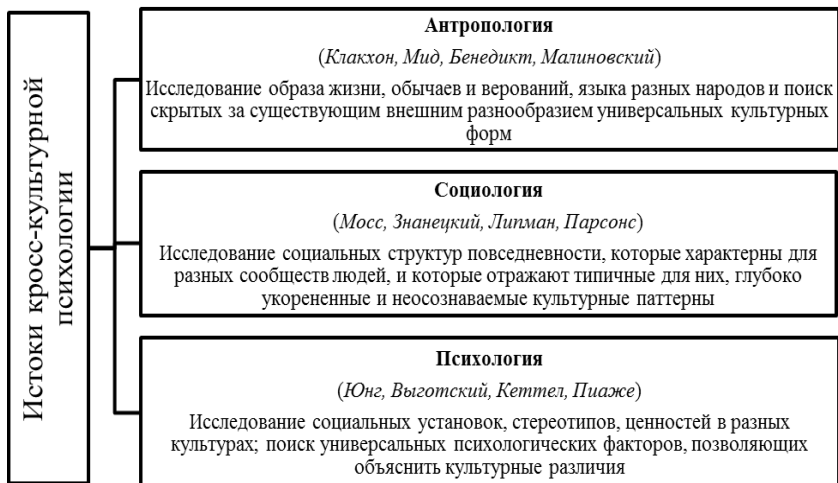
является изучение того, как индивид действует, мыслит, чувствует в данном культурном окружении.

*Etic* – универсалистский подход, объясняющий изучаемые явления. Универсализм рассматривают как стремление за несходством психических процессов увидеть универсальные механизмы (К. Леви-Строс). Сторонники универсализма отстаивают единство психики с возможными достаточно существенными внешними различиями. Исследователи этой ориентации полагают, что базовые психологические процессы являются общими для человеческих существ повсюду на Земле, но на их развитие и проявления серьезное влияние оказывает культура.

Предмет кросс-культурной психологии, опирающейся на *etic*-подход, – изучение сходства и различий психологических переменных в различных культурах и этнических общностях. Культурную идентичность можно рассматривать как особое чувство человека, выражающееся в переживании индивидом своей принадлежности к определенной этнической группе или общности, формирующееся на основании осознания культурного и генеалогического единства этой группы. Ввиду чего сфера деятельности кросс-культурной психологии отражает некую физическую и биологическую реальность, психологические особенности человека в единстве общечеловеческого и культурно-специфического.

Истоки кросс-культурного анализа как метода социогуманитарных наук находились в этнографии, этнологии, культурной антропологии, а также в тех общих дисциплинах, которые направлены «на построение универсальных теорий общества, сознания и поведения» [7, с. 164]. В таких исследованиях проводится сопоставительный анализ поведения, сознания и особенностей феноменов, относимых к проявлениям культуры, в разных этнокультурных группах. И в этом контексте они выступают междисциплинарными исследованиями. Однако в рамках каждой дисциплины сложились конкретизированные проблемы и методы их изучения, а также методологические предпочтения в объяснительных концепциях и теориях.

На рисунке представлены основные источники кросс-культурной психологии.



Кросс-культурная психология имеет много общего с традиционной психологией, в частности в том, что часто привлекает к сравнению две или более группы людей. Такое сопоставление считается основным методом изучения влияния культуры на мышление и поведение людей. Сопоставляемые группы чаще всего различаются по этническому, географическому или административному признаку, который получает название «культурного» [3].

Для кросс-культурной психологии понятие «культура» является базовым теоретическим конструктом. На сегодняшний день существует более 280 принятых определений понятия «культура».

Принято различать шесть основных классов определений культуры:

1. Описательные определения, которые содержат попытки перечислить аспекты человеческой жизни и деятельности, создающие культуру.

2. Исторические определения. Например, аккумуляция традиций в процессе существования культуры (культурное наследие).

3. Нормативные определения – описание разделяемых норм и правил, управляющих человеческим поведением.

4. Психологические определения, опирающиеся на психологические феномены. Например, приспособление, культурную адаптацию, решение проблем, обучение, навыки.

5. Структурные определения, которые относятся к моделям организации культуры: культура – не комплекс обычаев, а способ формирования единой модели внутрисвязанных феноменов.

6. Генетические определения, основанные на происхождении или генезисе культур: культура как результат адаптации группы к среде обитания рождается в социальном взаимодействии и творческом развитии [10].

Культура, трактуемая В. А. Янчуком вслед за R. Priest, как научаемая 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 [12].

Культура – совокупность установок, ценностей, верований и поведения, разделяемых группой людей, но по-разному каждым индивидом, и передаваемую от поколения к поколению. Таким образом, культура – не раса: люди одной расы могут принадлежать к разным культурам. Люди одной расы будут социализироваться в одной культуре, но это не всегда так.

Культура – это научаемое поведение (поведение, усваиваемое в процессе научения). Культура – не национальность и не гражданство: всегда есть небольшая часть популяции в любой стране, не разделяющая доминирующих культурных стереотипов данной страны.

Это определение относится к внутреннему содержанию группового и индивидуального сознания. Культурно-обусловленное поведение может быть зафиксировано в ритуалах (общих, автоматических способах поведения), которые являются результатом разделения группой людей общих культурных ценностей и норм

повеления. В этом смысле культура – социально-психологическое понятие.

Таким образом, кросс-культурная психология – это изучение сходств и различий в психологии индивидов, принадлежащих к разным культурным и этническим группам; связей психологических различий с социокультурными, экологическими и биологическими особенностями, а также изучение современных изменений этих различий.

Цель кросс-культурной психологии заключается в создании подлинно универсальных моделей психологических процессов и поведения человека, которые были бы применимы ко всем людям, независимо от их происхождения.

Наиболее очевидная из стоящих перед кросс-культурной психологией задач – проверка универсальности существующих психологических теорий. Этой задаче было дано название «перенос и проверка», так как исследователи стремятся перенести свои гипотезы на все новые этнические группы, чтобы проверить, подтверждаются ли они во многих (а желательно, во всех) культурных контекстах. Предполагается, что, лишь решив эту задачу, можно прийти к конечной цели – попытаться собрать и интегрировать результаты и обобщить их в подлинно универсальной психологии.

В качестве переменных в кросс-культурном исследовании выступают следующие системы: 1) экологическая, включающая физическое окружение, ресурсы, географию; 2) система средств существования, то есть методы эксплуатации среды: сельское хозяйство, собирательство, промышленность; 3) социокультурная система: институты, нормы, роли и ценности, существующие «вне» индивида; 4) индивидуальная система: восприятие, обучение, мотивация, субъективная культура, которая, в свою очередь, включает особенности восприятия элементов культурной системы; 5) интериндивидуальная система: паттерны социального поведения (Триандис, 1980).

Подходы в кросс-культурной психологии, наряду с фокусом на культурных различиях, нацелены на поиск универсалий. Поэтому кросс-культурные исследования проводятся в рамках разных отраслей психологии: общая психология изучает особенности восприятия, памяти, мышления; индустриальная психология – про-

блемы организации труда и управления; возрастная психология – методы воспитания детей у разных народов. Особое место занимает социальная психология, так как сравнению подвергаются не только закономерности поведения людей, обусловленные их включенностью в этнические общности, но и психологические характеристики самих этих общностей. Исходя из этого, можно констатировать, что кросс-культурная психология является междисциплинарной областью научных знаний.

В статье новозеландского кросс-культурного психолога Рональда Фишера «Прикладная кросс-культурная психология социальных изменений и развития общества: на примере исследования благополучия и коррупции» ставится важная проблема вклада кросс-культурной психологии в широкие дискуссии по поводу социальных изменений и развития общества. Рональд Фишер утверждает, что кросс-культурные исследователи могут внести свой вклад в исследование социально значимых процессов, разработку и реализацию культурно-сенситивных программ изменений и посредством культурно-релевантной оценки существующих программ вмешательства с тем, чтобы они больше отвечали потребностям обществ. Он отмечает важный вклад кросс-культурных психологов в изучение детерминант психологического благополучия и коррупции, внесенный результатами его собственных исследований, Мирового исследования ценностей (WVS) и исследований своих коллег.

Кросс-культурная психология — одна из тех дисциплин, которые напрямую исследуют психологические феномены в сравнительно-культурном сопоставлении. Поэтому неудивительно, что она обращается к изучению социальных и психологических процессов и явлений с целью поиска культурных универсалий и культурной специфики.

Еще в 1973 г. в Директории кросс-культурных исследований и исследователей было указано уже 1125 ученых из 65 стран мира, в настоящее время их число еще более выросло. Большинство из них представляет университеты США и Европы, часть – университеты стран Азии, Африки и Латинской Америки. Многие из них – члены профессиональных организаций: International Organization for Cross-cultural Psychology (действует с 1972), the Society for

Cross-Cultural Research (действует с 1972), Исследования по кросс-культурной психологии сейчас являются приоритетными для 5 международных психологических журналов (Cross-Cultural Psychology Bulletin (с 1965, Гарри Триандис); International Journal of Psychology (с 1966 г.); Journal of Cross-Cultural Psychology (с 1970 г., Уолтер Лоннер); Ethos (с 1972 г.); International Journal of Intercultural Relations (с 1978 г.)).

Анализ современных кросс-культурных исследований демонстрирует, что они не представляют собой единого целого ни по своей тематике, ни по методам. В них можно выделить ряд самостоятельных направлений:

1) сравнительные, кросс-культурные исследования этнических особенностей психофизиологии, когнитивных процессов, памяти, эмоций, речи и т. д., которые теоретически и методически составляют неотъемлемую часть соответствующих разделов психологии;

2) культурологические исследования, направленные на уяснение особенностей символического мира и ценностных ориентаций народной культуры, неразрывно связанные с соответствующими разделами этнографии, фольклористики, искусствознания и т. п.;

3) исследования этнического сознания и самосознания, взаимодействующие понятийный аппарат и методы из соответствующих разделов социальной психологии (теория социальной перцепции, социальных установок, межгрупповых отношений и т. д.);

4) исследования этнических особенностей социализации детей, понятийный аппарат и методы которых ближе всего к социологии воспитания.

Для реализации этой цели проводятся авторские социальные и психологические исследования и используются уникальные базы данных лонгитюдных мировых исследований (World Value Survey, European Social Survey), в которые вовлечены многие страны мира, что позволяет проводить межстрановые сопоставления и наблюдать временную динамику изучаемых переменных внутри отдельных стран.

Междисциплинарные кросс-культурные исследования развивались и поддерживались трудами В. Гумбольдта, В. Вундта, Дж. Мида, З. Фрейда, К. Юнга, Э. Эриксона, Л. С. Выготского, А. А. Потебни, Г. Г. Шпета и целого ряда других авторов. Однако



---

существующие отечественные и зарубежные исследования, затрагивающие различные стороны взаимодействия психики и культуры, оставили нерешенными методологические проблемы, касающиеся используемой терминологии, онтологического статуса, типологии и методов изучения культурно-психологических феноменов.

Как справедливо отмечают Л. И. Киященко и В. А. Моисеев, «в переживаемое нами время перед философией науки и собственно наукой встали сложные задачи, которые требуют объединения многих дисциплин. Оформляется сфера междисциплинарности. Возникли направления научного исследования, которые требуют согласованных действий и достижения взаимопонимания, установления единых норм поведения. Такого рода теоретико-практические объединения выступают естественным основанием для возникновения и выяснения особенностей функционирования междисциплинарности как одной из форм постнеклассической науки. Междисциплинарность как форма объединения современного научного знания возникает как непосредственная реакция на «злободневные», требующие безотлагательного, как правило, в режиме актуального времени решения проблемы [6, с.16–17].

Об особой эвристичности междисциплинарного дискурса писал еще М. М. Бахтин, отмечая необходимость для исследователя расширения «культурных горизонтов»: «При спецификаторских увлечениях игнорировали вопросы взаимосвязи и взаимозависимости различных областей культуры, часто забывали, что границы этих областей не абсолютны, что в различные эпохи они проводились по-разному, не учитывали, что как раз наиболее напряженная и продуктивная жизнь культуры происходит на границах отдельных областей ее, а не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике» [1, с. 330]. Заимствование терминов и методологических средств анализа из одной науки в другую приводит к особой сетевой вязи и в индивидуальном творчестве: так, решаемая проблема создает в сознании исследователя некий вопрос, ответ на который он может получить, обратившись совершенно к другой исследовательской области.

Важным событием для понимания и развития идей о междисциплинарности научных знаний явилась публикация статьи А. Л.

Журавлева «Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии» (Журавлев, 2007). Работа посвящена чрезвычайно актуальной методологической проблеме, т. к. в психологии традиционно важное место принадлежит междисциплинарным исследованиям. А. Л. Журавлев отмечает, что «в настоящее время приоритетными в большой мере становятся междисциплинарные исследования, и это касается не только психологии или социогуманитарных наук, но и всей науки в целом» [4, с. 15]. Междисциплинарные исследования имеют для психологии особое значение, т. к. «... сама проблема психического изначально является междисциплинарной. В ее исследовании у психологической науки нет и не может быть монополии, феномен психики по своей объективной природе предполагает междисциплинарность его изучения» [4, с. 17].

В работе А. Л. Журавлева рассматриваются также, что очень важно, трудности и ограничения, с которыми сталкиваются междисциплинарные исследования. Может создаться впечатление, что психология «обречена» только на междисциплинарные исследования. Автор анализирует трудности и ограничения междисциплинарных исследований в области психологии. Он утверждает, что:

1. Неправомерно понимание, что междисциплинарные исследования – единственная форма исследований в психологии.
2. Неизбежны издержки, то есть негативные для психологии следствия междисциплинарных исследований (например, редукция психического к непсихическому).
3. Существуют сложности и трудности междисциплинарных исследований.

Междисциплинарные исследования всегда дают плюралистичное (в смысле множественное) знание, однако степень этой плюралистичности может быть чрезвычайно высокой, что вызывает сложности в интеграции полученного знания; междисциплинарные исследования нередко характеризуются низкой совместимостью используемых языков разных наук, а повышение уровня взаимного понимания представителей этих наук требует либо явного упрощения языков, либо занимает много времени; программы междисциплинарных исследований включают разные методы, но нередко различного уровня их разработанности, что объективно

зависит от состояния конкретной науки, при этом одни методы по различным причинам становятся главными в программе, а другие – вспомогательными и т. п.; – все это приводит к получению результатов разной степени точности и надежности, и многое другое» [4, с. 32].

Отметим, что проблемы междисциплинарных исследований обсуждаются и в зарубежной современной психологии, в междисциплинарности просматриваются перспективы развития психологического знания [14, р. 1–5].

В настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается со значительными трудностями, вследствие чего комплексные исследования и разработки оказываются существенно менее эффективными, чем это предполагалось. Подчеркнем фундаментальный характер данной проблемы, от ее решения зависит эффективность осуществления как комплексных исследований в рамках психологии (взаимодействие между отраслями психологической науки), так и организация междисциплинарных исследований (взаимодействие психологии с другими науками). Хотя данной проблематике уделяется значительное внимание исследователей, проблема на настоящий момент не решена. Теория комплексных психологических исследований как научная концепция, отражающая специфику психологического исследования, еще не разработана. Причина этого состоит в том, что исследователи стремятся, как правило, разработать принципы организации и процедуры такого рода исследований. Предполагаем, что возможна разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понимания предмета психологической науки.

Таким образом, кросс-культурная психология – это наука, изучающая закономерности развития и проявления национально-психологических особенностей людей как представителей конкретных этнических общностей, отличающих их друг от друга. Она базируется на исследованиях, осуществляемых не только учеными-психологами, но и социологами, этнографами, философами, культурологами. Предметом кросс-культурной психологии становятся национально-психологические особенности людей – реально существующие, активно функционирующие и четко осознаваемые

исследователями явления общественного сознания, имеющие свои специфические свойства, своеобразные механизмы проявления и оказывающие большое воздействие на повеление и деятельность людей.

Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе понимания междисциплинарности явится, с одной стороны, важным этапом на пути становления психологии фундаментальной наукой и, с другой стороны, необходимым условием для осуществления эффективных комплексных исследований. Будущее и перспективы развития кросс-культурной психологии напрямую зависят от ее междисциплинарных связей. Для современной кросс-культурной психологии и психологии в целом актуальны исследования по методологии комплексных и междисциплинарных исследований, поскольку именно такие изыскания составляют в современной психологической науке значительную часть.

Возникающие проблемно-ориентированные междисциплинарные подходы позволяют изучать феномены с повышенной когнитивной и экзистенциальной сложностью. Именно методологический контекст постнеклассической рациональности становится развивающей средой для культурно-аналитического подхода.

Междисциплинарный дискурс, позволяющий изучать целостного человека в разнообразии жизненных контекстов, в его повседневной и исторической жизни, является одной из ключевых особенностей современной когнитивной ситуации в науке. Междисциплинарные исследования доказывают свою эвристичность в первую очередь там, где предметом науки выступают уникальные саморазвивающиеся системы [11], к которым относятся как психика человека, так и культура в целом. В связи с этим развитие современных культурно-психологических исследований в значительной степени определяется интенсивностью коммуникаций психологии с разными областями гуманитарного знания и, прежде всего, с историческими и культурологическими дисциплинами.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с. – (Из истории сов. эстетики и теории искусства).
2. Берри, Дж. В. Кросс-культурная психология: исследования и применение / Дж. В. Берри [и др.] – Харьков : Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
3. Вальсинер, Я. Культура, развитие и методология в психологии: преодолеть отчуждение через эмпирические данные / Я. Вальсинер // Культурно-историческая психология. – 2005. – Том 1. № 1. – С. 37–50.
4. Журавлев, А. Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М. : ИПРАН, 2007. – С. 15–32.
5. Касавин, И. Т. Междисциплинарные исследования в контексте рефлексии и габитуса // Междисциплинарность в науках и философии [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. И. Т. Касавин. – М. : ИФРАН, 2010. – С. 15–28.
6. Киященко, Л. П. Философия трансдисциплинарности [Текст] / Л. П. Киященко, В. И. Моисеев; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : ИФРАН, 2009. – 205 с.
7. Культурология : учебник / Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин. – М. : Юнити-Дана, 2010 – 688 с.
8. Мазилев, В. А. Современные кросс-культурная и этнопсихология: новые тенденции в методологии комплексных и междисциплинарных исследований [Электронный ресурс] // Psychology. Educology. Medicine. – 2014. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kross-kulturnaya-i-etnopsihologiya-novyie-tendent-sii-v-metodologii-kompleksnyh-i-mezhdistsiplinarnyh-issledovaniy>. – Дата доступа: 04.11.2020.
9. Мацумото, Д. Психология и культура. / Д. Мацумото. – М. ; СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
10. Мельник, О. А. Культурный шок: психологическая адаптация к новой культурной среде / О. А. Мельник // Збірник наукових прац Академії паслядыпломнай адукацыі. Вып. 17 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2019. – 406 с. – С. 217–230.

11. Степин, В. С. Теоретическое знание. / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
12. Янчук, В. А. Диалогическая интердетерминация в системе четырехмерных пространств анализа кросс-культурной феноменологии // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии : Материалы Пятой Международной научной конференции 27–28 мая 2016 г. В 2 т. / Отв. ред. В. В. Гриценко. – Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2016. – Т. 1. – С. 56–63.
13. Янчук, В. А. Методолого-теоретико-эмпирические проблемы исследования дальне- и близкородственных культур // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии : Материалы Четвертой Международной научной конференции 30–31 мая 2014 г. В 2 т. / Отв. ред. В. В. Гриценко. – Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2014. – Т. 1. – С. 15–23.
14. Valsiner Y .Becoming Integrative in Science: Rebuilding Contemporary Psychology through Interdisciplinary and International Collaboration // Integrative Psychological and Behavioural Science. – 2007. – 41 p.

Материал поступил в редколлегию 06.11.20.

V. A. MELNIK,

Lecturer of psychology Department

SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY AS AN INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE AREA

### Summary

The article defines the phenomenon of cross-cultural psychology as a separate area of scientific knowledge, its purpose and specificity of research. The article is devoted to assessing the prospects for the use of interdisciplinary research in cross-cultural psychology in modern conditions. Although this issue has received considerable attention from researchers, the problem has not yet been resolved. The difficulties and limitations faced by interdisciplinary research are considered.

*Keywords:* cross-cultural psychology, interdisciplinary research, culture, personality, ethnos.

УДК 159.9:316.62

**Е. Б. МИКЕЛЕВИЧ,**

доцент кафедры межкультурных коммуникаций

Учреждение образования

«Полесский государственный университет», г. Пинск, Беларусь

## **ДЕСТРУКТИВНОСТЬ И КОНСТРУКТИВНОСТЬ ЗАВИСТИ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ**

Теоретический анализ стимулирующей функции зависти в служебных отношениях позволил выявить, что направленность активности может быть деструктивной и конструктивной. Амбивалентность зависти в служебных отношениях может определять социально-психологический климат, производительность труда, конкурентоспособность организации.

**Ключевые слова:** зависть, стимулирующая функция зависти, зависть в служебных отношениях, конструктивность зависти в служебных отношениях, деструктивность зависти в служебных отношениях.

Зависть становится все более актуальным и интересным феноменом для исследователей-психологов. В современных социально-психологических исследованиях авторы рассматривают зависть во взаимосвязи с социальной активностью, субъективным благополучием (Т. В. Бескова, Р. М. Шамионов), ценностными ориентациями и личностной конкурентоспособностью (Н. В. Горшенина), характерологическими и гендерными особенностями (Т. В. Бескова), самооценкой и самоактуализацией (Н. М. Клепикова, П. Д. Никитенко, А. С. Кучерявенко), психическим здоровьем (О. Р. Бондаренко), агрессией (Т. К. Касумов, Т. В. Бескова), субъективным представлением о справедливости и склонности к мести (Н. Д. Субботина), девиантным поведением (Ю. А. Клейберг), затрудненным общением (Л. С. Архангельская), терроризмом (Э. М. Мамедова). Особенности зависти в курсантском коллективе изучены А. В. Пилишиной. Проведено научное осмысление зависти с точки зрения ее детерминант, функций и механизмов проявления (Е. П. Ильин, П. Куттер, Ю. М. Орлов, Г. Шек). Деструктивное влияние зависти на психику человека отмечают Л. С. Архангельская, В. А. Гусова, И. Б. Котова, В. А. Лабунская, К. Муздыбаев,

Е. Е. Соколова и др. Наиболее полное теоретическое обоснование феномена зависти представлено в работах Т. В. Бесковой, А. И. Донцова, Е. П. Ильина, К. Муздыбаева, П. Куттера, Г. Шека.

Проведенный анализ позволяет заключить, что, несмотря на имеющиеся в психологии работы по осмыслению природы, проявлений, детерминант и последствий зависти, существенно затрудняет исследование данного феномена противоречивость в подходах к пониманию ее конструктивности/деструктивности. Анализ назначения зависти в социальной жизни субъекта, систематизация и обобщение знаний о ее функциях – важное направление в изучении этого чувства. Вопрос о стимулирующей функции зависти можно назвать одним из наиболее неоднозначных в теории зависти. Не угасают споры о том, может ли зависть быть стимулом личностного роста и совершенствования, или же она несет только деструктивность. По мнению Т. В. Бесковой, стимулирующая функция связана с побуждением к активности, которая может быть созидательной или разрушительной направленности [2].

Дифференциация зависти на конструктивную и деструктивную является наиболее частой и устоявшейся (К. Муздыбаев, Т. В. Бескова, Р. М. Шамионов, В. А. Гусова, А. В. Пилишина). Анализируя известную с давних времен пару «злобная и незлобная зависть», К. Муздыбаев отмечает, что особенностью незлобной зависти является стремление иметь то, что имеет другой. Особенностью же злобной зависти – стремление к тому, чтобы другой не имел того, что имеет. В фокусе злобной зависти, таким образом, находится устранение, разрушение ее предмета. Автор отмечает, что, хотя в злобной и незлобной зависти желания индивида имеют разную направленность, в них содержится и общий элемент – желание преодолеть неравенство, но разными путями: «... тот, кем руководит незлобная зависть, хочет лишь быть похожим на своего соперника. Он говорит: “Я хочу иметь то, что Вы имеете”. Тот же, кем руководит злобная зависть, желает разрушить. Он говорит: “Я хочу, чтобы Вы не имели того, что имеете”. В первом случае человек сам стремится подняться до уровня объекта зависти, а во втором – унижить объект зависти, уравнивать его с менее достойным» [8, с. 6]. Однако в любом случае, считает К. Муздыбаев, завистник претер-



---

певаёт личностную деформацию, становится скрытным, тревожным, жалеющим самого себя [8].

Согласимся с мнением В. А. Гусовой, которая считает, что, несмотря на некоторый негативный оттенок, который содержится в феномене зависти, функционально он может играть и положительную роль, стимулируя дух соперничества, конкуренции, стремления к успеху или к изменению своего социального положения [3]. В таком случае осознание превосходства другого индивида рассматривается как противоречие, выступающее источником движения личности к обладанию желаемым, но недоступным на данный момент.

Схожая позиция прослеживается в работах К. Л. Ерофеевой, по мнению которой «нельзя рассматривать зависть в качестве простого душевного изъяна, так как она обусловлена объективными противоречиями между самореализацией и самоутверждением, сущим и должным» [4, с. 335]. Объясняя зависть с точки зрения здорового соперничества между объектами и субъектами зависти, М. И. Розенова утверждает, что неправильно рассматривать зависть лишь сквозь призму её деструктивного характера и смысловых характеристик: часто именно зависть, по мнению автора, становится мотивацией для научных открытий, самообразования, профессиональных достижений [10].

О том, что зависть выступает преимущественно как деструктивная реакция на изменяющиеся условия жизни, пишет А. В. Пилишина. Однако она делает оговорку: зависть может быть конструктивной, направленной на саморазвитие, рефлексию, постановку новых жизненных целей и преобразование субъективной картины мира. В этом случае она выступает как стимул роста, движения, позитивного изменения. Зависть может быть выражена как негативной эмоцией, так и амбивалентным явлением, без четко определенных позитивных или негативных границ, быть субъективным и неосознаваемым переживанием [11].

Наряду с признанием конструктивной функции зависти одними авторами в исследованиях других однозначно подчеркивается её деструктивность, конструктивные начала зависти ставятся под сомнение. Так, Е. В. Золотухина-Аболина пишет: «Зависть бывает одна – черная, ибо зависть всегда ненависть. То, что именуется

белой завистью, на самом деле совсем другое. Это, быть может, соревновательность, или элегическое сожаление по поводу отсутствия у себя неких благ и качеств, присущих другим людям, или стремление быть лучше через подражание идеалу...» [5, с. 51]. По мнению автора, мотивирующее к развитию влияние на личность не может быть функцией зависти, а отождествление зависти с такими эффектами объясняется подменой понятий или терминологической многозначностью.

Анализируя подходы разных авторов по проблеме конструктивности/деструктивности зависти как отношение к достижению (успеху) другого, согласимся с позицией Т. В. Бесковой, которая отмечает, что по модальности оно может быть положительное, нейтральное, амбивалентное и отрицательное. В самых общих чертах именно отрицательное отношение к успеху другого и определяется как зависть. Однако «исключить амбивалентного отношения субъекта к достижениям другого из анализа зависти представляется нам неверным в силу того, что модальность при данном типе отношения, являясь неустойчивой, может менять свой знак с положительного на отрицательный и наоборот» [1, с. 16–17].

Рассматривая представления о конструктивности / деструктивности зависти применительно к сфере служебных отношений, отметим, что в контексте служебных отношений феномен зависти является наименее изученным, хотя социально-психологические закономерности зависти таковы, что служебные отношения представляют собой достаточно «благоприятную арену» для ее проявлений.

Под завистью в служебных отношениях понимается отношение к объекту, предмету превосходства и самому себе, сопровождающееся комплексом преимущественно негативных эмоций, осознанием своего более низкого положения и желанием прямо или косвенно нивелировать превосходство и восстановить субъективное равенство, при этом объект и предмет зависти связан с системой служебных отношений [7].

К предметному полю зависти в служебных отношениях относятся: уровень заработной платы, формальный и неформальный статус сотрудника, карьерный рост, условия и режим труда, доступ к информации и ресурсам, возможность участвовать в управлении,

---

взаимоотношения с руководством и коллегами и др. Объектом зависти в служебных отношениях является обладающий предметом зависти превосходящий другой (коллега, сотрудник, руководитель), которому завидует субъект. Субъектом зависти в служебных отношениях является сотрудник, испытывающий зависть. Механизмом возникновения зависти в служебных отношениях является социальное сравнение, условиями выступают неравенство и значимость сферы служебных отношений для индивида.

Зависть в служебных отношениях как отдельный феномен в русскоязычной психологической литературе практически не рассматривалась. Некоторые авторы затрагивают отдельные аспекты зависти между коллегами. Так, распространенным видом зависти на рабочем месте Е. В. Золотухина-Аболина называет зависть к социальному статусу, который находит выражение «в худшего сорта карьеризме, конъюнктурном поведении, подсиживании, особенно типичном для структур, связанных с властью. Высокий социальный статус является предметом зависти не только в связи с возможностью осуществлять власть, решать человеческие судьбы, но и в связи с расширенными материальными возможностями» [5, с. 53].

К. Муздыбаев анализирует связь зависти в служебных отношениях и мотивации и результативности и отмечает, что зависть как враждебность любому превосходству (материальная обеспеченность, высокие награды, хорошо выполненная работа, человеческая красота и привлекательность и т. д.) связана не только с причинением дискомфорта наиболее успешно и продуктивно работающим людям, но даже с изменением судьбы преуспевающих: из-за враждебности завистников работники снижают мотивацию, скрывают собственные достижения, вынужденно оставляют службу, а порой и место жительства. Установлено, что зависть «отрицательно коррелирует с продуктивностью группы, со сплоченностью в ней и удовлетворенностью ею, но положительно связана с явлением социального сачкования в группе, уклонением от работы и с прогулами. Более того, низкий уровень экономической производительности социологи связывают со страхом зависти, сковывающим всякую инновационную и эффективную работу» [8, с. 38].

Проблема зависти в служебных отношениях в современной зарубежной психологии представлена в работах авторов [12–19], изучающих природу зависти и значение данного феномена в отношениях в трудовых коллективах. Зависть в служебных отношениях рассматривается, во-первых, как дестабилизирующий механизм, разрывающий социальные связи, выступающий причиной разногласий и обострения напряженности в обществе [16]; во-вторых, как ядро конфликтов, которое, разрастаясь, разрушает изнутри всю систему социальных связей и отношений [19].

R. P. Vecchio анализирует зависть в контексте профессионального стресса, указывая, что и зависть, и ревность – это эмоциональные реакции, которые возникают в случае неспособности субъекта управлять событиями, в основном это реакции на реальные или мнимые социальные угрозы на рабочем месте [18]. Он отмечает, что зависть в служебных отношениях определяется как паттерн мыслей, эмоций и поведения, который является результатом снижения сотрудником самооценки в ответ на превосходство другого в значимой сфере [18].

Зависть в служебных отношениях может возникнуть в ситуации, когда другой сотрудник более успешен в выполнении работы, важной для развития карьеры (при условии, что развитие карьеры является центральным, весьма значимым аспектом его самоопределения). С точки зрения направленности, реакции в ситуации зависти в служебных отношениях могут быть направлены на себя или объект зависти (коллега, рабочая группа, коллектив, организация). Реакция в ситуации зависти может быть классифицирована как эмоциональная (досада, раздражение, враждебность, гнев и жадность, депрессия, тревога, стыд, злорадство, обида); когнитивная (снижение актуальности сравнения, изменение восприятия других, изменение самовосприятия и самооценки); поведенческая (уменьшение или устранение разрыва в сравнении между собой и другим всеми возможными способами: унижение, причинение вреда объекту зависти, улучшение собственной работоспособности, целеустремленности, производительности) [12; 19].

В эмпирических исследованиях установлены условия, при которых зависть в служебных отношениях не возникает так интенсивно, как при их невыполнении: R. P. Vecchio, один из первых

исследователей зависти в служебных отношениях, выяснил, что справедливость вознаграждений, автономия работника и внимательность руководителя отрицательно связаны со склонностью человека к зависти на работе [17; 18]. Данное исследование не является исчерпывающим, дальнейшие разработки в этом направлении являются перспективными, так как имеют прикладное значение.

Невозможность удовлетворения потребности в позитивном самоотношении, признании, самоутверждении, превосходстве, престиже, власти и обладании в связи с присутствием превосходящего коллеги порождает кризисную ситуацию, напряженность, переживания, которые оказывают влияние на появление (усиление) определенных личностных качеств и моделей поведения. Анализируя зависть в служебных отношениях, зарубежные исследователи [13] определили ее последствия для личности и для организации. Личностные последствия зависти в служебных отношениях характеризуются негативным влиянием на личный профессиональный успех:

1. Личность теряет конкурентоспособность, так как желание иметь то, что имеют другие, снижает потенциал использования собственных способностей. Вместо того чтобы раскрывать свой талант, сотрудник тратит слишком много времени на одержимость другими и воспринимает их как угрозу. Это препятствует реализации потенциальных возможностей.

2. Личность не может быть подлинной. Сотрудник никогда не сможет быть тем, кем он действительно является, если постоянно заботится о действиях других. Вместо того чтобы создавать свой собственный образ, он «застревает», пытаясь стать похожим на другого, сравнивая себя с другим.

3. Способность к коммуникации нарушена. Если сотрудник завидует коллегам, он не может заслужить уважение и доверие, необходимые для полноценного общения с другими людьми. Это является препятствием для создания полноценных коммуникаций, что ведет к утрате множества потенциальных возможностей для бизнеса и карьеры.

4. Низкое принятие себя, снижение самооценки. Зависть мешает верить в себя. Отсутствие уверенности в своих силах, в свою оче-

редь, затрудняет поиск возможностей карьерного роста и участия в других позитивных действиях построения карьеры [13].

Влияние зависти на организацию или бизнес связано с нарушением работы команды, что приведет к упущенным возможностям и организационной неэффективности. Нарушенные рабочие отношения подрывают эффективность команд. В исследовании, представленном *Harvard Business Review*, менеджеры технологической компании, которые чувствовали превосходство идей другой группы и воспринимали их как угрозу, игнорировали эти идеи, несмотря на их продуктивность. Зависть может привести к тому, что идеи, генерированные внутри бизнеса, будут полностью проигнорированы или отклонены [13].

R. Smith, W. Parrott, F. Diener, R. Hoyle по критерию направленности выделяют зависть двух видов [12]: доброкачественная зависть (*benign-envy*) – связана с мотивацией увеличения работоспособности, улучшения своего положения, результатов, продуктивности статуса, применения своих талантов, способностей; злокачественная зависть (*malicious-envy*) – сопровождается сильными негативными эмоциями с тенденцией совершать злонамеренные действия по устранению чужого успеха, превосходства или благополучия. Данное разделение видов зависти содержательно соответствует конструктивной и деструктивной зависти.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил сделать вывод, что направленность активности при совладании с завистью в служебных отношениях может быть конструктивной и деструктивной. Конструктивная стратегия совладания с завистью в служебных отношениях характеризуются стремлением улучшить свою производительность и конкурентоспособность, чтобы достичь уровня превосходящего коллеги. Такая стратегия, несомненно, выгодна компании, а также имеет положительное влияние на личность сотрудника. Она может быть реализована только в том случае, если у человека существуют реальные возможности превзойти конкурента или хотя бы сравняться с ним. Объективно осознаваемая возможность (реальность) достижения того, что имеет соперник, стимулирует человека на активные конструктивные действия, направленные на нивелирование различий между ним и объектом зависти и приобретение вожделенного предмета.

Деструктивная стратегия совладания с завистью предполагает способы поведения, направленные на причинение ущерба или вреда превосходящему коллеге или организации. Для служебных отношений справедливо отметить, что модальность этой активности прямо или косвенно определяет социально-психологический климат, результативность и производительность труда, конкурентоспособность организации или отдельного сотрудника.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бескова, Т. В. Структурная организация отношения зависти с позиции системного подхода / Т. В. Бескова // Соц. психол. и общество. – 2013. – № 1. – С. 15–26.
2. Бескова, Т. В. Функции зависти / Т. В. Бескова // Изв. Саратов. ун-та. – 2012. – Вып. 3. – С. 62–66. – (Серия «Философия. Психология. Педагогика»).
3. Гусова, В. А. Зависть как социальный феномен : автореф. ... дис. канд. философ. наук : 09.00.11 / В. А. Гусова ; Моск. гос. технолог. ун-т, 2006. – 26 с.
4. Ерофеева, К. Л. Зависть: философский аспект проблемы / К. Л. Ерофеева // Личность. Культура. Общество. – 2008. – № 1. – С. 328–335.
5. Золотухина-Аболина, Е. В. Зависть / Е. В. Золотухина-Аболина // Молодой коммунист. – 1989. – № 7. – С. 48–56.
6. Ильин, Е. П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 370 с. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Микелевич, Е. Б. Психосоциальные характеристики субъекта зависти в служебных отношениях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Б. Микелевич ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2019. – 32 с.
8. Муздыбаев, К. Завистливость личности / К. Муздыбаев // Психол. журн. – 2002. – № 6. – С. 38–50.
9. Муздыбаев, К. Психология зависти / К. Муздыбаев // Психол. журн. – № 6. – 1997. – С. 3–12.
10. Пилишина, А. В. Зависть в контексте межличностных отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. В. Пилишина ; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб, 2015. – 23 с.
11. Розенова, М. И. Десять шагов от зависти: модель формирования эмоциональной безопасности личности в образовательной среде / М. И. Розенова // Almatater (Вестн. высш. шк.). – 2014. – № 8. – С. 35–38.

12. Dispositional Envy / R. H. Smith [et al.] // *Personality and social psychology bulletin*. – 1999. – Vol. 25, № 8. – P. 1007–1020.
13. Menon, T. Envy at Work [Electronic resource] / T. Menon, L. Thompson // *Harvard business review*. – Iss. April, 2010. – Mode of access: <https://hbr.org/2010/04/envy-at-work>. – Date of access: 25.02.2017.
14. Salovey, P. Provoking jealousy and envy: Domain relevance and self-esteem threat / P. Salovey, J. Rodin // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 1991. – № 10(4). – P. 395–413.
15. Salovey, P. Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy / P. Salovey, J. Rodin // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – № 47. – P. 780–792.
16. Smith, R. H. Envy and jealousy: Semantic problems and experiential distinctions / R. H. Smith, S. H. Kim, W. G. Parrott // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1988. – Vol. 14. – P. 401–409.
17. Vecchio, R. P. Categorizing coping responses for envy: A multidimensional analysis of workplace perceptions / R. P. Vecchio // *Psychological Reports*. – 1997. – № 81. – P. 137–138.
18. Vecchio, R. P. Negative Emotion in the Workplace: Employee Jealousy and Envy / R. P. Vecchio // *International Journal of Stress Management*. – 2000. – Vol. 7, № 3. – P. 161–179.
19. Ven, N. The Bright Side of a Deadly Sin: The Psychology of Envy [Electronic resource] : Doctoral thesis / Niels van de Ven ; Tilburg University. – Ridderkerk : Ridderprint, 2009. – 196 p. – Mode of access: [https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/1157239/Proefschrift\\_Niels\\_vdVen\\_131109.pdf](https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/1157239/Proefschrift_Niels_vdVen_131109.pdf). – Date of access: 21.04.2019.

Материал поступил в редколлегию 30.11.20.



A. B. MIKELEWICH,  
Associate professor at the department of intercultural communication  
EI «Polesky State University»,  
Pinsk, Belarus

## DESTRUCTIVENESS AND CONSTRUCTIVENESS OF WORKPLACE ENVY

### Summary

Theoretical analysis of the stimulating function of workplace envy revealed that the orientation of activity can be destructive and constructive. Ambivalence of workplace envy can determine the socio-psychological climate, labor productivity, competitiveness of the organization.

*Keywords:* envy, stimulating function of envy, workplace envy, constructiveness of workplace envy, destructiveness of workplace envy.

УДК 37.013.46

**Ж. Н. НАУМЕНКО,**

заместитель директора по производственному обучению  
филиала учреждения образования  
«Белорусский государственный университет информатики  
и радиоэлектроники»

Учреждение образования  
«Минский радиотехнический колледж»,  
г. Минск, Беларусь

## **УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

Представлен анализ подходов к развитию информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ) педагога. Предложена авторская модель управления развитием информационно-коммуникационной компетентности педагога, в основе которой классификация компетенций в области ИКТ, разработанная ЮНЕСКО.

**Ключевые слова:** компетенции, информационно-коммуникационная компетентность, управление, развитие, модель, ЮНЕСКО.

В Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. одной из основных задач указана внедрение инновационных методик для подготовки педагогических кадров для работы с ИКТ и построение индивидуальной образовательной траектории педагога [1].

Ощущается противоречие между требованиями к ИКТ-компетентности учителя и нынешним состоянием профессиональной компетентности педагогических работников в вопросах использования ИКТ [2], в связи с чем необходимо их обучение. Данные вопросы освещены в многочисленных программах ЮНЕСКО [3; 4].

В основе исследования – владение информационными технологиями учителем и управление развитием его информационно-коммуникационной компетентности.

И. А. Дзюба рассматривает информационно-коммуникационную компетентность как способность педагога использовать

цифровые технологии, средства коммуникации и/или сети для доступа, управления, интегрирования, оценки и создания информации образовательного назначения в целях эффективного профессионального функционирования в существующей информационно-образовательной среде [5].

Так, Г. И. Попова определяет информационно-коммуникационную компетентность как совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению профессиональной деятельности с помощью информационных технологий [6].

Мы будем понимать под **информационно-коммуникационной компетентностью педагога** интегративное качество личности, определяющее способность педагога решать профессиональные задачи и принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий [7].

Исследования уровней развития ИКТ-компетентности можно увидеть у М. С. Цветковой [8]. Она проанализировала материалы по повышению квалификации педагогов в сфере ИКТ. Повышение квалификации педагогов в области ИКТ распределила на две части «Базовые ИКТ-компетенции педагогических кадров» и «Профессиональные ИКТ-компетенции педагогических кадров». Каждая часть включает несколько уровней.

В Республике Беларусь с 2008 по 2017 г. проходила процедура сертификации педагогических кадров как пользователей информационных компьютерных технологий. Оценивание уровня информационно-коммуникационной компетентности педагогов проводилось по трем уровням и для трех категорий педагогических работников: учебно-воспитательная работа (для педагогов); административная работа (для руководителей учреждений образования); информационные технологии в образовании (этот уровень проходили те, кто имел сертификат в одной из предыдущих категорий) [9]. Во всех категориях происходило оценивание слушателей на знание программ пакета Microsoft Office и владение общими приемами работы с компьютером.

Изучая научную литературу по данной тематике, мы увидели различные тенденции, подходы, модели и технологии, которые используются для определения уровня информационно-коммуникационной компетентности педагога. При этом обратим внимание, что общего перечня требуемых ИКТ-компетенций в настоящее время нет, различные исследователи в своих работах предлагают различные наборы компетенций, зависящих от задач, которые решает педагог.

В нашем исследовании за основу примем классификацию компетенций в области ИКТ, разработанную ЮНЕСКО. В нем рассматриваются три подхода к обучению, основанные на развитии человеческого потенциала («Применение ИКТ», «Освоение знаний» и «Производство знаний»). Эти подходы отражают разный уровень информационно-коммуникационной компетентности педагога и разные стадии информатизации образования [3].

Мы предлагаем свою модель развития информационно-коммуникационной компетентности педагога, которая была успешно апробирована в государственном учреждении образования «Гродненский областной институт развития образования», Лидском, Гродненском, Островецком, Кореличском районах и предполагает ориентацию на построение индивидуальной траектории обучения. В основе определения индивидуальной траектории обучения – определение уровня информационно-коммуникационной компетентности участников образовательного процесса [10].

В Республике Беларусь и странах русскоязычного сегмента сети Интернет предлагается большое количество программ повышения квалификации педагогов в области ИКТ и подготовки кадров для системы дистанционного обучения: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Центр дистанционного образования «Эйдос», Международный совет по стандартам в области обучения, Московский центр интернет-образования, региональные институты развития образования и другие. Почти все вышеперечисленные университеты и центры предлагают программы повышения квалификации по двум уровням – базовому, своего рода инварианту знаний, умений и опыта применения ИКТ для решения прикладных задач, и профессиональному, предполага-

ющему подготовку специалистов различных профилей в разнообразных областях знаний.

Основную проблему автор видит в том, что сегодня повышение квалификации педагогов в основном представляет собой «компьютерный ликбез», который кроме освоения примитивных навыков работы с компьютером и знакомства с его неограниченными возможностями предлагает дополнительно изучать отдельные специальные программы-приложения. Вопросы оптимального использования программ и технологий в системе взаимодействия «учитель – ученик», как правило, не рассматриваются.

Важно, чтобы педагог стал испытывать потребность и стремился ее удовлетворить. Можно говорить о том, что в процессе управления информационно-коммуникационной компетентностью важно уделить должное внимание развитию потребностей и мотивов.

Такие ученые, как Дж. Равен, А. К. Маркова [11] и др., считают мотивацию ведущим внутренним фактором развития компетентности. Специалисты по психологии говорят: если человек стремится удовлетворить появляющуюся у него потребность в ходе работы, то преодоление затруднений ведет к развитию способностей в данном виде работы.

Обобщая представленный материал, делаем вывод о том, что основными условиями эффективного развития информационно-коммуникационной компетентностью педагогов являются:

- 1) вариативный характер подготовки;
- 2) стимулирование положительной мотивации;
- 3) ориентация педагогов на самообразование, самообучение и постоянное повышение квалификации.

Особенности развития информационно-коммуникационной компетентности педагога в системе дополнительного образования взрослых:

- специальная многоуровневая подготовка педагога к использованию информационных ресурсов и новых информационных технологий в профессиональной деятельности;
- этапный и вариативный характер подготовки, предусматривающий постепенное развитие всех компонентов информационно-коммуникационной компетентности;

---

- включение педагога в совместную с коллегами информационно-коммуникационную образовательную деятельность для разработки проектов, электронных учебно-методических комплексов и др.;

- психологическая и административная поддержка педагога.

Предполагается, что программа подготовки не является статической, а постоянно обновляется с позиции увеличения уровня компетенций педагогических работников и обобщения опыта учреждения образования.

На основе анализа современных тенденций использования ИКТ выделим направления деятельности педагога для продуктивного взаимодействия с обучающимися:

1. Организация коллективной деятельности.

2. Обучение с использованием электронных образовательных технологий (мобильное, смешанное, дистанционное обучение, технология Web 2.0, проектное обучение и др.).

На занятиях по развитию информационно-коммуникационной компетентности педагога должны не только узнать об особенностях современных информационных технологий в образовании, о том, как включить их в образовательный процесс, об особенностях организации образовательного процесса с использованием ИКТ, о подготовке обучаемого к этой деятельности, но и научиться создавать элементы собственного УМК, веб-сайт / блок / дистанционный курс, стать участником такой деятельности, примерив на себя роль учащегося в процессе подготовки. В учреждении образования это можно сделать через производственное обучение, вебинары, дистанционные курсы по наиболее значимым педагогическим проблемам, связанным с внедрением ИКТ в систему взаимодействия «учитель – ученик»; включением педагогов в сетевое взаимодействие с другими педагогами в процессе обучения.

Для того чтобы обучить и воспитать активную, самостоятельную, творческую личность, требуется не только другая позиция педагога, но и по-новому мыслящий педагог. Возникает необходимость создания информационного образовательного пространства, где все цели, содержание, методы и организационные формы обучения будут мобильными и доступными в конкретном учреждении образования.

По мнению автора, недостаточно разработать программу повышения квалификации педагогических работников в области использования ИКТ в образовательном процессе и провести по ней обучение. Увеличивает эффективность развитие ИК-компетенции педагога его постоянная поддержка и консультирование в межкурсовой период. Реальные изменения в обучении произойдут, когда педагог сам станет участником образовательной инициативы, а не сторонним слушателем и наблюдателем процесса.

При организации обучения педагогов в учреждении образования требуется:

- определить на сколько педагоги готовы использовать ИКТ;
- выбрать формы реализации подготовки;
- место – реальная ИКТ-среда учреждения образования, направленная на организацию самостоятельной работы педагогов и возможность проведения занятий с использованием ИКТ [7].

Реализация модели развития информационно-коммуникационной компетентности педагогов в системе дополнительного образования взрослых предполагает ориентацию на построение индивидуальной траектории обучения слушателей. В основе определения индивидуальной траектории – мониторинг уровня информационно-коммуникационной компетентности педагогов. В основе модели – реализация социального заказа общества: подготовка педагогов для работы в новых условиях.

Модель управления информационно-коммуникационной компетентности в системе последиplomного образования состоит из четырех этапов: диагностики, педагогического проектирования, педагогической реализации, контрольно-оценочного.

Цель модели – оптимизация процесса управления информационно-коммуникационной компетентностью педагогов в системе дополнительного образования.

На диагностическом этапе с помощью вводного анкетирования оценивается уровень информационно-коммуникационной компетентности педагогов, происходит распределение обучаемых по группам, анализируется имеющееся научно-методическое обеспечение по управлению ИКК педагогов в системе дополнительного образования взрослых.

Анализ факторов осуществляется с точки зрения выделенных трех групп: социальные, организационные, профессионально-личностные. При определении уровней сформированности информационно-коммуникационной компетентности педагогов мы придерживались классификации уровней усвоения материала, предложенной ЮНЕСКО, согласно которой можно выделить следующие три уровня: применение ИКТ, освоение знаний, производство знаний [5].

Адаптировав подход ЮНЕСКО, определим уровни информационно-коммуникационной компетентности педагогов системы дополнительного образования взрослых (рис. 1).



Рисунок 1. Составляющие информационно-коммуникационной компетентности педагога по уровням



---

На этапе педагогического проектирования на основании методологических подходов происходит предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности педагогов. Методологическую основу составляют компетентностный, деятельностный, технологический, личностно ориентированный и системный подходы.

Учебно-методический комплекс (адаптированный как для очного, так и для дистанционного изучения) для повышения квалификации педагогов в области ИКТ на уровне «Освоение знаний» включает пять модулей: ориентационно-информационный, развитие информационной коммуникационной компетентности педагога в области использования сервисов Web 2.0, разработка электронных учебных материалов средствами специализированного программного обеспечения, проектирование и создание компонентов дистанционного курса в системе Moodle, проектирование образовательного процесса с использованием электронных учебных материалов и электронных средств обучения.

Как правило, каждый модуль включает несколько тем, в содержании которых есть базовая (инвариантная) и углубленная (вариативная) части. Материал, предложенный в инвариантной части, являлся обязательным для изучения, более сложный в вариативной части изучался по желанию. В зависимости от уровня компьютерной подготовки, результатов анкетирования, а также самоопределения преподавателя в образовательном процессе повышения квалификации строится соответствующая образовательная программа. Педагоги самостоятельно решали, какой из уровней обучения по каждой из предложенных тем им выбрать.

Курс создан на объектно ориентированной динамической системе управления обучением Moodle, состоит из модулей, которые включают теоретическую часть, презентации, видеозапись лекций, инструкции, контрольные вопросы, практические задания, мониторинги. Выполнение каждого модуля рассчитано на одну неделю. Регулярное общение с тьютором-консультантом осуществляется посредством форума, личных сообщений, а также сервисов Web 2.0 (интерактивной доски или стены).

---

На данном этапе вносятся изменения и коррективы в стратегическое и оперативное планирование учреждения образования. Разрабатывается научно-методическое обеспечение.

Нами были составлены программы подготовки преподавателей для уровня «Применение ИКТ» и уровня «Освоение знаний» и учебно-методические комплексы в поддержку преподавания по данным направлениям.

Обучение уровню «Применение ИКТ» проходило очно с использованием пакета программ Microsoft Office.

Реализация этапа «Освоение знаний» проходила с помощью системы дистанционного обучения Moodle, а также различных сетевых сервисов. Были разработаны инструкции, дистанционные курсы «Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов: уровень – освоение знаний», «Технология и педагогика дистанционного обучения», «Облачные технологии в деятельности сотрудника института», очные курсы «Использование пакета программ Microsoft Office в деятельности педагога». Занятия проводятся очно (чтение установочных лекций, проведение практических занятий по знакомству с платформой Moodle, консультации) и дистанционно (самостоятельное изучение материала, выполнение практических заданий по темам, выполнение контрольных работ, мониторинги, индивидуальные консультации, групповые консультации посредством форумов).

Реализация технологии предполагает разработку видеоресурсов, лекций, презентаций, инструкций, материалов для самостоятельного прочтения, видеокурсов, онлайн-ресурсов, мониторинговых материалов, практических и контрольных работы, которые предоставляются участникам повышения квалификации в печатном и электронном виде, располагаются в интернет-версии.

Технология предполагает разработку индивидуального образовательного маршрута педагога в направлении повышения уровня ИКК. Важно такое управление, при котором получит развитие мотивация педагогов по успешному освоению компетенциями, совместное взаимодействие в процессе учебной деятельности, а также комплексное применение электронных учебных материалов, дистанционных курсов, электронных образовательных ресурсов, со-

---

временных информационных технологий (видеоуроки, дистанционное обучение).

Этап педагогической реализации предполагает создание условий по реализации разработанной технологии.

Формы обучения: видеолекции, лекции, лабораторно-практические занятия, интернет-коммуникации, творческое взаимодействие, дистанционное обучение, взаимообучение, индивидуализированное обучение, самообучение.

Предполагается использование системы методов обучения: информационного поиска, интерактивные, репродуктивные, проектирования, самостоятельная работа.

Контрольно-оценочный этап (результативный блок) предполагает оценку уровня развития информационно-коммуникационной компетентности педагогов в системе дополнительного образования взрослых на основе определенных показателей и критериев.

Критерии: осознание необходимости использования информационно-коммуникационных технологий в своей деятельности, необходимости саморазвития и самореализации, умения использовать современные информационные технологии (облачные технологии, дистанционные технологии, сетевые технологии), качество компетенций, степень владения ими.

Показатели развития информационно-коммуникационной компетентности: способность к использованию информационно-коммуникационных технологий, дистанционного обучения, смешанного обучения, встраивание облачных и дистанционных технологий в свою профессиональную деятельность, способность к организации сетевого взаимодействия с участниками образовательного процесса, умения выбирать оптимальные средства для обработки информации, способность создавать собственные электронные учебно-методические комплексы.

Уровни ИКК педагогов определены (применение ИКТ, освоение знаний, производство знаний) на основе данных критериев и показателей.

Модель управления информационно-коммуникационной компетентностью педагога предполагает последовательную реализацию процессов формирования и развития ИКК педагогов от уров-

ня «Применение ИКТ» и уровня «Освоение знаний» до уровня «Производство знаний» [10].

Для реализации диагностического этапа модели были использованы следующие диагностические средства:

- методика по изучению отношения педагогов к информатизации педагогической деятельности;
- тестовые задания на выявление умений пользователей по работе с офисными программами и сетевыми сервисами;
- практические работы (выпускные работы) слушателей.

Эффективность процесса развития информационно-коммуникационной компетентности педагога в нашем эксперименте определяют:

- изменение в уровнях развития сфер индивидуальности педагога;
- изменение отношения педагогов к организации собственной педагогической деятельности с использованием ИКТ;
- развитие информационно-коммуникационной компетентности слушателей через успешное выполнение практических заданий;
- успешность выполнения практических (выпускных) работ;
- создание собственного дистанционного курса в поддержку очного или дистанционного обучения.

Тестирование было проведено с 2015 по 2018 г. В результате данной работы были выявлены наиболее проблемные и актуальные темы для обучения: «Облачные технологии и сетевые сервисы сети Интернет», «Технология и педагогика дистанционного обучения», «Сетевое взаимодействие педагогов» и другие.

Для проведения диагностики нами была использована форма Google, которая позволяет проводить тестирование в Сети, дает возможность сразу после прохождения теста получить и обработать результаты, свободнораспространяемая. Результаты анкетирования автоматически генерировались в таблицу Google и через Сводку ответов показывались в обобщенном виде.

В эксперименте принял участие 141 педагог. Все участники эксперимента указали на использование компьютера в своей деятельности. Из них 126 человек указали на использование компью-

тера каждый день, 15 – каждую неделю. А 78 % указали, что имеют доступ к компьютеру на работе.

С тем, что ИКТ поддерживает лично ориентированное обучение согласились 85 % опрошенных, 50,7% указали на использование ИКТ в первую очередь для создания эффективных презентаций, 17 % указали на ограниченность возможностей ИКТ для демонстрации их преимуществ в учебном процессе.

Ответы раздела «Учебная программа и оценивание» позволяют нам констатировать, что 13 % педагогов не используют ИКТ при работе с учащимся в рамках своего направления деятельности, 16,3 % никогда не использовали специализированные образовательные программные средства, относящиеся к их виду деятельности. Только 24 % педагогов используют полученные учащимися результаты на своих занятиях, а также для создания отчетности по достижениям обучаемых

Около 70 % педагогов используют презентации на своих занятиях, поисковые системы и электронную почту, 85 – текстовый редактор в своей работе, 40 % – цифровые ресурсы, 39,7 % делятся своим опытом использования ИКТ на своих занятиях. Вместе с тем открытые образовательные ресурсы не используют 39 % опрошенных, ИКТ на занятиях в классе не используют 20,6 %. Для индивидуального обучения или консультаций компьютер использует 28,4 %, для работы с малыми группами учащихся – 33,4 %.

В целях эффективности своей работы и узнать новое в преподаваемом направлении компьютер используют постоянно 60 %. 48,9 % респондентов ответили, что использует ИКТ для получения доступа к онлайн-курсам.

Во втором блоке «Освоение знаний», рассматривая ответы, можно констатировать, что подавляющее число участников анкетирования (76 %) считают, что ИКТ может изменить учреждение образования. В то же время при ответе на следующий вопрос только 34 % педагога отметили, что используют средства ИКТ со своими учениками для понимания проблем реального мира. Никогда не использовали технологию Web 2.0 для оценки обучения 68,8 % педагогов, причем 9,2 % посчитали необходимым признаться в том, что не понимают вопрос до конца.

В целом инновационные методы оценки с применением ИКТ используют постоянно только 11,3 % опрошенных, совместное обучение в группах во время учебной работы 47 %, 12 % указали что разрабатывают онлайн-материалы в помощь своим учащимся, но только 4,9 % указали на использование авторизованных сред для создания онлайн-материалов. Не используют ИКТ для общения с учащимися 46,1 %, и тут же на следующий вопрос уже 80 % указали, что используют социальные сети для общения. Часто ответы были противоречивы, что свидетельствует об отсутствии теоретических и методических знаний у части педагогов в сфере ИКТ.

В третьем блоке «Производство знаний» 51 % не смогли оценить, какой вклад они могли бы внести в политику внедрения методов развития ИКТ-компетентности в школе, 45 % не смогли указать уровень изменений которые необходимо внести в план мероприятий для реализации такой политики.

Было выявлено, что большинства педагогов не владеют методами, средствами и способами онлайн-взаимодействия.

В соответствии с разработанными нами критериями определения уровня информационно-коммуникационной компетентности было проведено анкетирование педагогических работников Гродненского областного института развития образования. По результатам анкетирования и собеседования в зависимости от уровня информационно-компьютерной компетентности и мотивации применения данных технологий педагоги были распределены по трем группам (рис. 2).



Рисунок 2. Распределение участников эксперимента по группам (в %)

---

Каждой группе были предложены свои программы обучения. По ряду тем проходили общие производственные учебы в области ИКТ, в которых принимали участие все педагоги.

Готовность применять новые технологии в образовательном процессе определила выбор форм управления повышением ИК-компетентности.

**Группа 1.** Уровень работы на компьютере – начальный или нулевой.

Педагоги имели возможность пройти двухступенчатую подготовку. На первой ступени происходило усиление мотивации и знакомство с самыми необходимыми для работы приложениями: Word, Power Point, Internet по соответствующей программе обучения. Занятия проводились ежедневно очно по 2–4 часа в день под руководством преподавателя. На второй ступени этим же педагогам была предложена программа углубленной подготовки по программам Microsoft Office, ориентированная на сдачу сертификационного экзамена на получение сертификата пользователя информационных компьютерных технологий.

**Группа 2.** Уровень работы на компьютере – «Применение ИКТ».

Во вторую группу вошли педагоги, имеющие сертификат пользователя ИКТ и хороший уровень работы на компьютере. Им было предложено обучение в очно-дистанционной форме. Для этой группы были предложены индивидуальные образовательные стратегии. Критериями сформированности стратегий были определены осведомленность в области ИКТ, внедрение их в образовательный процесс, эффективность выбора форм самообразования в области ИКТ. Кроме того, по итогам проведения тестирования в рамках программы развития института было принято решение об организации и проведении дистанционного курса для педагогов института по повышению уровня ИКТ-компетентности по индивидуальным образовательным маршрутам с использованием тьюторского сопровождения. Первый этап подготовки педагогов данной группы был ориентирован на изучение средств дистанционных технологий как инструментов обработки педагогической информации. На втором этапе подготовки они осваивали способы и приемы использования средств ИКТ в образовательном процессе.

---

Таким образом, каждый из педагогов составлял для себя лично-ресурсную карту по теме ИКТ-компетентности, на основе которой определялся с ресурсами, позволяющими решить поставленные им задачи на обучение и преодолеть затруднения в освоении ИКТ-компетентности. Результатом работы на данном этапе являлся выстроенный индивидуальный образовательный маршрут, по которому сотрудник института продвигался к реализации поставленных на начальном этапе задач.

**Группа 3.** Уровень работы на компьютере – «Освоение знаний».

Педагоги третьей группы выступали в качестве наставников и консультантов при прохождении обучения в очно-дистанционной форме педагогами второй группы и сами проходили этот же курс.

Мы можем говорить, что большинство педагогов не в полной мере реализуют возможности компьютерных технологий для организации и осуществления педагогического процесса или делают это в минимальном объеме. Это свидетельствует, во-первых, о том, что необходима специальная подготовка педагогов по разработке и внедрению средств ИКТ в систему взаимодействия «учитель – ученик», во-вторых, доказывает, насколько исследуемая нами научная проблема актуальна и своевременна.

Для второй группы на платформе СДО Moodle разработан курс «Развитие информационно-коммуникационной компетентности современного педагога».

После изучения каждой темы предлагалось выполнить индивидуальное задание (разработать электронные материалы в поддержку своей деятельности, создать форум). Успешностью обучения является оценка способности слушателей применять полученные знания на практике. Для этого почти после каждой новой темы обучаемые выполняли задания, а после группы тем – практическую работу. Успешность усвоения теоретических аспектов курса подтверждалась мониторингами.

Ежедневно после обучения участники фиксировали свои достижения в таблице результативности, определяли новые задачи, вносили свои пожелания по дальнейшему продвижению по индивидуальному образовательному маршруту, при необходимости осуществляли его перепроектирование.



Промежуточный контроль знаний участников курсов осуществляется дистанционно в соответствии с учебно-тематическим планом и программой.

Для решения организационных вопросов и сопровождения обучения был создан раздел «Технология и педагогика дистанционного обучения» на корпоративном портале института. Данный раздел позволил каждому педагогу создать свой дистанционный курс.

Кроме того, было создано сетевое сообщество педагогов, которое позволило размещать новости, обмениваться мнениями по содержанию и организации семинара, оперативно извещать всех о происходящих событиях. В процессе реализации модели:

- педагоги освоили новые виды деятельности (дистанционное обучение, облачные технологии, групповая работа, сетевое взаимодействие);
- педагоги выстраивали систему своего самосовершенствования;
- при использовании сетевого ресурса и дистанционного обучения осуществлялось преломление выполненных заданий на педагогическую профессиональную деятельность.

В результате реализации модели успешность перехода на очередной уровень ИКК отражена на рисунке 3.



Рисунок 3. Уровни информационно-коммуникационной компетентности педагогов (констатирующий эксперимент)

Мы считаем, что такая положительная динамика наблюдается благодаря целенаправленной подготовке педагогов к взаимодействию с обучающимися путем использования современных информационных технологий после повышения квалификации педагогов в дистанционной форме по теме «Развитие информационно-

---

коммуникационной компетентности педагога» [12]. Повышение квалификации способствует переходу педагога от уровня «Применения ИКТ» к уровню «Освоение ИКТ» и «Производство знаний».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. : 15 марта 2019 / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск, 2019.
2. Науменко, Ж. Н. Инновационные подходы к обучению педагогов / Ж. Н. Науменко // Инновации. Образование. Энергоэффективность : материалы XII междунар. науч.-практ. конф., 25–27 окт. 2018 г., Могилев, Респ. Беларусь. – Могилев : Гос. ин-т повышения квалификации и переподгот. кадров в обл. газоснабжения, 2018.
3. Мидоро, В. Руководство по адаптации Рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности учителей (методологический подход к локализации UNESCO ICT-CFT) / В. Мидоро. – М. : Статистика России, 2013.
4. Бадарча, Д. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : моногр. / Д. Бадарча. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
5. Дзюба, И. А. Реализация рекомендаций ЮНЕСКО по развитию ИКТ-компетентностей в системе дополнительного педагогического образования / И. А. Дзюба // Инновационные процессы и корпоративное управление : материалы IV Междунар. заочной науч.-практ. конф. – Минск, 2012. – С. 107–112.
6. Попова, Г. И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей / Г. И. Попова. – Краснодар, 2006.
7. Науменко, Ж. Н. Управление информационно-коммуникационной компетентностью педагога в системе дополнительного образования взрослых : дис. магистра пед. наук / Ж. Н. Науменко. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2016. – 102 с.
8. Цветкова, М. С. Новые профессиональные компетенции педагогов в условиях информатизации образования [Электронный ресурс] / М. С. Цветкова // Режим доступа: [metodist. lbz. ru/i/ito/rostov/tezisi\\_tsvetkova\\_ito\\_rostov2008.doc](http://metodist.lbz.ru/i/ito/rostov/tezisi_tsvetkova_ito_rostov2008.doc). – 2017.

9. Монастырный, А. П. Сертификация педагогических кадров как пользователей информационных технологий : метод. пособие / А. П. Монастырный. – Минск : АПО, 2009.
10. Науменко, Ж. Н. Модель развития информационно-коммуникационной компетентности педагога в системе дополнительного образования взрослых / Ж. Н. Науменко // Информационные технологии в образовании: тенденции и перспективы развития : материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Гродно, 25 марта 2016 г.) : в 2 ч. / редкол. : С. А. Сергейко [и др.]. – Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2016. – Ч. 2. – 140 с.
11. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002.
12. Науменко, Ж. Н. Программа развития информационно-коммуникационной компетентности современного педагога / Ж. Н. Науменко // Актуальные вопросы профессионального образования = Actual issues of professional education : тезисы докладов III Междунар. науч.-практ. конф. (Респ. Беларусь, Минск, 2020 г.) / редкол. : С. Н. Анкуда [и др.]. – Минск : БГУИР, 2020.

Материал поступил в редколлегию 28.11.20.

J. N. NAUMENKO,

Deputy Director for Industrial Training branch of educational institution  
«Belarusian State University of Informatics and radio electronics»

EI «Minsk Radio Engineering College»,  
Minsk, Belarus

## DEVELOPMENT MANAGEMENT INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCES OF THE TEACHER

### Summary

The analysis of approaches to the development of information and communication competence of a teacher is presented. The author's model of managing the development of information and communication competence of a teacher is proposed, based on the classification of competencies in the field of ICT, developed by UNESCO.

*Keywords:* competencies, information and communication competence, management, development, model, UNESCO.

УДК 37.01+81

**Г. И. НИКОЛАЕНКО,**

доктор педагогических наук, проректор

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

## **,ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА КАК МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ПРОБЛЕМА**

Умение понимать учебный текст представляет собой общеучебное умение и входит в состав метапредметных умений учащихся, особо актуальных для современного школьника. Работа педагога по формированию данного умения связана с оценкой уровня сложности учебного текста, предполагает учет фоновых и опорных знаний и умений, в том числе полученных на уроках языка, а также предусматривает обучение учащихся универсальным приемам понимания текста, в частности постановке вопросов, рецепции, антиципации, семантизации незнакомой лексики.

**Ключевые слова:** метапредметные компетенции, понимание текста, понятность учебного текста, текстологическая компетенция педагога, постановка вопросов, способы семантизации лексики.

Умение работы с текстом является одним из основополагающих для функционирования личности в социуме, и так называемая читательская грамотность – способность понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни – неизменно входит в качестве важнейшего компонента в общую функциональную грамотность личности. Позволим себе утверждение, что работа с текстом – своеобразное отражение деятельности системы образования и что «образование текстами» выступает как ее неотъемлемый признак (недаром еще М. М. Бахтин говорил: «Где нет текста, там нет объекта для исследования и мышления»). С другой стороны, следует принимать во внимание и справедливость еще одного суждения: «Отношение к тексту в современном образовании парадоксально... Статус текста в образовательном процессе сходен с отношением к языку в повседневном сознании:

---

как к той естественной и прозрачной реальности, которая никак не обнаруживает себя как нечто проблематичное» [11, с. 8].

Осмысление вопросов понимания текста признается актуальным и значимым самыми различными областями знания: философией, психологией, лингвистикой, психолингвистикой, герменевтикой. Можно сказать, что исследования процесса понимания получили достаточно широкое распространение, и здесь имеет место значительный спектр идей, мнений, суждений, подходов (была замечена, в частности, соотносимость количества моделей понимания с количеством изучавших его исследователей (Р. Солсо). В то же время нередко встречается утверждение о недостаточной разработанности проблемы понимания в дидактическом плане, хотя очевидно, что понимание школьниками изучаемых текстов представляет собой имманентное условие результативности обучения. В существующей литературе часто говорится о понимании как важнейшем этапе работы с учебным текстом, однако это не значит, что данный этап обладает завершенностью и на смену ему должны прийти другие. Можно предположить, что процесс понимания, постижения смысла текста носит пролонгированный характер и его продолжительность соответствует продолжительности работы с текстом, выступая как совместная поисковая деятельность педагога и учащихся.

В плане понимания учебного текста с известной степенью условности возможно вычленить «трех китов» данного процесса: учебный текст как материальный объект; деятельность педагога, деятельность учащегося. Все эти компоненты действуют не изолированно, а во взаимозависимости, взаимосвязи, взаимодействии.

Работа педагога в области понимания учащимися читаемого начинается, как правило, с оценки возможности учебного текста быть понятым.

Прежде всего обратимся к тому, что называется «понятность учебного текста». Известному специалисту в данной области Я. А. Микку принадлежит, пожалуй, наиболее лаконичное определение данного феномена: «Понятностью текста называется свойство текста содействовать пониманию» [6].

Очевидно, что предлагаемые учебные тексты, которые обычно выступают как источники адаптированной научной информации,

должны быть потенциально понятными для учащихся. Это, в частности, касается текстов учебников, учебных пособий, объяснения самого учителя: их переусложненность не просто снижает учебный эффект, но может вызвать также падение мотивации, интереса, познавательную апатию школьников, наконец, просто отторжение. Педагог должен не только объяснять понятно, но и суметь объективно оценить, не требуется ли специальная дополнительная деятельность, содействующая пониманию текста учебного пособия или иной рекомендуемой литературы. Какие ориентиры здесь возможно предложить?

По мнению уже упоминавшегося Я. А. Микка, существует три группы факторов понятности текста: 1) *показатели длины предложения*. Исследования подтвердили, что более понятным оказывается текст с более короткими предложениями. Это находит свое объяснение, с одной стороны, в ограниченности объема кратковременной памяти, что делает сложным понимание и запоминание длинных предложений, с другой – в наличии тесной связи длины предложения с другими факторами трудности текста (доля придаточных предложений, длина слов, количество абстрактных суффиксов и т. д.). Добавим, что поскольку учебно-научный текст обычно имеет своим прообразом текст сугубо научный, обычная длина предложений, в котором, по подсчетам лингвистов, достигает 50 и более слов, опасность наличия излишне продолжительных фраз в тексте учебных пособий оказывается очевидной; 2) *показатели знакомости слов*: чем меньше незнакомых слов в тексте, тем более он понятен, так как при наличии таких лексем трудно осознать связь между словом и обозначаемым им явлением действительности. Считается, что содержание учебного текста становится недоступным, если количество незнакомых слов превышает 15 %; 3) *показатели абстрактности текста*: чем больше конкретных имен существительных, тем более понятен текст. Предложенный Я. А. Микком перечень логично продолжить таким показателем, как *плотность (насыщенность) материала информацией*. Информационная перегрузка учебных текстов отчасти может быть объяснена стремлением их авторов вместить как можно больше материала в небольшое количество страниц, хотя нельзя не отметить, что учебный эффект в этом случае весьма сомни-

телен. Отрицательно сказывается на понимании текста и *излишнее количество терминов*, что в известной степени перекликается с показателем знакомости слов, но концентрирует внимание на этой частотной в обучении лексической группе; кроме того, используемые в тексте термины могут хотя и быть знакомыми, но еще не вошедшими в активный словарь учащихся. Избыток терминологии, учитывая смысловое наполнение каждого из таких слов, повышает также плотность текста.

Несколько неожиданным для устоявшихся представлений является включение в перечень затрудняющих восприятие текста показателей его *перегруженности визуальными образами* – неоправданного обилия подзаголовков, шрифтовых выделений, графиков, таблиц, схем. По отношению к текстам в электронной форме речь идет об анимации, динамических рисунках, гиперссылках. Согласно результатам анкетирования, большинство педагогов, наоборот, полагает включение в вербальную ткань текста подобных включений фактором, облегчающим понимание.

Существует и еще одно важнейшее обстоятельство, на которое учителю следует обратить внимание, оценивая учебный текст. Современные представления об особенностях восприятия и понимания информации нацеливают на *диалогичность* ее подачи. Между тем существующая традиция подачи учебного материала в соответствующих пособиях предполагает трансляцию научно устоявшейся канонической, непротиворечивой, внеличностной позиции, принятой в той или иной предметной области, – такой, которую по сути можно сравнить с авторитарным монологом. Попутно отметим, что в последние годы отечественными авторами предпринимаются определенные усилия для обеспечения диалогичности учебных текстов (примерами возможных подходов являются стратегии эвристического диалога и полилога). Диалогичности учебного текста способствует также изложение различных точек зрения на ту или иную проблему, ознакомление с историей открытий и изобретений, биографическими характеристиками ученых [10, с. 58–72; 2, с. 3–51], привлечение и проблематизация жизненного опыта обучаемых и т. д.

Говоря о понимании учебного текста учащимися и его преимущественной оценке по данному параметру, нельзя не отметить,

что стремление к абсолютной понятности и прозрачности не должно приводить к излишней упрощенности и примитивизму излагаемого. Осознавая, в частности, значимость такого критерия, как длина предложения, невозможно, руководствуясь постулатом «чем короче предложения, тем понятнее текст», отказаться, особенно на старшей и средней ступени обучения, от использования в учебном высказывании предложений со сложной синтаксической структурой, которые демонстрируют соподчиненность, соотносимость явлений, сложно организованную структуру мысли. Учебный текст недаром сравнивают с решением мыслительной задачи, и в этом плане нельзя не согласиться с мнением В. П. Зинченко, отмечавшего: «Между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся опасной иллюзии полного понимания, которая мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию учащимися области незнания и непонимания, а точнее, понимания того, что текст – вызов» [4, с. 45]. С другой стороны, в нередко постулируемой диаде «объяснение педагога» и «работа с учебным текстом» проводится граница между двумя этими видами деятельности. Однако речь здесь вряд ли может идти о существующей автономии: как подчеркивалось выше, в реальном учебном процессе это взаимозависимые, взаимодополняющие и взаимодействующие факторы работы над постижением материала, которые, со своей стороны, опять-таки в единстве освоения учебного текста и совместного поиска с учителем, направлены на понимание информации школьником.

Важнейшим условием работы по организации понимания учебного текста является наличие у педагога представления об уже существующих знаниях и умениях учащихся, на которые можно опираться. И если в ракурсе предметной подготовленности постановка данного вопроса уже является достаточно традиционной, то с точки зрения метапредметной ориентированности несомненно наличие существенных пробелов.

Так, в частности, как показали наши исследования, более 80 % учителей – специалистов по разным предметам не в полной мере представляют объем знаний и умений по текстологии, которые получают школьники на уроках языка (как белорусского, так и



русского) и которые могут быть положены в основу работы по пониманию учебного текста. Как свидетельствует анализ действующих программ, в состав данного круга входят, например, знания о заголовке текста и его трехчастной структуре: начало (вступление), основная часть, заключение; знания о теме и основной мысли текста и умение их определять; знания о подтемах, используемых для раскрытия темы; абзаце и умении делить текст на абзацы; знание о ключевых словах и умение их выделять; составление плана текста в различной форме (вопросительной, табличной и т. д.); создание конспекта, аннотации, реферата, отзыва как вторичных по отношению к изучаемому учебному тексту высказываний. На уроках языка рассматриваются тексты различных функционально-смысловых типов (повествование, описание, рассуждение) и их структура, что целесообразно учитывать при осмыслении изложения учебного материала. Следует опираться и на вырабатываемое у школьников представление о стиле (особенно научном) и жанре, в котором создан текст, в связи с чем учитель имеет возможность учитывать специфику этих текстовых воплощений при работе с конкретным высказыванием, в том числе учебным, обратить внимание учащихся на содержательные, композиционные и языковые особенности текста.

Отдельного внимания заслуживает также возможность опоры на рассматриваемые на уроках языка показатели подчеркнутой логичности, характерные для учебного текста: последовательности (*вначале, во-первых, во-вторых* и т. д.), ввода примеров (*к примеру, например, в частности* и т. д.), подведения итога (*таким образом, так* и т. д.), которые выступают своего рода сигналами при осмысливании информации, имеющейся в тексте. Этой же цели служат паралингвистические указатели – шрифтовые выделения, подчеркивания и подобные [7, с. 8; 8, с. 33–47].

В плане работы над пониманием текста учителям других предметов полезно представлять, какого рода упражнения по редактированию, дополнению текста выполняются на уроках языка, чтобы при необходимости воспользоваться аналоговыми вариантами. Распространенными являются задания продолжить или начать неполный текст, написать его первый или последний абзац; восстановить правильный порядок абзацев (предложений) в деформиро-

ванном тексте; найти и удалить лишний абзац (лишнее предложение); добавить недостающий абзац (недостающее предложение); связать между собой абзацы или предложения текста, используя изученные средства связи (синонимы, повторы и т. д.).

В контексте сказанного отметим, что в преподавании языка признанной достаточно давно стала идея текстоцентризма (текстоцентрического подхода); среди основных концептуальных установок обучения предмету она зафиксирована и в стандарте, и в концепции, и в пояснительных записках к программам. Однако исходя из современного понимания текста как основного источника учебной информации полагаем возможным определить текстоцентрический подход как актуальный для процесса обучения и другим предметам школьного курса. В частности, говоря о работе над пониманием учебных текстов в процессе повышения квалификации педагогов, следует, как мы полагаем, выдвинуть в качестве особой проблемы текстологическую подготовленность учителей-предметников.

В связи со сказанным возможно обратиться еще к одному важному и универсальному приему, содействующему глубине понимания текста, обозначающемуся обычно термином *реципация* (возвращение) и представляющему собой соотнесение содержания рассматриваемого текстового материала с тем, что уже знают учащиеся, что уже наличествует в их образовательном или житейском опыте. Очевидно, что степень обученности и подготовленности школьника обеспечивает богатство и многообразие этих возникающих связей. По мнению специалистов, использование реципации в процессе чтения не только активизирует и обогащает имеющиеся знания, но и может приводить к их переосмыслению. Речь идет о создании нового интеллектуального продукта, «вписывании», интеграции содержания осваиваемого текста в уже существующую систему учащегося. Можно также сослаться на существующее суждение о необходимости оригинальности, непохожести по отношению к художественным текстам и важности преимущества с уже имеющимися и предполагаемыми – для научных, к которым и относятся учебные тексты.

Признано, что в процессе понимания текста неизменно высокой остается роль постановки вопросов, причем не только вопро-

сов педагога, адресованных учащимся, но и учащимися друг другу, самим себе, тексту. В литературе, освещающей проблемы понимания учебного высказывания, нередко встречается утверждение, что вопрос рождается непониманием. Этот в принципе верный тезис требует определенного уточнения, ибо речь идет не только о непонимании того, что находится в стадии рассмотрения (т. е. прямо непонятном материале), но и непонимании в расширительном смысле – как зоне еще не освоенного. В этом отношении постановка вопросов может выступать в виде основы для создания мотивации к пониманию подлежащего изучению. В качестве иллюстрации возможно привести, например, адаптированные с точки зрения нацеленности на важность понимания любого излагаемого материала четыре вопроса так называемого квадрата Декарта: «*Что я получу при понимании...?*», «*Что я получу, если этого не произойдет?*», «*Что я потеряю, если это произойдет?*», «*Что я потеряю, если этого не произойдет?*» (считается, что данная существующая более трехсот лет универсальная техника позволяет верно оценить ситуацию и сделать осознанный выбор). Среди современных вопросов такого рода можно назвать опять-таки применимые для любого учебного материала вопросы: «*Для чего вы читаете данный текст?*», «*Какие знания вы хотите получить после его прочтения?*»

В работах известного ученого Л. П. Добраева [3] была доказана особая эффективность постановки вопросов не столь в обычном послетекстовом, сколь на предтекстовом этапе работы и особенно – самопостановки таких вопросов. Заранее поставленные вопросы направляют внимание читающего на поиск ответа в ткани текста, способствуя тем самым его пониманию.

Нельзя не подчеркнуть давность многовековой традиции постановки опорных содержательных вопросов различных функционально-смысловых типов, связанной прежде всего с именем римского ритора Квинтилиана, выделявшего следующие их группы: *Кто?* (субъект), *Что?* (объект), *Где?* (место), *Чем?* (средства), *Как?* (метод), *Когда?* (время). Говоря о современных стратегиях вопрошания, применимых и на предтекстовом, и на текстовом этапе, следует упомянуть три типологические группы модельных вопросов – так называемые *что-вопросы*, *как-вопросы* и *почему-*

вопросы, обобщенные в рамках стратегии эвристического диалога профессором А. Д. Королем [5]. Возможно осмысление расширительной, герменевтической роли системы вопросов, служащих установлению грамматических отношений во фразовом составе текста согласно, например, известной учащимся старших классов классификации видов придаточных предложений (*Какой? Чей? Кого? Чего? Куда? Где? Откуда? Когда? Почему? Зачем? При каком условии? В какой мере? Каким образом?*) и т. д. Последовательно задаваемые вопросы позволяют проводить логический анализ текстов, разделять текст на смысловые части, составлять его план. В качестве универсальных могут быть использованы вопросы: *«О чем (о ком) говорится?»*, *«Что именно говорится?»*, *«Зачем говорится?»*.

То обстоятельство, что мысль в связном высказывании развертывается постепенно, дает возможность широко использовать «вопросы к тексту», постановку вопросов, предвещающих изложение.

Последовательное развертывание мысли обуславливает целесообразность использования такого перспективного с точки зрения понимания приема, как антиципация, т. е. угадывание, предвосхищение последующего изложения (ср. с уже упомянутой рецепацией). Ученик, читающий текст на основании содержания предшествующих частей, выстраивает своего рода гипотезу последующего изложения, в силу чего активизируется интерес к тексту, углубляется его понимание.

В качестве еще одного необходимого и применяемого константно компонента понимания любого учебного текста выступает работа над пониманием значения использованных здесь слов и выражений. Учителю-предметнику нужно иметь в виду, что в лексиконе школьника, как и любой другой языковой личности, вычленяется словарь активный, включающий слова, значения которых учащийся знает и которыми постоянно пользуется, и словарь пассивный, включающий слова, значения которых учащемуся хотя и знакомы (полностью или частично), но которые в своей повседневной речи он не употребляет. Существуют и такие слова и сочетания (лингвисты называют их агнонимами), которые практически неизвестны ученику и которые те же лингвисты характеризуют как пустой или полупустой (при наличии лишь неполных пред-

ставлений об их значении) знак. В сущности, при работе над пониманием текста в любой предметной области педагогу предстоит руководствоваться аксиомой: «Все употребляемые в тексте слова и выражения должны быть понятны учащемуся, так как лишь в этом случае понимание материала может быть точным и полным» – и соответственно с этим превентивно вычленять в тексте непонятные по значению для учащихся слова и пояснять их. Такое пояснение может вестись разными способами, называемыми способами семантизации. К способам семантизации относится подбор синонимов к данному слову, подбор антонимов, перевод (например, с опорой на указание слова, от которого произошло поясняемое). Семантизация сможет вестись посредством языковой догадки с опорой на достаточно прозрачный контекст употребления, а также основываться не анализе внутренней формы неясной лексемы, например, опираться на знакомые словообразовательные элементы. При разъяснении слов нередко используется метод наглядной демонстрации обозначаемого, в том числе посредством рисунков, схем, видеофрагментов и т. д. Развернутое толкование значения слова чаще всего представляет установление родо-видового соотношения. При работе над неизвестными для школьников словами учебного текста важно руководствоваться следующими установками: желательностью рассмотрения слова в контексте его употребления; целесообразностью использовать в работе над словом различные анализаторы (осуществлять его запись, проговаривание, прочтение), необходимостью не ограничиваться однократным пояснением, стремиться возвращаться к данному слову в целях переведения его в активный словарь учащегося. Своего рода метапредметным навыком должна стать привычка работать со словарями (вспомним достаточно давнее изречение – «Интеллигентный человек – это стул, стол и Даль»); возможно, у современного учащегося словарь В. И. Даля сменяет «Википедия», однако привычка в случае непонимания обращаться к справочной литературе – одна из наиболее полезных при прочтении любого научного текста).

Обобщая сказанное, отметим, что, по мнению психологов, для понимания текста учебного характера первостепенно важно, чтобы он стал объектом активной мыслительной деятельности, а с педагогической точки зрения значимо, чтобы такого рода действия

находили воплощение в различных образовательных областях и носили метапредметный характер.

В заключение приведем знаменательное и стратегическое суждение А. А. Брудного: «Подлинное понимание смысла текстов необходимо, как никогда прежде. Нам нужна наука, которой еще нет. Наука понимать. Пусть на первых порах это будет наука понимать тексты» [1, с.102].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брудный, А. А. Проблема языка и мышления – это прежде всего проблема понимания / А. А. Брудный // *Вопр. философии.* – 1977. – № 6. – С. 101–103.
2. Динамика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования : в 2 кн. – СПб : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – Кн. 2. – 351 с.
3. Доблаев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. П. Доблаев ; АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. – Саратов, 1972. – 41 с.
4. Зинченко, В. П. Работа понимания / В. П. Зинченко// *Психол. наука и образование.* – 1997. – № 3. – С. 42–52.
5. Король, А. Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения : моногр. / А. Д. Король. – 2-е изд. – Гродно : ГрГУ, 2016. – 195 с.
6. Микк, Я. А. О факторах понятности учебного текста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я. А. Микк ; Тартус. гос. ун-т. – Тарту, 1970. – 24 с.
7. Николаенко, И. В. Обучение устному научному сообщению : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Николаенко ; Беларус. гос. ун-т. – Минск, 1998. – 21 с.
8. Русский язык: 8 класс / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2010. – 264 с.
9. Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 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. Тягунова, Т. В. Метафизика текста и онтология «Я» / Т. В. Тягунова // *Работа с текстом* / Беларус. гос. ун-т. ; Центр проблем развития образования. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – С. 8–21.

---

Материал поступил в редколлегию 06.10.20.

G. I. NIKOLAENKO,  
Vice Rektor, Doktor of Pedagogy, Associate Professor  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## UNDERSTANDING TEXT AS A META-SUBJECT PROBLEM

### Summary

The ability to understand the educational text is a general academic skill and is part of the meta-subject skills of students, especially relevant for the modern school student. The teacher's work on the formation of this skill is associated with the assessment of the level of complexity of the educational text, involves taking into account background and reference knowledge and skills, including those obtained in language lessons, and also provides for teaching students universal methods of understanding the text, in particular, asking questions, receiving, anticipating, semanticizing unfamiliar vocabulary.

*Keywords:* meta-subject competencies, understanding of the text, clarity of the educational text, textual competence of the teacher, question-setting, methods of semanticizing vocabulary.

УДК 37.01+378.046.4

**Г. И. НИКОЛАЕНКО,**

доктор педагогических наук, проректор

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

## **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С ТЕКСТОМ**

Обосновывается значимость работы по формированию методико-технологической компетенции педагогов, необходимость целенаправленного обучения учителей-предметников в системе дополнительного образования педагогических кадров на основе учета возможности объединения, взаимодополнения, координации усилий в интересах развития возможностей обучающихся для жизни и деятельности в современном социуме.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, методико-технологическая компетенция, типы информации в тексте, стратегии чтения, виды чтения, технологии, методы, формы обучения работе с текстом, повышение квалификации педагогов для формирования читательской грамотности учащихся.

Говоря о проблемах чтения, мы иной раз с определенной долей ностальгии обращаемся к прошлому, вспоминая распространенное определение СССР как «читающей страны», страны, где приобретение книг оказывалось своего рода мерилем социального статуса, где люди специально собирали и сдавали заветные 20 кг макулатуры, чтобы приобрести вожделенный томик. Конечно, престижность наличия собственной библиотеки нередко заслоняла суть чтения для образования, чтения для развития, чтения для нравственного обогащения. Но общественное мнение поддерживало «человека читающего», создавая мотивацию и осознание важности самой читательской деятельности.

Обратимся, однако, к данным исследований. «Среди проверенных нами учащихся VII–IX классов школ Москвы, Суздаля и Орши только 0,3 % владели элементарными приемами работы с книгой. А остальные 99,7 %? Они не владеют никакими приемами и



поэтому компенсируют неумение работать с учебником нагрузкой на память» [1, с. 5]. В тексте данного фрагмента нами нарочно опущено указание на год проведения изучения проблемы. Пропущено потому, что наряду с впечатляющими цифрами о неумении школьников не меньшее удивление вызывает время констатации факта – 1982–1984 гг. Получается, что высказываемая ныне практически постоянно озабоченность снижением престижности чтения для *современного* школьника и замене печатных источников информации электронными оказываются не единственными (хотя, несомненно, значительно усугубляющими ситуацию) факторами, отрицательно влияющими на качество чтения. И здесь, разумеется, мысль о преимуществе качества над количеством оказывается первым приходящим на ум объяснением, равно как и мысль о необходимости не просто формировать навык чтения, что само по себе тоже, безусловно, важно, но и формировать умение читать вдумчиво, осознанно и результативно. Можно с уверенностью констатировать, что суждения эти отнюдь не являются оригинальными и что на эту тему написано вполне достаточное количество работ для учащихся типа «Учись быть читателем», «Когда книга учит», «Как работать с книгой» и подобное. Тем не менее постижение науки чтения посредством самообразования оказывается достаточно проблематичным и прежде всего в силу того самого парадоксального явления – неумения прочесть их надлежащим образом. Вывод опять-таки ясен: этому должен учить педагог, и не только учитель начальных классов, дающий первые уроки чтения, или учитель языка и литературы, для которого текст – «естественная среда обитания», но и другие педагоги-предметники: ведь фактически ни одна образовательная область не обходится без текста, выраженного в той или иной форме. Общеучебные умения и навыки, межпредметные и метапредметные умения, метапредметные компетенции – везде неизменно присутствует умение работать с текстом. Почему же данная проблема, в значимости которой в принципе никто не сомневается, возникает снова и снова? Рискнем предположить, что одна из важнейших причин «вечности» проблемы – в несогласованности действий педагогов, отсутствии интеграции их усилий, отсутствии серьезной мотивации, отсутствии понимания основ работы с текстом, психологических меха-

---

низмов чтения, обедненности набора методов, приемов, технологий.

Традиционная педагогика в ракурсе работы над учебным текстом преимущественное внимание обращает на сам текст (его информативность, степень сложности, особенности построения и подобное) и на те приемы работы с текстом, которыми должны овладеть учащиеся. Иными словами, непосредственно учитель и его деятельность остаются как бы «за кадром», несмотря на то, что в первую очередь именно педагог призван обеспечивать успешную реализацию указанных направлений. В то же время отметим, что среди противоречий, возникающих при формировании читательской грамотности школьников, практически постоянно упоминается неподготовленность учителей в области чтения учащихся, а среди факторов развития читательской грамотности неизменно называется необходимость специальной работы с педагогом, своего рода «настройки» педагогического сознания на пролонгированную комплексную, деятельностную в своей основе систематическую работу с используемыми в учебном процессе текстами. И здесь с очевидностью выступает значимость целенаправленного обучения учителей-предметников системой дополнительного образования педагогических кадров, причем обучения не по отдельным их специальностям, но на основе учета возможности объединения, взаимодополнения, координации действий. Нужно, чтобы учитель, преподающий ту или иную дисциплину школьного курса, осознавал: умение работать с текстом – это не только важный результат образовательной деятельности, но и неременное условие ее эффективности. Практически любой школьный предмет дает возможность формирования этого умения, однако и при освоении каждого предмета умение сознательного чтения (параграфа по истории, географии, химии, биологии, математической или физической задачи и подобное) является той предпосылкой успешного обучения, которую невозможно переоценить. В мировой практике обучения все чаще решается вопрос о целевой подготовке учителей – специалистов в области чтения (иногда такого специалиста предлагается именовать методологом чтения, координирующим всю работу в данном направлении), но в большинстве случаев речь идет о дополнительной подготовке педагогов по различным пред-

метным областям в рамках повышения квалификации. Такой путь представляется нам вполне закономерным и обоснованным, поскольку деятельность в области читательской грамотности может осуществляться только в комплексном и системном ракурсе. Таким образом, системой дополнительного образования педагогических кадров должны быть намечены содержание, структура, формы и способы подготовки учителей для повышения их квалификации в области развития читательской грамотности учащихся.

Как особо актуальная начинает выступать стратегическая задача создания перечня компетенций педагога, необходимых для формирования читательской грамотности школьников. Свое значимое место среди такого рода компетенций, по нашему убеждению, должна занять *методико-технологическая*, иными словами, способность педагога использовать в процессе работы с текстами эффективные технологии, методы и приемы. В качестве основы методико-технологической компетенции выступают знания о чтении в целом как виде речевой деятельности, чтении механическом и смысловом, об особенностях текстов, используемых в процессе образования, содержащейся в них информации, видах чтения и подобном. Только при этом условии можно ожидать оптимизации использования на практике наработанных средств и способов обучения чтению текстов. Воспользуемся конкретными примерами.

Осознание двух взаимосвязанных видов чтения – технического (механического) и смыслового (сознательного), равно как и убеждение в том, что развитый «механизм чтения» является благоприятной предпосылкой для осознания прочитанного возникли достаточно давно. В принципе, особых сомнений на этот счет не возникает и поныне: если учащийся с трудом читает написанное (а таких, оказывается, не столь мало), то о каком понимании может идти речь? Между тем, психологами (в частности, Н. А. Горловой) установлено, что дети XXI века значительно отличаются от своих сверстников прошлого века доминированием смысловой сферы как регулятора поведения и жизнедеятельности, что свидетельствует о развитии системно-смыслового типа сознания, а не системно-структурного, характерного для ученика в прошлом. Это вызывает необходимость формирования смыслового восприятия и переработки текстовой информации *одновременно* с формирова-

нием механизма чтения. Отмечается также, что «клиповое сознание» современного ребенка, возникшее прежде всего под воздействием экранной зависимости (компьютер, планшет, мобильный телефон, телевизор), требует постоянной внешней стимуляции для поддержания его читательского интереса и внимания.

Как известно, информация современному человеку поступает прежде всего посредством текста. Работая над прочтением и пониманием текста учащимися, педагогу важно представлять, какого рода информация в нем содержится. Согласно общепризнанной теории П. Я. Гальперина, такая информация делится на *\*содержательно-фактуальную*, т. е. сообщение о фактах, событиях, процессах, происходивших ранее, происходящих ныне и тех, которые будут происходить в окружающем действительном или воображаемом мире. Содержательно-фактуальная информация всегда выражена словесно; *\*содержательно-концептуальную*, которая связана с авторской позицией, хотя не всегда выражена явно и может требовать толкования. Считается, что содержательно-концептуальная информация – прерогатива художественных текстов, где для ее понимания требуется особая работа, однако может присутствовать в текстах научных, и в этом случае, в отличие от художественных текстов, выступает вполне отчетливо; *\*содержательно-подтекстовую*, которую нередко именуют скрытой информацией и по поводу которой высказывается суждение как о ее факультативности, так и об особой значимости в случае наличия.

Говоря о работе над текстом, важно подчеркнуть, что он может выступать не только в сплошном, но и в не сплошном варианте, т. е. включать в себя графики, таблицы, схемы и т. п. Это обстоятельство заслуживает особого внимания, поскольку результаты участия 15-летних учащихся нашей страны в международном сравнительном исследовании PISA-2018 при общем положительном результате указывают на учебные затруднения школьников в анализе данных, которые нужно получить из таблиц, и в выполнении комбинированных заданий, включающих анализ графиков. Между тем указанные формы представления по праву аттестуют как все более актуальные и весьма эффективные для подачи, систематизации, хранения информации, развития внимания, памяти,

воображения, поскольку они позволяют экономить время и усилия обучаемых для охвата значительных объемов подлежащих усвоению сведений, что опять-таки особо важно в насыщенной информационной среде. Получив задание рассмотреть таблицу или схему, неподготовленный учащийся подобен путнику, хотя и обладающему картой своего маршрута, но не умеющему читать ее, более того, испытывающему эмоциональное напряжение и дискомфорт от одного ее созерцания. Следовательно, перед учителем стоит задача специально учить школьников «читать» материал в таком представлении. И так же, как применяются специальные задания для формирования умения работать с картой, требуются направленные усилия, чтобы таблица, схема, график раскрыли перед обучающимся свой немалый образовательный потенциал. Для этого используются достаточно известные методы и приемы, как правило, на основе направляющих внимание и уточняющих вопросов, включения в таблицу или схему недостающих элементов, выборочного комментирования и подобное. Доказано, что анализ готовых таблиц, схем, графиков становится более плодотворным в сочетании с выполнением заданий по их самостоятельному созданию. Главное, чтобы педагог не ограничивался сакраментальным «Рассмотрите таблицу (схему, график, диаграмму)», а предлагал специальные вопросы и задания в целях выработки соответствующих умений. И здесь уже, безусловно, невозможно ориентироваться только на просмотровое или ознакомительное чтение, так как материал в таблицах, схемах, графиках представляет собой своего рода выжимку из текста или его части.

Нужно сказать, что в большинстве случаев, говоря о читательской грамотности, подчеркивают необходимость чтения внимательного, вдумчивого, с проникновением в авторский замысел и тщательным рассмотрением всех деталей. Речь по сути дела идет о лишь об одном варианте чтения, хотя существуют и другие его виды, причем каждый из них решает свою задачу и оказывается целесообразным в своей конкретной ситуации. Известный русский философ С. И. Поварнин еще в 1924 году, выделяя такие способы чтения, как перелистывание, просмотр, выборочное чтение, чтение с проработкой содержания, отмечал наиболее важную необходимость «приспособлять способ чтения к цели чтения» [6].

---

В настоящее время наиболее признанным является деление чтения на просмотровое, ознакомительное и изучающее. *Просмотровое чтение* характеризуется как достаточно поверхностное, дающее лишь общее представление о содержании. В процессе просмотра обычно принимается решение: знакомиться ли с текстом более подробно. Очевидно, что подобный вариант чтения применим при создании, например, докладов и рефератов, при подборе литературы. В дальнейшем, в процессе самообразования, современному, живущему в мире избытка информации учащемуся, несомненно, окажется функционально полезным навык такого чтения. В силу этого важно обучить школьников отдельным приемам беглого просмотра литературы (например, знакомству с аннотацией и оглавлением, прочтению первого и последнего абзаца текста, анализу его структуры, просмотру подзаголовков и шрифтовых выделений и подобное). *Ознакомительное чтение* также отличается определенной беглостью, хотя и меньшей поверхностностью в сравнении с предыдущим вариантом. Такой вид чтения позволяет извлекать лишь основную информацию текста (прежде всего содержательно-фактуальную). Здесь читателю также предстоит «решить судьбу» текста: изучать ли его более подробно или ограничиться простым ознакомлением. Данный вариант чтения, несомненно, полезен для ориентации в информационном поле, экономии времени и достойн внимания в обучении посредством выработки умения вычленять главную информацию, прогнозировать ход изложения, фиксации внимания на заключительных фразах каждого абзаца и подобное. Упомянутое выше *изучающее чтение* ставит целью постижение не только фактуальной, но и концептуальной и даже подтекстовой информации, содержащейся в источнике. Оно широко распространено в образовательном процессе, и приемы подготовки к нему достаточно известны (хотя, по видимому, будет преувеличением говорить об их широкой употребительности). К ним относятся выделение главной мысли, ключевых слов, членение текста на абзацы, определение подтем, раскрывающих тему текста, составление различного типа плана, схем по прочитанному, подготовка вопросов по содержанию, в том числе проблемных и т. д. В ряде работ вычленяется и так называемое *поисковое чтение*, целью которого является нахождение в тексте

конкретных данных (например, дат, имен, описаний событий и подобное). В качестве приемов подготовки к данному виду чтения используются задания типа: «Найдите в тексте... и зачитайте», «Выпишите из текста отрывок, в котором описывается...» и т. д. При использовании различных видов чтения осуществляется также ориентация на речевые показатели подчеркнутой логичности изложения, среди которых – языковые средства с семантикой последовательности, приведения примеров, вывода и др. [4].

Таким образом, ученик должен овладеть всеми перечисленными видами чтения, а педагог – определить, по отношению к какому текстовому материалу высказать ту или иную установку (так, например, включенное в инструкцию к упражнению указание «Внимательно прочитайте текст» ориентирует на изучающее чтение, а задание «Ознакомьтесь с данными материалами» предполагает уже иной уровень постижения). Более того, по мере развития общеобразовательных умений и навыков учащийся сам оказывается способен к выбору вида чтения в связи со спецификой стоящей перед ним задачи.

Под конкретную цель чтения (даже конкретный текст) выбираются и *стратегии чтения*, которые сейчас достаточно уверенно принято делить на три группы – предтекстовой деятельности, текстовой деятельности и послетекстовой деятельности. Эти названия достаточно прозрачны по своему смысловому наполнению, но о значимости, например, предтекстового этапа следует сказать особо. Указанный этап осмысливается современными психологами и педагогами как важная мотивационная и ориентировочная основа работы с текстом: в соответствии с имеющимися данными от успешности его проведения зависит как успешность работы с текстом, так и ее результат (а это значит, что вряд ли в интересах оптимизации работы с текстом возможно ограничиться распространенным начальным «Прочитайте»).

К настоящему времени накоплено достаточное количество методов приемов, технологий обучения чтению текста, и работа каждого учителя в области развития читательской грамотности может быть существенно обогащена использованием имеющегося их арсенала. Образно говоря, педагог должен иметь собственный «стратегический запас» эффективных способов обучения, представляя

особенности и ресурс каждого, понимать их возможности и специфику применения в интересах формирования читательской грамотности, и в процессе повышения квалификации стоит задача сориентировать учителя в данной сфере.

В этом ракурсе следует упомянуть диалог с текстом, детально охарактеризованный известными психологами Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевой и подтвердивший возможности плодотворного использования, развитие воссоздающего и творческого воображения [1], а также технологию формирования типа правильной читательской деятельности – технологию продуктивного чтения, отраженную в публикациях Н. Н. Светловской. Свое место занимает и такая технология преподавания, как риторизация, продуктом и результатом которой является диалогическое общение субъектов и освоение способов диалога с различными текстами; концептуальный анализ с его широкой представленностью в различных моделях и подобное

Белорусскими исследователями Е. Ф. Карпиевич и Т. И. Красновой была адаптирована идея опоры на таксономию Б. Блума как рабочего средства решения образовательных задач, которые возникают в процессе чтения [3]. В ряду соотносимых целей называется воспроизведение (воспроизводящее чтение), понимание (непонимающее чтение), применение (примеряющееся чтение), анализ (аналитическое чтение), синтез («просеивающее выращивание»), оценивание (критическое чтение). Авторы справедливо подчеркивают возможность опоры на таксономию учебных задач Д. А. Толлингеровой (1981), эмпирическое обобщение типов чтения, предлагающее различать такие навыки чтения, как суммирование (аргументов, вопросов, идей), определение (концепций, теорий), сравнение и противопоставление, нахождение связей с классными дискуссиями, и увязывание с собственным опытом. Помимо того, существует возможность учета классификации К. Конрада, который для понимания текста выделяет четыре опорных момента: активизацию своего, но связанного с темой текста предзнания; активный разбор текста; владение необходимым словарем языка; владение синтаксисом языка [8]. Для работы с текстом вполне применима также многомерная дидактическая технология; ее использование позволяет формировать аналитико-синтети-



ческие умения как конкретизирующего, так и генерализирующего характера. Впечатляющие результаты в области освоения содержащейся в тексте информации демонстрирует фреймовый подход в обучении, применимый в различных областях знания – как в естественно-математических, так и в гуманитарных дисциплинах и основанный на применении фреймовых опор, обладающих высокой степенью обобщенности, алгоритмизированности и стереотипности (см., в частности, работы Р. В. Гуриной).

В качестве рекомендуемых методов развития читательской компетенции учеными, занимающимися этой проблемой, и учителями-практиками наиболее часто называются кейс-метод, метод проектов, проблемный, эвристический, исследовательский методы, а также метод развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП).

Нельзя не подчеркнуть также, что среди способов работы с текстом остаются актуальными давно и широко употребительные план, конспект, пересказ текста, которые реализуются в ряде своих разновидностей, например, могут быть сжатыми, выборочными, подробными, выступать в разной форме, сопровождаться различными дополнительными, в том числе творческими заданиями [см., например, 8; 2, с. 52–90].

Такие приемы, как «Мозаика», «Двойной (двухчастный) дневник», «Дневник с реакцией на прочитанное», «Зигзаг», «Знаю / Хочу узнать / Узнал», «Инсерт» (чтение с пометами), «Карта идей / понятий», «Критическая дискуссионная группа», «Суммирование в парах», «Верные – неверные утверждения», «ПОПС-формула» (позиция, объяснения, пример, следствие), «Шесть шляп», «Лови ошибку», «Логические цепочки», «Оценка текста» «Вопрос для ответа», «Толстый и тонкий вопрос», «Корзина» идей, понятий, имен...», «Глоссарий» и ряд других осмысливаются как значимый ресурс работы с текстом на уроках по различным предметам.

В рамках повышения квалификации педагогов будет полезным создать и использовать в образовательном процессе банк действенных для работы с текстом технологий, методов, приемов и зафиксированного эффективного практического опыта их применения. Возможно – в том числе посредством деятельности уже су-

шествующих творческих групп учителей – разработать систему памяток, наподобие памятки, приводимой Н. В. Самородовой, по использованию учебно-научного текста в режиме технологии продуктивного чтения [6], поскольку такого рода своды правил позволяют четко представить систему последовательности действий в данном направлении.

Отметим: опыт показывает, что большинство педагогов стремятся внести в свою практику новые и актуальные моменты, с энтузиазмом относятся к такого рода материалу, введенному в содержание повышения квалификации, нередко видя в этом возможность последующей наглядной демонстрации своего возросшего профессионального мастерства. Важно, чтобы изолированное применение одиночных приемов и методов не стало самоцелью. Тот или иной из них должен быть использован грамотно (с пониманием специфики каждого), оптимально (с соблюдением всех необходимых условий), целесообразно (в соответствии с выдвигаемыми целями), вписываться в индивидуальную систему работы учителя. Конструирование процесса методико-технологической обеспеченности работы с текстами осознается более широко – и подразумевает, как уже отмечалось выше, согласованность не только основных посылов работы учителей, но и согласованность использования конкретных методик и технологий. Такая деятельность должна быть скоординированной, непротиворечивой, взаимодополняющей. В ракурсе повышения квалификации педагогов это означает установку не только и не столько на подготовку к формированию читательской грамотности учащихся, организованную для учителей-предметников, но прежде всего – на организацию совместного обучения преподавателей различных дисциплин с целью вычленения общих проблем, поиска оптимальных вариантов, обмена опытом в интересах соответствующего развития возможностей обучающихся для жизни и деятельности в современном социуме.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Граник, Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
2. Таяновская, И. В. Динамика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования : в 2 кн. / И. В. Таяновская. – СПб : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – Кн. 2. – 351 с.
3. Карпиевич, Е. Ф. Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) / Е. Ф. Карпиевич, Т. И. Краснова // Работа с текстом / Белорус. гос. ун-т ; Центр проблем развития образования. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – С. 21–47.
4. Николаенко, И. В. Обучение устному научному сообщению : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Николаенко ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 1998. – 21 с.
5. Поварнин, С. И. Как читать книги / С. И. Поварнин. – М. : Семигор, 1994. – 40 с.
6. Самородова, Н. В. Современные стратегии работы с учебным текстом [Электронный ресурс] / Н. В. Самородова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru>. – Дата доступа: 01.08.2020.
7. Таяновская, И. В. Конспект / И. В. Таяновская // Русский язык : учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения. – Минск : НИО, 2011. – С. 33–47.
8. Konrad, K. Der Umgang mit Texten: Lernstrategische Grundlagen und Beispiele [Electronic resource] / K. Konrad. – URL: [http://www.ph-weingarten.de/homepage/faecher/psychologie/konrad/lesen\\_schreiben/6\\_Strat\\_lesen.HTM](http://www.ph-weingarten.de/homepage/faecher/psychologie/konrad/lesen_schreiben/6_Strat_lesen.HTM).

Материал поступил в редколлегию 06.10.20.

G. I. NIKOLAENKO,

Vice Rektor, Doktor of Pedagogy, Associate Professor  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT  
OF METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL  
COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FIELD  
OF STUDENT WORK WITH TEXT

Summary

Explains the significance of the work on formation of methodical and technological competence of teachers, the need for targeted training of subject teachers in the further education of pedagogical staff on the basis of the possibility of combining complementarity and coordination of efforts in the development of the capabilities of students for life and work in modern society.

*Keywords:* reading literacy, methodological and technological competence, types of information in the text, reading strategies, types of reading, technologies, methods, forms of teaching to work with the text, professional development of teachers for the formation of students' reading literacy.

УДК 159.9+37(043)

**О. П. ОВСЯННИКОВА,**

аспирант кафедры психологии

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

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В статье даны некоторые теоретические подходы, нормативные основы создания условий безопасной образовательной среды учреждений образования. Обозначены проблемы, описаны результаты исследования и внесены предложения.

**Ключевые слова:** образовательная среда, психологическая безопасность, психологически безопасная образовательная среда, взаимодействие специалистов, экокультурная диалогическая среда.

Вопросы по обеспечению безопасных условий в учреждениях образования, выработка единых подходов к воспитанию в образовательной среде являются приоритетными в Республике Беларусь, не только обсуждаются учеными, педагогами, но и обозначаются на уровне законодательства.

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи – документ, определивший системный характер воспитания в стране в целом, обозначила, что воспитательный потенциал системы образования направлен на активное содействие личностному становлению гражданина, «формированию духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося» [1].

Задачи, которые решаются в Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года, определяют, что «в условиях инновационного развития общества особую значимость приобретает социально-педагогическое и психологическое сопровождение образовательного процесса, обеспечивающее условия для успешного обучения и развития личности, ее самореализации во всех видах деятельности, а также адаптации в социуме на всех возрастных этапах». С учетом характеристики актуального состояния нацио-

нальной системы образования в Концептуальных подходах определен приоритет деятельности социально-педагогической и психологической службы (далее – СППС) для решения широкого спектра воспитательных задач, «направленных на выявление причин отклонений в развитии личности, профилактике и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних, обеспечение социально-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса, психологической помощи при выборе жизненного пути и профессиональной карьеры» [2]. В этой связи специалисты социально-педагогической и психологической службы учреждения образования планируют осуществлять социально-педагогическое и психологическое сопровождение образовательного процесса, которое направлено на эффективное взаимодействие его участников.

В рамках Концепции психологическая безопасность педагогов, учащихся и их законных представителей может рассматриваться как защищенность их жизни, здоровья, психологическая безопасность в учреждении образования, как непосредственное продолжение психологической безопасности личности педагогов, учащихся и родителей, а также как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, нормальной жизнедеятельности учреждений образования.

Психологическая безопасность как состояние сохранности психики предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия личными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой [8].

Сторонники гуманистической психологии утверждают, что главный источник развития человека – движущая сила – пребывает в самом человеке. Однако для включения внутренних механизмов личностного роста необходимы определенные условия. На начальных этапах развития ведущее место среди них занимают социальные условия, состоящие во взаимодействии участников

---

образовательной среды, психологическую безопасность которой исследователи рассматривают как важнейшее условие, придающее развивающий характер образовательной среде. А. Маслоу, основатель гуманистической психологии, рассматривает психологическую безопасность как одну из жизненно важных потребностей человека, как условие его успешного функционирования и развития [6].

В социокультурной теории личности, разработанной Карен Хорни, подчеркивается, что безопасность особенно важна для формирования и развития ребенка. К. Хорни выделяет две потребности детства: потребность в безопасности и потребность в удовлетворении основных нужд ребенка. Главной в развитии ребенка оказывается именно потребность в безопасности (быть желанным, любимым, защищенным от опасностей окружающего мира), при неудовлетворении этой потребности у ребенка может развиться базальная враждебность, которая будет проявляться в ощущениях беспомощности, страха, чувстве вины, которые проявляются в социальных взаимоотношениях с окружающими людьми как в настоящем, так и во взрослом состоянии [7].

В работах психологов В. В. Рубцова и И. А. Басовой отмечено, что важным фактором, придающим образовательной среде развивающий характер, является ее безопасность. Исследователи утверждают, что психологическая безопасность образовательной среды определяет динамическое равновесие между человеком и социальной средой в сторону повышения психологического здоровья личности, ее психологического благополучия [4]. Таким образом, человек может развиваться только в среде с определенными параметрами, одним из самых существенных является безопасность.

Под «психологической безопасностью» следует понимать состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, способствующее удовлетворению их потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [5]. Психологическая безопасность формируется посредством развития психолого-педагогической

---

компетентности учащихся, педагогических работников, родительской общественности.

Участники образовательной среды учреждения образования и сама образовательная среда могут являться как субъектами (обеспечивать ее) или объектами (нуждаться в ней) психологической безопасности, так и средствами ее достижения. На уровне учреждения образования это выражается в системе мер, направленных на предотвращение угроз для позитивного, устойчивого развития личности. В психологическом смысле это создание и внедрение технологий сопровождения психологической безопасности образовательной среды.

Психологическую безопасность в образовательном пространстве, по мнению И. А. Баевой, можно рассматривать по-разному, в разных плоскостях: как процесс постоянного взаимодействия субъектов образовательного процесса; как состояние среды, то есть специально организованные условия, обеспечивающие базовую защищенность личности от внешних угроз; как свойство личности, позволяющее человеку сопротивляться деструктивным воздействиям. Психологически безопасной считается среда, в которой большинство участников имеют положительное к ней отношение, высокие показатели удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия [5].

Исследование, проведенное с помощью опросника И. А. Баевой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды», в котором приняли участие 266 педагогов (из них 105 – педагогов-психологов, 83 – педагогов социальных, 46 – учителей-предметников), показало, что для большей части педагогов характерно позитивное отношение к деятельности учреждения образования: 66 % респондентов отмечают, что им нравится их профессиональная деятельность, и, соответственно, показали «высокий уровень отношения к образовательной среде учреждения образования»; 92 % педагогов убеждены, что «работа в учреждении образования требует постоянного совершенствования педагогических компетенций»; 80 % педагогов уверены, что «работа, которую приходится выполнять, помогает развитию способностей»; 74 % опрошенных считают «свою работу в учреждениях образования увлекательной», а у большей половины педагогов – 64 % –



«работа вызывает позитивное настроение»; 70,7 % показали, что «работать нужно так, как работают в их коллективе». Вместе с тем более 47 % опрошенных «хотели бы получить другую специальность»; 13,9 % респондентов «собираются перейти на другое место работы», менее половины – 41 % – «желают остаться на прежнем месте».

Полученные данные свидетельствуют о том, что удовлетворенность педагогов образовательной средой в большей степени определяется следующими позициями: эмоциональным комфортом – 52 %; взаимоотношениями с учащимися – 46 %; уважительным отношением к себе – 36 %; взаимоотношениями с коллегами – 32,5 %; сохранением личного достоинства – 29,5 %.

Интересен тот факт, что только 11 % опрошенных отметили такую характеристику, как «учет личных проблем и затруднений», а 9 % педагогов – «помощь в выборе собственного решения». Следовательно, большая часть педагогов не считают данные характеристики значимыми для удовлетворенности образовательной средой учреждения.

При определении уровня защищенности от психологического насилия со стороны окружающих было выявлено, что меньше 42,2 % опрошенных педагогов «чувствуют свою полную защищенность», а приблизительно 10 % отметили, что «полностью не защищены от разных форм психологического насилия со стороны администрации, коллег и учащихся», следует отметить, что 7,8 % педагогов «полностью не защищены от того, что заставит делать администрация что-то против желания педагога», 3,1 % – «от высмеивания администрацией», «от неуважительного отношения администрации», «от недоброжелательного отношения администрации».

Полученные в ходе анкетирования данные свидетельствуют о том, что педагогам важна эмоционально-комфортная обстановка для качественного осуществления своих профессиональных обязанностей.

Образовательная среда современного учреждения образования представлена различными группами учащихся, требующих от педагогического коллектива определенных профессиональных компетенций и личностных качеств. Проведенное государственным

учреждением образования «Академия последипломного образования» социологическое исследование «Профессиональные компетенции и образовательные потребности педагогических кадров в условиях работы с гетерогенными группами учащихся» указывает на то, что самыми значимыми компетенциями для педагогов являются знания и умения, необходимые для работы с детьми, находящимися в социально опасном положении, с детьми-сиротами и неблагополучными семьями, а также с детьми с особенностями психофизического развития; для руководителей важными являются компетенции в области работы с одаренными учащимися.

Результаты исследования выявляют некоторые трудности в деятельности педагогических работников с обозначенными категориями учащихся, а значит, предполагается повышение степени психологического напряжения педагогов. Эффективное педагогическое взаимодействие является одним из условий успешной работы с различными категориями обучающихся.

Внедрение современных форм, методов и приемов работы с участниками образовательного процесса необходимо организовывать с учетом создания экокультурной образовательной среды.

В рамках описываемого контекста В. А. Янчуком представлено определение экокультурной образовательной среды – равнодушных участников педагогического сообщества, имплицитно заинтересованных в развитии культуры, образования, общества в целом, осознающих личную ответственность за происходящее в системе образования и мотивированных на активное взаимодействие друг с другом. Принцип диалогичности в такой среде проявляется в способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных и культуральных различий, основанных на логике взаимообогащения и взаиморазвития [9]. Из этого следует, что эффективное взаимодействие является фундаментом эмоционального комфорта и тем самым способствует поддержанию психологической безопасности образовательной среды.

Проблема психологической безопасности образовательной среды в последние годы становится все более значимой и актуальной. Если анализировать трагедии и резонансные случаи, имевшие место в учреждениях образования страны, можно обозначить при-

чины развития деструктивных отношений: затянувшиеся конфликтные ситуации и недостаточно сформированная культура взаимоотношений между участниками образовательного процесса, низкая информированность и недостаточная слаженность действий педагогических коллективов в чрезвычайных ситуациях, профессиональное выгорание педагогов.

В настоящее время психологическая безопасность образовательной среды реализуется через формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических работников, родительской общественности.

Министерством образования Республики Беларусь утверждены программы обязательных факультативных занятий по основам безопасности жизнедеятельности, посредством которых осуществляется воспитание у учащихся ответственного отношения к личной и общественной безопасности и формируется опыт безопасной жизнедеятельности. Однако следует отметить, что отведенного времени и тематики факультативных занятий *недостаточно* для формирования у учащихся *стойких знаний и навыков безопасной жизнедеятельности*, а значит, и создания психологически безопасного образовательного пространства.

Также у специалистов, работающих в учреждениях образования, зачастую *не хватает компетенций*, отвечающих специфике современных угроз и кризисных ситуаций, с которыми они могут столкнуться сегодня. *Частое обновление состава СППС* учреждения образования молодыми кадрами, а зачастую их отсутствие не позволяет своевременно спланировать превентивные меры для обеспечения психологической безопасности участников образовательного процесса. Кроме того, *формат и периодичность проведения методических объединений* не в полной мере удовлетворяет запрос на детальный разбор сложных случаев из практики педагога-психолога или педагога социального учреждения образования, тем более оказание помощи в проектировании психологически безопасной образовательной среды, ее экспертизе и определении рисков и угроз психологическому здоровью участников образовательного процесса.

Координирующую роль в обеспечении психологической безопасности образовательной среды, проводника идей и консультанта

---

специалистов СППС учреждений образования может успешно выполнять *социально-педагогический центр*. Специалисты центра изучают и анализируют образовательную среду учреждения образования, планируют совместную деятельность, оказывают поддержку и помощь в развитии компетенций и грамотности специалистов СППС, учитывают профессиональные ресурсы и педагогический опыт коллег.

Взаимодействие специалистов СПЦ и СППС по обеспечению психологической безопасности учреждения образования позволит:

- активизировать профессиональный потенциал педагогов-психологов и педагогов социальных;

- перенимать наиболее передовой и эффективный педагогический опыт;

- использовать возможности супервизии для решения наиболее сложных ситуаций в конкретном учреждении образования;

- снизить уровень эмоционального выгорания педагогов;

- овладеть новыми техниками, приемами и методами социально-педагогического сопровождения и оказания психологической помощи;

- повысить уровень теоретических знаний в практическом их применении молодым и вновь назначенным педагогам социальным, педагогам-психологам.

Образовательное пространство и в учреждении образования, и в семье должно быть психологически комфортным, предоставляющим всем большие возможности для творческой деятельности, сотрудничества и сотворчества, для свободы выбора, самонаблюдения и самообразования, самовоспитания и саморегуляции, самоопределения и самореализации, а каждый участник образовательного процесса должен владеть навыками диалога и стрессоустойчивости, понимания и принятия другого мнения, другой позиции, другого человека.

Организация тесного взаимодействия социально-педагогического центра и учреждения образования в обеспечении психологически безопасных условий образовательной деятельности учащихся является актуальным и перспективным, так как современное образование требует от учреждения сохранить психическое и физическое здоровье детей, сформировать навыки сотрудничества, общения,

сохранить положительное отношение, с которой ребенок приходит в школу, способствовать успешной его социализации.

Обозначенные в статье вопросы могут служить основанием для разработки методических рекомендаций, программ и технологий по обеспечению психологической безопасности образовательной среды в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, социально-педагогических центров.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи. Утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 15 июля 2015 г. № 82 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 05.05.2020.
2. Приказ Министра образования Республики Беларусь от 29.11.2017 № 742 «Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года» // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь, 2018 г. № 2 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 05.05.2020.
3. Закон Республики Беларусь от 1 июля 2010 г. № 153–3 «Об оказании психологической помощи» // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main>.
4. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психологического благополучия школьника // В. В. Рубцов, И. А. Баева : Сб. статей / Отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. – М., 2008.
5. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 271 с.
6. Баева, И. А. [и др.]. Психология безопасности как теоретическая основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии : учебник / И. А. Баева. – СПб. : 2007. – 270 с.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008.

8. Непрокина, И. В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учебное пособие / И. В. Непрокина. – Тольятти : ТГУ, 2012. С. 11.
9. Янчук, В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 1. Образование. Наука и инновации // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 1. – С. 69–76.

Материал поступил в редколлегию 18.12.20.

O. P. OVSYANNIKOVA,  
Postgraduate Student of the Psychology Department  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## PSYCHOLOGICAL SECURITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

### Summary

The article provides some theoretical approaches and normative bases for creating conditions for a safe educational environment in educational institutions. Problems are identified, research results are described, and suggestions are proposed.

*Keywords:* educational environment, psychological safety, psychologically safe educational environment, interaction of specialists, eco-cultural dialogical environment.

УДК 37.075

**А. А. ОСТРОВСКАЯ,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы

Государственное учреждение образования

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

## **ПАРТИСИПАТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: УСЛОВИЯ И ЗАДЕЛ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРАКТИКИ**

Представленный материал касается преимуществ партисипативного управления в системе образования и оценки имеющегося задела для его полноценной реализации. Предлагается практическая разработка в виде моделирования стадий профессиональных ожиданий в развитии устойчивой системы разделенного лидерства.

**Ключевые слова:** партисипативное управление, разделенное лидерство, профессиональное ожидание, креативный класс.

В современном мире закон ускоряющейся отдачи Рэймонда Курцвейла вполне оправдывает ситуацию быстрой сменяемости новаций и череды проектов образовательной практики. Скорость всех процессов растет экспоненциально. Общий темп жизни действительно постоянно требует новых идей.

Вместе с тем перспектива устойчивого развития любого замысла связана с анализом и принятием во внимание широкого спектра влияний на ситуацию. При этом известно, что вырабатываемая со временем у каждого человека стереотипность мышления ограничивает идею определенными рамками, уменьшая ее потенциал и, конечно, новизну.

Психологи считают, что в таких обстоятельствах нужно искать вдохновение, создавать атмосферу творчества и поиска себя. В личностном развитии для этого продуктивными признаются техники актуализации латерального мышления (метод «Шесть думательных шляп» Эдварда де Боно, синектические штурмы и т. д.). Однако если коснуться практики руководства, в том числе и в образовании, то достаточно серьезное внимание следует уделить организационным способам формирования нового замысла, в частности благодаря технологиям партисипативного управления.

---

*Партисипативное управление* – это не только создание пространства для реализации уникальных знаний и умений талантливых людей, но и активизация заинтересованности персонала в общем деле через ощущение причастности. Это и возможность продуктивного ресурсного обеспечения любой новации.

В современной научно-практической литературе представлено много вариаций партисипативного управления. К ним можно отнести разнообразные модели делегирования полномочий, организацию командной работы, коллективно-творческие дела и т. д. На наш взгляд, наиболее полно данная концепция представлена в теории *разделенного лидерства* (Д. Брэдфорд, Томас У. Малоун, А. Коэн, Т. Ю. Базаров и др.). В этом случае спектр полномочий акторов достаточно широк для творческого раскрепощения, интегрированного с чувством персональной ответственности за реализацию замыслов. В отличие от достаточно традиционного делегирования полномочий, командной работы, коллективной творческой деятельности разделенное лидерство максимально активизирует систему мотивации. Фредерик Тейлор убедительно доказал всему миру, что архитектура мотивации в разы меняет достижимость результата. У Рыбаковой встречается следующее понимание значимости мотивации в трудовой деятельности: «Мотивация высокопродуктивного труда позволяет обеспечить, наряду с восстановлением нормальной трудоспособности работников, повышение места, занимаемого ценностью труда, в общей структуре социальных ценностей, формирование нового трудового сознания и трудовой этики» [1]. Таким образом, трансформируя систему мотивации, разделенное лидерство предьявляет новый взгляд на достижение целей деятельности в организации. Добавим, что заинтересованность в реализации целей «выстраданных» совместно с чувством причастности к успеху организации в большей степени ведет к полноценной новации.

Таким образом, в проблемное поле партисипативного управления входят вопросы его максимального (и наиболее продуктивного) воплощения в системно и устойчиво развивающейся практике, восходящей к внедрению полноценных технологий типа разделенного лидерства.



---

В то же время следует отметить, что в практике образования разделенное лидерство, как и другие варианты полнофункционального партисипативного менеджмента, не получили достаточной доли признания. Имеющиеся исследования направляют к осознанию определенных ограничений. Следует обратить внимание на точку зрения Е. С. Казаевой, которая считает, что партисипативное управление гораздо шире, чем просто участие в общем деле, и требует соблюдения многих условий: добровольность, поддержка, отсутствие санкций, регламентирование, обратная связь [2]. Практически имеет место целый цикл обстоятельств, полноценное выполнение которого требует серьезных усилий и опыта. О. В. Лешер, А. В. Казикин указывают на высокую интерактивность данного процесса, а для этого необходимы соответствующие качества субъектов партисипативного управления [3]. Более компактно транслируются условия «распределенного лидерства» известным российским ученым А. И. Савенковым: профессиональная подготовка, известность, вовлеченность, дисциплина (из доклада А. И. Савенкова на международной научно-практической конференции «Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски», 17 апреля 2020 г.).

В целом отметим, что относительное сдерживание технологий партисипативного управления обусловлено необходимостью выполнения комплекса условий.

Резюмировав наблюдения по итогам обсуждений, проводившихся в спектре заявленной темы в среде управленцев (руководителей и заместителей руководителей системы образования) в период 2019–2020 гг. на обучающих курсах, вебинарах, конференциях, в том числе и в формате фокус-групп (охват порядка 74 человек), можно, на наш взгляд, сформулировать следующие причины и интереса, и в то же время настороженного отношения к партисипативному управлению среди потенциальных организаторов данной практики в образовательных учреждениях. Разумеется, выводы на основе наших наблюдений нельзя считать завершенными. Однако полученная информация наводит на следующие «поисковые» размышления в данной теме.

Практически каждый управленец, принимавший активное участие в дискуссиях, отмечал элементы партисипативного управле-

ния в деятельности своего учреждения. Наиболее часто упоминалось делегирование полномочий педагогам и членам управленческой команды по аспектам функционала в учреждении (возглавление и организация работы аттестационной комиссии опытными преподавателями, проведение работы по охране труда, инвентаризация документации по отдельным вопросам). Реже встречались примеры, связанные с педагогическими и социальными проектами. При этом планов и программ, лично разработанных такими временными (назовем их контекстными) лидерами, было еще меньше. Данное положение дел, конечно, во многом объясняется тем, что проектная, творческая работа не является призванием многих и, очевидно, требует способностей уникальных и соответствующего желания.

Что касается управленческого персонала, то вариация партисипативного управления в основном рассматривалась в командной работе, но преимущественно в качестве разделения обязанностей по реализации задачи, поставленной руководителем.

Партисипативное управление в виде разделенного лидерства достаточно настороженно воспринималось со стороны действующих управленцев. В частности, это просматривалось в имеющейся доли скептицизма участников дискуссий и фокус-групп при обсуждении примеров организаций, успешно практикующих подобные технологии (например, бразильская компания Semco). Выразить причину преимущественного принятия позиций частичного партисипативного управления можно, сформулировав наиболее часто озвученное мнение управленцев в следующих высказываниях: «Руководитель несет персональную ответственность за деятельность учреждения и если хочет, чтобы было все хорошо, то должен сделать это сам», «Строгое регламентирование деятельности в государственных организациях не дает необходимых условий для творческого управления», «Ситуация успеха может привести временного лидера к нездоровым карьерным амбициям, вызванным ощущением отстраненности реального руководителя от деятельности учреждения».

Как мы видим, анализ обсуждения вопросов партисипативного управления в образовании выявил недостаточную осведомленность управленцев в инновационных подходах и психолого-

педагогических механизмах его реализации. Тем не менее мировая практика убедительно показывает, что современное экспоненциальное развитие организаций немислимо без новой архитектуры коммуникаций в выполнении задач, реализации новаций. Незаменимым ресурсным капиталом выступает компетентностный капитал персонала, противостоящий паттерну связи экспоненциального роста с цифровыми технологиям.

В целом впечатление об обсуждении данного вопроса показало, что практика партисипативного управления (при высокой степени признания в образовательной среде) используется, однако фрагментарно. Вместе с тем имеется задел для ее полноценной реализации. В частности, о моральной готовности к принятию разделенного лидерства могут свидетельствовать публикации практиков по поводу партисипативного управления. Особо ценится, что партисипативное управление способствует такому качеству коллективной деятельности, как взаимоответственность [4].

Цель представленного далее практического материала посчитали важным представить как содействие преодолению информационной неопределенности современных управленцев-практиков в методике устойчивого развития системы разделенного лидерства.

Опираясь на трехуровневую теорию формирования профессиональной культуры Н. Т. Селезневой [5], нами были выделены позиции (стадии) *профессионального ожидания* потенциальных акторов разделенного лидерства (руководителей и членов управленческой команды):

- 1) *ожидание статуса партнера;*
- 2) *ожидание лидерского успеха;*
- 3) *ожидание ситуации развития.*

Каждая стадия в своем моделировании дополнена пропедевтическим правилом-предписанием, оформленным из рекомендаций руководителей учреждений в ходе ранее упомянутых обсуждений данной темы.

В *ожиданиях статуса партнера* акцент делается на вклад каждого субъекта. Правило-предписание связано с четким разграничением уникальных ресурсов субъекта-организатора временного лидерства (например, доступ к материальным средствам, полномочия, контакты) и уникальных ресурсов субъекта-кандидата на

---

так называемое временное лидерство (профессиональный опыт, достижения, популярность и т. п.).

Стадия создания партнерских отношений исчерпывает себя при включении субъектов в систему разделенного участия. На данной стадии разрешается противоречие между «эйфорическим» пониманием собственной значимости акторов и недостатком доверия. В случае управленца природа такого недоверия практически очевидна. У претендента на временное лидерство сомнения появляются в отношении собственной состоятельности как профессионала.

*На следующей стадии, связанной с ожиданием статуса лидера-профессионала, количественные параметры деятельности временного лидера постепенно перерастают в качество в виде успеха. Здесь правило-предписание основывается на однозначной конфигурации результата задуманного дела, т. е. оценке вклада каждого в партисипативную практику. Существование данной стадии может поддерживаться достаточно долго системой вознаграждения временных лидеров, в которую, по нашему видению, следует обязательно включать публичное признание профессионального вклада. Исчерпывание стадии лидерского успеха скорее всего просматривается в карьерном росте временного лидера. В случае удовлетворения вертикальной карьерой он может перестать быть лидером, но, на наш взгляд, есть вероятность, что будет также настоятельно рассматривать партисипативное управление в своей дальнейшей деятельности. Не отрицая важность карьерного продвижения (по вертикали), отметим перспективность горизонтальной карьеры в плане закрепления практики системы разделенного лидерства.*

Таким образом, для *третьей стадии (стадии развития)*, правило-предписание обращает внимание на горизонтальную модификацию перспектив в профессиональном русле: возможность развития собственного проекта как постановки и реализации своих личных новых целей, получение дополнительных профессиональных знаний в системе повышения квалификации и переподготовки и т. д. В принципе, ожидание развития профессионального должно быть органичным для педагогического персонала, по умолчанию относящегося к представителям креативного класса.

---

Обращение к такому феномену, как *креативный класс*, неслучайно в методике разделенного лидерства. Именно представителям креативного класса, как показано в исследованиях П. Друкера, Ю. В. Волкова, Р. Флорида, присущ выбор работы в пользу творческой и генерирование новых идей. В каком-то смысле определяется, что важным условием непрерывной практики разделенного лидерства следует рассматривать вовлечение в нее подлинных «креалов».

Вопрос креативного класса в системе разделенного лидерства выходит за формат представленного материала, но направляет к перспективам исследований в направлении стабилизации полноценной деятельности организации в этом русле. А в плане задела к практике партисипативного управления в системе образования дополнительно заметим некоторые позиции еще одного нашего исследования.

Опрос на предмет оценки качеств креативного класса по 10-балльной системе с позиции их важности для молодежи и удовлетворенности их развитием в школьные годы (по методике Л. Ю. Помыткиной, С. Г. Сапегинной, А. П. Татаринова оценки удовлетворенности клиентов [7]) проводился среди студентов факультета социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в марте 2020 г. и охватил 43 человека. При среднем балле удовлетворенности 5,95 (по 8 критериям, коррелирующим с основными характеристиками креативного класса) молодежь педагогического вуза достаточно позитивно оценила подготовку в школе к дальнейшей творческой деятельности. Средний балл по данному критерию был выше среднего балла по группе всех критериев и составил 6,25. Внимание школьного образования к самореализации личности заслужило у респондентов по критерию удовлетворенности средний балл 6,48, что также оказалось выше среднего балла по всей группе критериев. В то же время исследование показало, что молодежь еще не готова к принятию в качестве первичного моральное удовлетворение от работы в противовес материальному вознаграждению. При среднем балле важности 7,81 по всей группе критериев данное качество получило оценку у моло-

дежи 6,76. Удовлетворенность от внимания к этому качеству в годы школьного обучения была оценена в среднем на 5,53 балла.

Обобщение изложенного приводит к следующим выводам.

Задел к партисипативному управлению в системе образования имеется в виде отдельных практик фрагментарного характера. Также позитивным моментом можно считать возможную направленность и готовность молодежи к творческой реализации.

Ограничение для полноценных методик по соучастию в реализации замыслов (например, разделенное лидерство) начинает просматриваться в неуверенности руководителей при своевременной реакции на почти конфликтные ситуации, связанные с собственным взглядом исполнителя на качество выполнения задач или с появлением у временных лидеров спорных амбиций карьерного роста. Снятие ограничений во много определяется информационной подготовленностью управленцев к введению данных методик. В качестве ориентира, в частности, может выступать представленное в данной статье моделирование стадий профессионального ожидания, включающих систему правил-предписаний благоприятного разрешения противоречий.

Таким образом, непрерывная практика партисипативного управления во многом касается организационно продуманных решений действующего руководителя по профессиональному стимулированию акторов, затрагивает необходимость формирования комплекса компетенций в данном ракурсе, а также умение руководителя ориентироваться на подлинно креативный класс своего учреждения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рыбакова, Ю. Соотношение понятий «мотивация» и «стимулирование» труда [Электронный ресурс] / Ю Рыбакова // Вестн. Моск. гос. ун-та печати. – 2013. – С. 29–36. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-motivatsiya-i-stimulirovanie-truda> – Дата доступа: 01.07.2020.
2. Казаева, Е. С. Роль партисипативности в системе высшего образования [Электронный ресурс] // Е. С. Казаева // Пед. образование в России – 2014. – № 1. – С. 25–30. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>

- 
- article/n/rol-partisipativnosti-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya. – Дата доступа: 15.07.2020.
3. Лешер, О. В. Партиципативный подход как теоретико-методологическая основа воспитания коммуникативной креативности магистрантов вуза [Электронный ресурс] / О. В. Лешер, А. В. Казикин // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26246>. – Дата доступа: 08.07.2020.
  4. Котова, Н. Партиципативное управление учреждением дошкольного образования [Электронный ресурс] / Н. Котова // Руководитель. – 2020. – № 5 (101). – Режим доступа: <http://erudo.by/zhurnal/statia/partisipativnoe-upravlenie-uchrezhdeniem-doshkolnogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 07.07.2020.
  5. Селезнева, Т. Н. Психологическая культура руководителя / Т. Н. Селезнева [Электронный ресурс] // Вестн. Краснояр. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. – 2006. – С. 160–164. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-kultura-rukovoditelya>. – Дата доступа: 29.06.2020.
  6. Помыткина, Л. Ю. Сравнение разных подходов в оценке удовлетворенности клиентов [Электронный ресурс] / Л. Ю. Помыткина, С. Г. Сапегина, А. П. Татаринцов // Вопросы экономики и управления. – 2017. – № 2. – С. 54–59. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/5/archive/58/2402>. – Дата доступа: 18.02.2020.

Материал поступил в редколлегию 20.07.20.

A. A. OSTROVSKAYA,

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
of the Department of social work

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

**PARTICIPATORY MANAGEMENT IN EDUCATION:  
CONDITIONS AND GROUNDWORK  
FOR CONTINUOUS PRACTICE**

**Summary**

The presented material concerns the advantages of participatory management in the education system and the assessment of the existing groundwork for its full implementation. It offers practical development in the form of modeling the stages of professional expectations in the development of a stable system of shared leadership.

*Keywords:* participatory management, shared leadership, professional expectation, creative class.



УДК 378.172:[796.83:796.012.4]

**Ж. А. ПОЗНЯК,**

аспірант кафедры тяжелой атлетики, фехтования и бокса

Учреждение образования

«Белорусский государственный университет физической культуры»,  
г. Минск, Беларусь

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО  
ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИТНЕС-БОКСА  
(НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

В статье раскрывается методика организации учебных занятий фитнес-боксом в медицинском учреждении высшего образования со студентами первого курса. А также отражены результаты проведенного педагогического эксперимента, которые подтверждают статистически достоверный прирост показателей уровня физического здоровья и физической подготовленности студентов, занимающихся по предложенной методике. Это является основанием целесообразности использования данных учебных занятий в образовательном процессе по дисциплине «физическая культура» в учреждениях высшего образования.

**Ключевые слова:** студенты-медики, учреждение высшего образования, фитнес-бокс, физическое воспитание, учебная дисциплина «физическая культура», уровень физической подготовленности, уровень физического здоровья.

Появление инновационных оздоровительных систем и развитие фитнес-индустрии в Республике Беларусь тесно связаны с проведением политики в области здорового образа жизни населения. Эта работа успешно реализуется в рамках государственных программ и приказов Республики Беларусь, на основании которых в типовой программе по дисциплине «физическая культура» для учреждений высшего образования (УВО) Республики Беларусь, 2017 г., предлагается использование разнообразных оздоровительных систем, в том числе фитнеса [1, с. 13]. Это предложение позволило рассматривать фитнес не только в рамках физкультурно-оздоровительных мероприятий с населением, но и в форме учебного материала по дисциплине «физическая культура» со студентами УВО [11].

Согласно проведенному статистическому анализу об использовании фитнеса в физическом воспитании белорусских студентов было выявлено, что исследуемые нами УВО в 100 % случаев применяют оздоровительные системы, в том числе и фитнес в образовательном процессе по дисциплине «физическая культура» – разница заключается лишь в виде, цели и контингенте занимающихся. Исходя из полученного результата можно сказать, что на современном этапе мы наблюдаем тенденцию формирования инновационных трендов в организации учебных занятий по дисциплине «физическая культура», что подтверждается высказыванием рядом педагогов (В. И. Григорьев, 2009; Е. Г. Сайкина, 2012; Е. С. Ванда, 2018; С. Л. Володкович, 2019; В. В. Незгодинская, 2015; А. Р. Еникеева, 2016; Ю. А. Усачев, 2015; Т. Н. Шутова, 2017, и др.). Помимо этого, авторы утверждают, что «интеграция фитнеса в УВО позволит обзавестись многосторонними социокультурными связями между студентами и преподавателями» [3; 4], а также «позволит справиться с требованиями интенсивной учебной деятельности без чрезмерного психофизического напряжения, нормализовать эмоциональный тонус, повысить творческую активность студентов, их работоспособность, формировать и совершенствовать физические качества и жизненно важные умения и навыки» [5, с. 5–6].

Вместе с тем большинство существующих научно-исследовательских и методических работ по фитнес-боксу посвящены преимущественно разработке и экспериментальному обоснованию методик для занимающихся в физкультурно-оздоровительных центрах (Е. Б. Мякинченко, 2002; Р. О'Доннелл, 2005; Г. Рока, 2008; С. Родригес, 2019). Преемственность данных исследований применительно к физическому воспитанию студентов первого курса УВО весьма противоречивы. В результате существует научное противоречие, заключающееся в наличии теоретических предпосылок к внедрению фитнес-бокса в образовательный процесс по учебной дисциплине «физическая культура» в УВО, с одной стороны, и отсутствие научно-экспериментального обоснования содержания таких занятий – с другой.

**Цель исследования** – определение эффективности методики организации учебных занятий фитнес-боксом со студентами медицинского учреждения высшего образования.

**Материал и методы исследования.** Педагогический эксперимент проводился на базе учреждения образования «Витебский

государственный ордена Дружбы народов медицинский университет» (ВГМУ) в 2017–2018 учебном году. В нем приняли участие 60 девушек первого курса лечебного факультета основного учебного отделения в возрасте 17–18 лет. Экспериментальная группа (ЭГ) ( $n = 30$ ) занималась по разработанной учебной программе УВО дисциплина «физическая культура» (раздел «фитнес-бокс») ВГМУ от 28.09.2017, рег. № УД-186/уч. Контрольная группа (КГ) ( $n = 30$ ) занималась по учебной программе УВО дисциплина «физическая культура» (разделы «легкая атлетика», «баскетбол», «гимнастика», «плавание») ВГМУ от 01.09.2017 рег. № УД-068/уч. При этом их общее время занятий составило 152 учебных часа.

В работе использовались следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы; контрольные испытания уровня физической подготовленности (УФП), уровня физического здоровья по экспресс-оценке Г. Л. Апанасенко (УФЗ); педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Контроль за УФП студентов ЭГ и КГ осуществлялся на основании прохождения контрольных тестов физической подготовленности в соответствии с требованиями и рекомендациями типовой учебной программы для УВО дисциплины «физическая культура» (Министерство образования Республики Беларусь 27.06.2017, рег. № ТД СГ.025/тип) [1].

Оценка УФЗ девушек проводилась с использованием экспресс-оценки Г. Л. Апанасенко [6]: жизненная емкость легких (ЖЕЛ), частота сердечных сокращений (ЧСС), артериальное давление (АД), динамометрия кисти (ДМК), индекс Кетле, жизненный индекс (ЖИ), проба Мартинэ, силовой индекс (СИ) и индекс Робинсона.

**Результаты и обсуждение.** Разработанная методика организации учебных занятий фитнес-боксом в рамках дисциплины «физическая культура» со студентами первого курса медицинского УВО ставит своей *целью* повышение эффективности занятий со студентами первого курса ВГМУ по учебной дисциплине «физическая культура» посредством фитнес-бокса.

Решает задачи:

1. Формировать ценности здорового образа жизни.
2. Повысить эмоциональную привлекательность и эффективность учебных занятий по учебной дисциплине «физическая культура».

3. Разработать учебную программу по разделу «фитнес-бокс» в рамках дисциплины «физическая культура» для студентов первого курса.

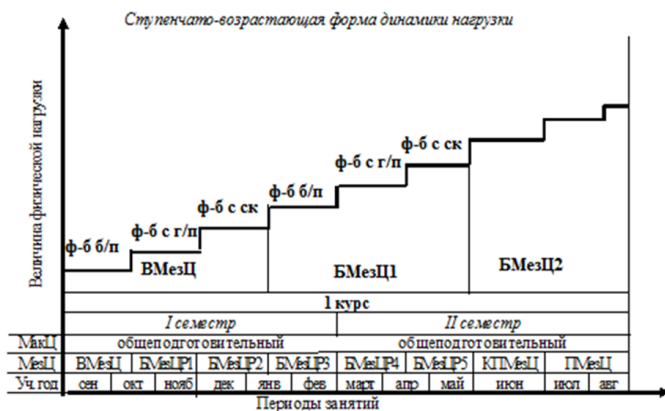
*Средства и форма организации занятия.* Организация занятий предусматривает использование крупной, групповой формы организации учебных занятий урочного типа физкультурно-кондиционного характера, содержание которой представлено фитнес-боксом. В предложенной методике в качестве основных средств выступают физические упражнения, преимущественно действия классического, французского и тайского бокса (удары руками и ногами, защитные действия, перемещение и др.), элементы оздоровительной аэробики, в роли дополнительных – музыкальное сопровождение.

*Характеристика и параметры физической нагрузки.* Параметры физической нагрузки устанавливались в соответствии с рекомендуемыми оптимальными показателями ЧСС в процессе учебных занятий для данного контингента занимающихся, которые рассчитываются по методу Карвонена и из расчета рабочей ЧСС по формуле Siege в соответствии с закономерностями использования переменного-интервального метода, структуры оздоровительной направленности, а также особенностей учебного процесса ВГМУ.

Согласно разработанной учебной программе «физическая культура» (раздел «фитнес-бокс») на основании типовой программы УВО дисциплина «физическая культура» (Минск : РИВШ, 2017) и образовательного стандарта по специальности «Лечебное дело» распределение учебного материала осуществлялось в пределах общего времени занятий в период учебного года и составило 152 учебных часа. При этом содержание учебного материала по разделу «фитнес-бокс» представлено теоретическим разделом (является обязательным для всех учебных отделений) [1] – 4. Данный раздел реализуется в форме управляемой самостоятельной работы (УСР), в виде интерактивных лекций на сайте дистанционного обучения (<https://do2.vsmu.by/course/index.php>), методико-практическим разделом, который включает в себя методико-теоретический раздел – 16 ч (выполняется в форме УСР) и учебно-тренировочный раздел – 128 ч, 8 ч общей физической подготовки, вынесенной на УСР, согласно рабочему учебному плану ВГМУ, а также контролем, содержащим оценку УФП, УФЗ, и контрольно-зачетные упражнения [7].

Согласно разработанному календарно-тематическому планированию в период учебного года предусмотрено планомерное распределение образовательного процесса на основе циклически повторяющихся его структурных компонентов: мезоциклов и микроциклов развивающего характера с учетом семестров, показателей адаптационных возможностей организма обучающихся к нагрузке, получаемых навыков и знаний в теоретико-методическом и практическом аспектах, контроля и каникул. При этом построение образовательного процесса происходит по принципу постепенного наращивания объема и интенсивности нагрузки с применением ступенчато-возрастающей формы динамики нагрузок (рис. 1).

В то же время предлагается постоянное чередование направленности микроциклов для охвата всего круга задач (воспитание силовых, скоростно-силовых способностей, выносливости, техническая подготовка и т. д.), возникающих на данном этапе, и создания условий для их реализации.



Примечание: МикЦ – микроцикл; МезЦ – мезоцикл; МакЦ – макроцикл; ВМезЦ – втягивающий мезоцикл; БмезЦР – базовый мезоцикл (развивающий); КПМезЦ – контрольно-подготовительный мезоцикл; ПМезЦ – переходный мезоцикл; Ф-б – фитнес-бокс; б/п – без предметов; г/п – с гимнастической палкой; ск – со скакалкой; К – контроль; СЗ – самостоятельные занятия.

*Рисунок 1.* Ориентировочная схема нагрузки по микроциклам и структуры организации учебных занятий фитнес-боксом

При этом методика организации учебных занятий фитнес-боксом представлена «общеподготовительным» макроциклом длительностью 12 месяцев, включающего с сентября по июнь в образовательный процесс дисциплины в соответствии с учебным планом, и с середины июня по август – самостоятельные занятия по общей физической подготовке в режиме активного отдыха, а также самостоятельная работа по фитнес-боксу с помощью раздаточного электронного материала. В соответствии с разработанным календарно-тематическим планированием в период учебного года предусмотрено планомерное распределение образовательного процесса на основе циклически повторяющихся его структурных компонентов, представленных одним втягивающим, пятью базовыми (развивающими), одним контрольно-подготовительным, а также одним переходным мезоциклами. При этом предусмотрено использование аудиопрограммы с акцентированным выделением ритмических акцентов в музыкальном темпе (табл. 1) [8].

**Таблица 1. Методика организации учебных занятий фитнес-боксом со студентами первого курса ВГМУ**

Общеподготовительный макроцикл с 01.09.2017 по 16.09.2018 года									
Мезоциклы	Микроциклы	Месяцы	Кол-во недель	Музык. темп, акц./мин	Физическая нагрузка	Динамика ЧСС, уд/мин			
					Длительность раундов	СЧЗ	ЧСС уд/мин		
ВМезЦ	Оздоровительная аэробика	сентябрь-октябрь	1	132–134	1 мин физическая нагрузка + 1 мин активного отдыха	ПЧ	75–104*		
	Контроль		1						
	Фитнес-бокс б/п (обучение)		2					ОЧ	121–150
	Фитнес-бокс г/п (обучение)		2						
Фитнес-бокс со ск (обучение)	2	ЗЧ	130–89						
БМезЦ Р1	Фитнес-бокс б/п (закрепление)	ок-	2	136		ПЧ	82–121		

Продолжение табл. 1

	Фитнес-бокс г/п (закрепление)		2			Оч	124–157
	Фитнес-бокс со ск (закрепление)		2			ЗЧ	127–94
БМезЦ Р2	Фитнес-бокс б/п (совершенствование)	декабрь–январь	2	136–138		ПЧ	78–115
	Фитнес-бокс с г/п (совершенствование)		2			Оч	123–151
	Фитнес-бокс со ск (совершенствование)		1			ЗЧ	126–89
	Общая физическая подготовка (управляемая самостоятельная работа)		1				
БМезЦ Р3	Фитнес-бокс б/п (разучивание)	январь–февраль	4	136–138		ПЧ	77–110
	Фитнес-бокс г/п (разучивание)		2			Оч	122–151
	Фитнес-бокс со ск (разучивание)		2			ЗЧ	128–90
	Фитнес-бокс г/п (разучивание)		2				
БМезЦ Р4	Фитнес-бокс б/п (повторение)	март–апрель	2	140–144		ПЧ	75–108
	Фитнес-бокс г/п (повторение)		2			Оч	124–153
	Фитнес-бокс со ск (повторение)		2			ЗЧ	127–90
БМезЦ Р5	Фитнес-бокс б/п (совершенствование)	апрель – май	3	138–140		ПЧ	75–103
						Оч	120–148
						ЗЧ	129–86

Окончание табл. 1

КПМез Ц	Подводящий	июнь	1	Подготовительные упражнения
	Контрольный		1	Устное собеседование, электронное тестирование, прохождение УФП и УФЗ
ПМезЦ	Общая физическая подготовка в режиме активного отдыха в форме самостоятельных тренировок	июнь – август	10	Самостоятельная работа

Примечание: СЧЗ – структура части занятия; ПЧ – подготовительная часть; ОС – основная часть; ЗЧ – заключительная часть; \* – min-max ЧСС.

Практическая значимость разработанной методики с включением средств фитнес-бокса в рамках дисциплины «физическая культура» со студентами первого курса ВГМУ определялась условиями создания оздоровительного влияния в период календарного года. Математическая обработка эмпирических данных показала, что в начале педагогического эксперимента отсутствовали значимые различия в возрасте, функциональном состоянии студентов КГ и ЭГ ( $p > 0,05$ ), что свидетельствует об однородности выборки.

Так, по ходу педагогического эксперимента в результате регулярных занятий предлагаемым разделом «фитнес-бокс» у девушек ЭГ наблюдается высокая динамика показателя ЖИ, которая составила 12,52 %, при этом средний показатель внутри группы соответствует оценке «средний» ( $p < 0,05$ ), в КГ уровень остался прежним «ниже среднего» (табл. 2). Данный прирост выражен и в межгрупповых различиях ( $p < 0,05$ ).



**Таблица 2. Динамика показателей УФЗ студенток КГ и ЭГ на начало эксперимента и в конце учебного года**

Показатели	КГ (n = 30)	%	ЭГ (n = 30)	%	Значимость межгрупповых различий
	$\bar{X} \pm \sigma$		$\bar{X} \pm \sigma$		
Индекс Кетгле, ус. ед.	$\frac{363,03 \pm 53,44}{362,29 \pm 50,65}$	-0,20	$\frac{354,14 \pm 49,72}{343,63 \pm 46,20}$	-2,97	$p > 0,05$ $p > 0,05$
ЖИ, ус. ед.	$\frac{43,07 \pm 8,02}{41,28 \pm 7,98}$	-4,16	$\frac{42,58 \pm 7,37^*}{47,91 \pm 7,23}$	12,52	$p > 0,05$ $p < 0,05$
СИ, ус. ед.	$\frac{43,99 \pm 7,29}{45,44 \pm 8,34}$	3,30	$\frac{50,69 \pm 9,35}{52,47 \pm 8,75}$	3,39	$p < 0,05$ $p < 0,05$
Индекс Робинсона, ус. ед.	$\frac{91,76 \pm 16,95}{91,61 \pm 13,38}$	-0,16	$\frac{92,50 \pm 14,06^*}{86,64 \pm 9,72}$	-6,63	$p > 0,05$ $p > 0,05$
Проба Мартине, с	$\frac{91,07 \pm 30,71^*}{73,00 \pm 18,86}$	-19,84	$\frac{73,66 \pm 15,33}{63,00 \pm 10,37}$	-14,47	$p < 0,05$ $p < 0,05$
УФЗ, баллы	$\frac{7,17 \pm 4,52}{8,07 \pm 3,46}$	12,55	$\frac{9,30 \pm 4,04^*}{11,87 \pm 3,67}$	27,63	$p > 0,05$ $p < 0,05$

Примечание: \* – статистически значимые темпы прироста показателей  $p < 0,05$

Также у студентов ЭГ в конце учебного года выявлено изменение среднегруппового показателя индекса Робинсона – примерно -6,63 % ( $p < 0,05$ ), в КГ изменения составили -0,16 %, при этом уровень в обеих группах соответствует оценке «средний». Данный

прирост в ЭГ выражен во внутригрупповых и межгрупповых различиях ( $p < 0,05$ ).

Следует отметить высокую динамику за учебный год в ЭГ и КГ по данным функциональной пробы Мартинэ – 14,47 % и 19,84 %, где среднее время восстановления после физической нагрузки изменилось и соответствует уровню «выше среднего». При этом отмечаются и статистически значимые межгрупповые различия ( $p < 0,05$ ).

Динамика внутригрупповых показателей СИ в течение учебного процесса в ЭГ составила 3,39 %, в КГ – 3,30 %, среднее значение СИ в ЭГ соответствует уровню «средний», в КГ – «ниже среднего». При этом наблюдаются межгрупповые различия ( $p < 0,05$ ).

Анализируя показатели индекса Кетле в ЭГ, можно отметить изменение результата в конце учебного года, которое соответствует снижению на –2,97 %, в КГ – на –0,20 %.

Кроме этого, выявлен статистически значимый рост УФЗ у девушек ЭГ. Так средний балл УФЗ повысился на 27,63 %, что соответствует УФЗ «выше среднего», в КГ изменения на 12,55 %. При этом наблюдаются межгрупповые различия ( $p < 0,05$ ). Данное обстоятельство объясняется сложившейся положительной тенденцией по всем показателям УФЗ в ЭГ. Немаловажен факт статистически значимой связи УФЗ с УФП ( $r = 0,43$ ) и показателями УФП.

По результатам проведенного педагогического эксперимента можно констатировать, что анализ антропометрических измерений, функциональных проб и их производных у девушек выявил изменения в обеих группах. Однако в целом закономерно утверждать, что разработанная методика организации учебных занятий фитнес-боксом в рамках дисциплины «физическая культура» способствует более эффективному повышению УФЗ ЭГ ( $p < 0,05$ ) относительно традиционных форм занятий физическими упражнениями, используемыми в КГ [9].

Исследование УФП студенток первого курса показало, что в результате прохождения раздела «фитнес-бокс» к концу учебного года в ЭГ наблюдается положительная динамика показателя бега на 30 м, которая составила –2,09 % (табл. 3), при этом средний внутригрупповой показатель снизился ( $p > 0,05$ ) и соответствует оценке «выше среднего», в КГ повысился – уровень «средний».

Кроме этого, в ЭГ зафиксирован более высокий прирост среднего группового показателя в прыжке в длину, а именно 3,78 %, который соответствует оценке «средний», в КГ эта динамика составила –0,66 %, – уровень «ниже среднего». Таким образом, в ЭГ данный прирост значительно выше, что доказывается значимыми межгрупповыми различиями ( $p < 0,05$ ).

В показателях челночного бега 4×9 м, характеризующих ловкость, в ЭГ наблюдается стойкая тенденция положительного статистически значимого сдвига. Так динамика показателя выражается в снижении результата на –2,51 %, при этом средний показатель внутри группы изменился и соответствует оценке «выше среднего», в КГ наблюдается ухудшение результата на 1,01 % – уровень «средний».

Также следует отметить значительный прирост за учебный год силового показателя – сгибание и разгибание рук в упоре лежа от гимнастической скамейки в ЭГ, где средний показатель внутри группы изменился с  $5,80 \pm 6,90$  до  $12,37 \pm 10,93$  раз ( $p < 0,05$ ), что соответствует уровню «выше среднего», в КГ изменения менее выражены.

**Таблица 3. Динамика показателей УФП студенток КГ и ЭГ на начало эксперимента и в конце учебного года**

Показатели	КГ (n = 30)	%	ЭГ (n = 30)	%	Значимость различий между группами
	$\bar{X} \pm \sigma$		$\bar{X} \pm \sigma$		
Бег 30 м, с	$\frac{5,16 \pm 0,36}{5,33 \pm 0,48}$	3,30	$\frac{5,26 \pm 0,39}{5,15 \pm 0,33}$	–2,09	$p > 0,05$ $p > 0,05$
Бег 1500 м, с	$\frac{533,57 \pm 67,75}{529,53 \pm 77,57}$	–0,76	$\frac{524,80 \pm 67,16}{499,57 \pm 75,58}$	–4,18	$p > 0,05$ $p > 0,05$
Прыжок в длину с места, см	$\frac{163,33 \pm 20,86}{162,26 \pm 24,47}$	–0,66	$\frac{171,00 \pm 18,68}{177,47 \pm 16,29}$	3,78	$p > 0,05$ $p < 0,05$

Окончание табл. 3

Поднимание туловища из исходного положения лежа на спине за 60 с, раз	$\frac{46,27 \pm 6,89^*}{51,33 \pm 6,14}$	10,94	$\frac{47,33 \pm 8,07}{51,40 \pm 8,42}$	8,60	$\frac{p > 0,05}{p > 0,05}$
Наклон вперед, см	$\frac{15,07 \pm 6,58}{18,03 \pm 6,74}$	19,64	$\frac{13,83 \pm 6,47}{13,98 \pm 5,00}$	0,72	$\frac{p > 0,05}{p < 0,05}$
Челночный бег 4×9м, с	$\frac{10,85 \pm 0,75}{10,96 \pm 0,79}$	1,01	$\frac{10,76 \pm 0,51^*}{10,49 \pm 0,57}$	-2,51	$\frac{p > 0,05}{p < 0,05}$
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	$\frac{9,63 \pm 10,29}{9,93 \pm 7,69}$	3,12	$\frac{5,80 \pm 6,90^*}{12,37 \pm 10,93}$	133,28	$\frac{p > 0,05}{p > 0,05}$
Средний балл УФП	$\frac{33,90 \pm 11,68}{36,13 \pm 10,84}$	6,58	$\frac{32,83 \pm 11,58^*}{39,83 \pm 12,30}$	21,32	$\frac{p > 0,05}{p > 0,05}$

Примечание: \* – статистически значимые темпы прироста показателей  $p < 0,05$

В результате анализа выявлены изменения в результатах поднимания туловища из исходного положения лежа на спине за 60 с у девушек ЭГ и КГ, уровень в обеих группах соответствует оценке «выше среднего».

Характерные отличия прослеживаются в динамике показателя гибкости, так у студенток ЭГ результат в наклоне вперед из исходного положения сед за учебный год изменился на 0,72 % и соответствует оценке «средний», в КГ повысился на 19,64 %. Закономерно данное обстоятельство объяснить спецификой предло-

женного направления, где большая часть времени затрачена на физическую нагрузку циклического характера.

Динамика результата в беге на 1500 м у студентов ЭГ характеризуется стойкой тенденцией улучшения показателя. Так, у девушек ЭГ среднегрупповой показатель в конце учебного года снизился и соответствует переходу из оценки «низкий» в оценку «ниже среднего», это составляет  $-4,81\%$ , в КГ – улучшение на  $-0,76\%$ .

Кроме этого, получен сдвиг внутригрупповых показателей среднего балла УФП у студентов ЭГ ( $p < 0,05$ ) на  $21,32\%$ , и КГ – на  $6,58\%$ . Анализ полученных данных относительно изменений УФП студентов первого курса ВГМУ показал выраженные изменения в рассматриваемом показателе в обеих группах по всем параметрам педагогического эксперимента.

Проведенный педагогический эксперимент констатировал положительное влияние учебных занятий фитнес-боксом в рамках дисциплины «физическая культура» ( $p < 0,05$ ) на развитие двигательных качеств и УФП студентов первого курса ВГМУ, что дает возможность рассматривать данную методику в качестве одного из эффективных средств, позволяющих решать двигательные задачи в образовательном процессе УВО по физическому воспитанию.

**Выводы.** Результаты проведенного педагогического исследования позволили утверждать, что предложенная методика организации учебных занятий фитнес-боксом со студентами УВО может быть внедрена в образовательный процесс по дисциплине «физическая культура» в качестве одного из разделов учебной программы по физической культуре и быть достаточно эффективной для развития физических качеств и оздоровления занимающихся. Основанием целесообразности введения данного раздела в физическое воспитание студентов УВО является эффективность предложенной методики, что подтверждается статистически достоверным приростом показателей УФП и УФЗ в результате проведенного педагогического эксперимента со студентами первого курса медицинского УВО.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Физическая культура : типовая учеб. программа для учреждений высш. образования / М-во образования Респ. Беларусь ; [сост.: В. А. Коледа и др.]. – Минск, 2017. – 33 с. – С. 24–26.
2. Незгодинская, В. В. Использование фитнес-аэробики для оптимизации физического воспитания студенток вузов / В. В. Незгодинская // Вестн. Полоц. гос. ун-та. : науч.-теорет. журн. – 2015. – № 15. – С. 155–159. – (Серия Е, «Пед. науки»).
3. Григорьев, В. И. Фитнес-культура студентов: теория и практика : учеб. пособие / В. И. Григорьев, Д. Н. Давиденко, С. В. Малинина. – СПб. : СПбГУЭФ, 2010. – 228 с.
4. Сайкина, Е. Г. Фитнес в системе физической культуры / Е. Г. Сайкина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена : психол.-пед. науки (психология, педагогика, теории и методика обучения). – 2008. – № 11 (68). – С. 182–190.
5. Физкультурно-оздоровительные технологии формирования фитнес-культуры студентов : учеб. пособие / под ред. Ю. А. Усачева. – Киев : Логос, 2015. – 200 с.
6. Апанасенко, Г. Л. Индивидуальное здоровье: теория и практика / Г. Л. Апанасенко // Валеология. – 2006. – № 1. – С. 5–13.
7. Позняк, Ж. А. Фитнес-бокс в физическом воспитании студентов непрофильных УВО / Ж. А. Позняк, В. Е. Позняк // Актуальные проблемы физической реабилитации и эрготерапии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию каф. физ. реабилитации, Минск, 29 марта 2018 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; под общ. ред. Т. Д. Поляковой и М. Д. Панковой. – Минск : БГУФК, 2018. – С. 143–148.
8. Позняк, Ж. А. Структура и содержание фитнес-бокса в физическом воспитании студентов непрофильных учреждений высшего образования / Ж. А. Позняк // Современное состояние и пути развития системы непрерывного профессионального образования в области физической культуры, спорта и туризма : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17 мая 2019 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: М. Б. Юспа (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2019. – С. 202–206.

9. Позняк, Ж. А. Влияние занятий фитнес-боксом на уровень физического здоровья студентов-медиков / Ж. А. Позняк, В. Е. Позняк // Медицинское образование XXI века: практикоориентированность и повышение качества подготовки специалистов : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Витебск, 1–2 нояб. 2018 г. / Витеб. гос. мед. ун-т ; редкол.: А. Т. Щастный (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГМУ, 2018. – С. 71–72.
10. Позняк, Ж. А. Фитнес-бокс как средство повышения уровня физической подготовленности студентов непрофильных учреждений высшего образования / Ж. А. Позняк // Инновационные подходы в рекреации, туризме и физической культуре : материалы междунар. науч.-практ. конф., Калининград, 29 нояб. – 2 дек. 2018 г. / Балт. федер. ун-т им. И. Канта ; редкол.: В. К. Пельменев [и др.]. – Калининград : БФУ им. И. Канта, 2018. – С. 225–231.
11. Позняк, Ж. А. Место фитнес-программ в физическом воспитании студентов-медиков / Ж. А. Позняк // Физическая культура как основополагающий фактор стратегии развития государства, общества, личности : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 21–22 мая 2020 г. / Витеб. гос. академ. вет. мед. ; редкол.: Н. И. Гавриченко (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГАВМ, 2020. – С. 69–72.

Материал поступил в редколлегию 20.11.20.

Z. A. POZNIAK,

Postgraduate student of the Department of Weightlifting, Fencing and Boxing  
SEI «Belarusian State University of Physical Culture»  
Minsk, Belarus

## INCREASING THE EFFICIENCY OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS BY FITNESS BOXING (ON THE EXAMPLE OF A MEDICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION)

### Summary

The article reveals the methodic of organizing training sessions in fitness boxing in a medical institution of higher education with first-year students. It also reflects the results of a righteous pedagogical experiment, which confirm a statistically significant increase in the level

---

of physical health and physical fitness of students who are engaged in the proposed methodic, which is the basis for the expediency of using these lessons in the educational process in the discipline "Physical culture" in institutions of higher education.

*Keywords:* medical students; establishment of higher education; fitness-boxing; physical education; academic Physical Training classes; level of physical preparedness; level of physical health.



УДК 371.2

**В. Г. РЕУТ,**

кандидат социологических наук, доцент,  
начальник отдела социологии образования и повышения квалификации,  
Государственное учреждение образования  
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

**О. В. СЕМАШКО,**

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента образования  
Государственное учреждение образования  
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

### **САМООРГАНИЗАЦИЯ**

#### **В УПРАВЛЕНИИ УЧРЕЖДЕНИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье анализируются вопросы самоорганизации в управлении учреждением общего среднего образования. Авторами актуализируются задачи управленческой деятельности в ситуации трансформирующегося образования, связанные с поддержкой и инициированием процессов самоорганизации. Рассматриваются принципы и инструменты самоорганизации.

**Ключевые слова:** управление учреждением образования, управление развитием учреждения образования, самоорганизация в управлении.

Предназначением учреждения образования как педагогической системы и особой социальной организации в условиях модернизации современного образования является достижение качественно новых, более высоких результатов образования, повышение конкурентоспособности, комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению современных или осовремененных новшеств (теорий, методик, технологий и т. п.). Это процесс преобразования научного знания в инновацию, процесс последовательного превращения идеи в продукт, технологию или услугу; процесс мотивированный, целенаправленный, сознательный, ставящий своей целью перевод системы образования в новое качественное состояние, в режим развития. Направленность, темпы, эффективность образовательных процессов зависят от социально-экономической среды, в которой они функционируют и развиваются, а также от качества управления. Система управ-

ления трактуется как совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и прочих компонентов, связанных между собой так, что, благодаря этому, реализуется весь комплекс функций управления.

Под управлением учреждением образования следует понимать определенным образом организованное взаимодействие управляющих и управляемых систем, направленное на оптимизацию и гуманизацию образовательного процесса, на повышение результата образования. Управленческий процесс эффективен, если он соответствует логике реального процесса развития, если решения субъекта управления оперативны и адекватны решаемой проблеме, если руководители учреждения образования, принимающие решения, обладают способностями оценить ситуацию, прогнозировать, управлять рисками.

На управление учреждением образования оказывают влияние различные факторы внешней и внутренней среды, поэтому оно понимается, прежде всего, как совокупное управление следующими взаимосвязанными процессами: выполнение предписаний и рекомендаций вышестоящих органов управления образованием; внедрение в педагогическую практику новых достижений педагогической науки и смежных наук; освоение передового педагогического опыта; изучение и обобщение педагогического опыта внутри учреждения образования; изучение образовательных потребностей обучающихся, пожеланий родителей и социального окружения; выдвижение, разработка, экспертиза и внедрение идей развития.

В этих условиях существенным образом меняются представления о сути и результатах управления образовательной деятельностью. Все большее внимание в деятельности учреждения образования уделяется саморазвитию, самопознанию, самосовершенствованию, предполагающим способность к непрерывному самообновлению.

Все более распространено мнение, что традиционные принципы управления не являются сегодня достаточными для обеспечения эффективного функционирования и развития учреждения образования. В этой связи задачами руководителя учреждения образования становятся инициирование, поддержка и гуманитарная экспертиза процессов самоорганизации на различных уровнях дея-

тельности учреждения образования: коллективном, корпоративном, партнерском и социальном (региональном) и др. Существующие привычные механизмы управления не учитывают непредсказуемость, стихийность и в определенной мере закрытость внешних, по отношению к учреждению образования, ресурсов и условий, необходимых для реализации задач трансформируемого образования.

Не отвергая полностью рационалистическую модель, которая была и остается методологической основой формирования организационных структур и функций управления (планирования, организации, мотивации, контроля и др.), в управлении деятельностью современного учреждения образования следует осознавать необходимость усиления роли процессов решения оперативных задач. Там, где надо экспериментировать, творить, налаживать взаимодействие, сотрудничество, «чистое администрирование» становится неприемлемым и требуется новое, более гибкое управление.

Новая парадигма управления рассматривает учреждение образования как открытую самоорганизующуюся систему, обладающую внезапно возникающими свойствами, для управления которой необходимо знание и правильное применение принципов синергетики с целью продуктивного использования потенциала самоорганизации [2]. Однако не существует теоретически обоснованной целостной совокупности (или системы), с помощью которой можно было бы развить потенциал самоорганизации в управлении учреждением образования, который должен оцениваться не только с помощью синергетических, но и с помощью педагогических параметров, так как именно они находятся в сфере деятельности конкретного учреждения образования.

В данной ситуации особое значение приобретает идея развития самоорганизации в управлении учреждением, которая является относительно новой для науки, но корни ее находятся в появившемся в 60-х годах прошлого века подходе *action learning* или *action research*, который трактуется современными исследователями как деятельностный подход [1].

Наиболее распространенной в прецедентной литературе является концептуальная структура самоорганизации в управлении

---

учреждением образования, определяющаяся совокупностью следующих принципов:

– *принцип открытости* (обмен информацией учреждения образования с окружающей средой, обществом). Проявляется в контексте анализа всей системы воздействующего на образование и управление им окружения. «Открытая модель» управления предполагает: открытость образования будущему; интеграцию всех способов освоения человеком мира; развитие и включение в процессы управления синергетических представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества; обращение к мировоззренческим и смысловым моделям (а не их догматизация или полное отсутствие); установку субъектов управления на сверхзадачу, в связи с чем образование находится в процессе постоянного поиска и изменения, постоянно формируя новые ориентиры и цели, изменение роли руководителя; переход к совместным действиям в новых, небывалых ситуациях в открытом, изменяющемся мире;

– *принцип ценностно-личностного подхода руководителя к подчиненным*. Несомненна эффективность самоорганизации в управлении при развитых отношениях доверия, взаимоуважения, взаимопомощи, когда используются знания всех участников педагогического процесса, а не только небольшого числа лиц, осуществляющих планирование и управление в административно-командной форме. Он требует умений обращаться к внутренним источникам и механизмам саморазвития ценностного (рефлексивного) уровня сознания, представленного деятельностью его личностных структур мотивирования, рефлексии, критичности, автономности;

– *принцип субъектности* (ориентация на переход от традиционно-директивного управления на руководство, способствующее актуализации внутренней, творческой активности личности). Для становления субъектности необходимо овладеть новыми педагогическими умениями по созданию условий, способствующих самоорганизации каждого члена коллектива учреждения образования. В синергетике субъектность рассматривается как позитивное проявление изначально хаотических взаимосвязей, упорядочивающихся по мере процессов самоорганизации;

---

– *принцип становления*. Главная форма бытия учреждения образования «не ставшее, а становящееся бытие», что выражается: а) образом времени как темпа становления; б) образом субъекта, переходящего из потенции в актуальность по мере усложнения форм бытия; в) образом свободы как возможности для субъекта;

– *принцип подчинения*. Функционирование и развитие управления учреждением образования (администрации) определяется процессами в ее «сверхсистеме» (учреждении образования) при возникновении иерархии масштабов времени. По сути, это принцип «самоупрощения», т. е. сведения ее динамического описания к малому числу параметров порядка;

– *принцип нелинейности*. Ориентирует на преодоление аддитивного подхода в процессе развития системы управления учреждением образования как суммы управленческих воздействий, которая не всегда равна их результату;

– *принцип резонанса* – эффективны слабые резонансные воздействия на управляемую систему. Внешние воздействия совпадают (резонируют) с внутренними механизмами самоорганизации. Зная механизмы самоорганизации, можно сознательно ввести в среду соответствующее воздействие – определить среду в нужных точках (ситуациях) и тем самым направить ее движение в соответствии с потенциальными возможностями самой среды. Механизм самодостраивания включает в себя реализацию принципа направленности на возникающее целое. Это план, главная идея, которая помогает выстроить систему самоуправления. План играет роль стимула, одного из резонансных воздействий на сложную систему самоуправляемого развития;

– *принцип приоритета развития целого*. Во всей объединенной области устанавливается новый, более высокий темп развития. Целое развивается быстрее составляющих его частей. При этом существенную роль играет согласованность действий, кооперация усилий для объединения в единое целое, особенно когда речь идет о такой сложной системе, как образование. Выгодно развиваться вместе, ибо это приводит к экономии материальных, духовных и других затрат. В связи с этим становится важным процесс вовлечения управляемых в процессы их собственного развития для создания нового целого;

---

– *принцип взаимодействия самоорганизации, организации, случайного и необходимого*. В соответствии с этим принципом необходимо учитывать механизмы взаимосвязи и взаимодействия самоорганизации и организации в развитии учреждения образования. Если самоорганизация выступает объективным основанием для активизации человеческой деятельности, то организация является способом упорядочивания отмеченной инициативы в том или ином виде. Это означает, что активизация «переводится» на новый уровень возможного анализа. Самоорганизация может привести и к негативным последствиям, поэтому она нуждается в корректировке и поддержке со стороны органов управления. Организующая роль управленца должна быть направлена на инициирование и поддержку процессов развития, гибкое упорядочивание внешних факторов.

Итак, самоорганизация в управлении учреждением образования – это овладение способами инициирования процессов самодостраивания, где организация – это следствие нестесненного осуществления процессов самоорганизации и саморазвития каждого члена педагогического сообщества.

Суть *самоорганизации в управлении учреждением образования* состоит не столько в развитии традиционных форм демократизации управления (коллективное принятие решений, участие членов трудового коллектива в управлении и т. п.), сколько в передаче полномочий, предоставлении каждому участнику образовательного процесса права самостоятельно принимать и реализовывать решения в рамках своей компетентности, поэтому контроль со стороны руководства приобретает определенные ограничения и направляется на конечные результаты.

Проблема состоит в раскрытии и реализации лидерского и самоорганизационного потенциалов каждого представителя руководства и членов педагогического коллектива учреждения образования. Интеллектуальный, эмоциональный, коммуникативный и другие виды потенциала управления представлен творческими возможностями и способностями к самоактуализации всех членов коллектива, которые в совокупности делают реальным использование компетенций самоорганизации в управлении. Из сочетания творческого потенциала с самоорганизационным складывается

---

потенциал самоорганизации в управлении учреждением образования. Таким образом, саморазвитие, самоорганизация, самоопределение педагогического коллектива становятся необходимыми условиями развития учреждения образования и определяют потенциал самоорганизации управления им.

По нашему мнению, наиболее приемлемым в современных условиях самоорганизации управления учреждением образования является синергетический подход. Синергетический подход к организации управления состоит в том, что учреждение образования рассматривается как открытая социально-педагогическая система, действующая в рамках новых образовательных ценностей и приоритетов, создания условий для развития личности, способной к самоактуализации и самореализации [3].

С точки зрения управления развитие любой самоорганизующейся системы может осуществляться в двух формах. Первая, которую называют эволюционным развитием, не требует каких-либо специфических методов и инструментов управления. Система спонтанно меняется (развивается) под воздействием сочетания внешних условий и внутренних тенденций. Вторая форма, которую можно назвать инициированным развитием [5], осуществляется в случаях, когда система должна существенно изменить свое состояние под воздействием какого-либо внешнего субъекта, изменений внешней среды или в результате накопившихся эволюционных изменений, также требующих существенных (качественных) изменений состояния системы.

Самоорганизация в управлении, выступающая фактором развития, предполагает ориентацию на человеческие ресурсы как внутренние механизмы поступательного движения системы. В ходе реализации программы развития руководитель применяет специфические принципы управления (принципы развития): открытость образования – за счет взаимодействия со средой адекватно перестраивать и обновлять содержание и формы деятельности; принцип активности и внутренней мотивированности субъектов – признание в качестве основного ресурса обучения потребностей и интересов личности, умеющей найти в общем образовательном пространстве школы собственные смыслы; принцип ориентации на личностный рост субъектов – постоянное стимулирование и

---

вовлечение личности в процесс саморазвития; принцип мобильности процессов управления – одновременно с устойчивостью процесс управления должен быть мобильным, т. е. легко приспосабливаться к изменениям внутренней среды организации и внешней; принцип нововведений и инновации предполагает создание внутренней организации специальных инновационных подразделений; принцип инициативы – возможность создания плана и обеспечение его успешной реализации; свобода предложения и осуществления; принцип повышения квалификации – обязательное повышение квалификации всех сотрудников, занятых в образовательном процессе. Перейти сразу в режим самоорганизации и развития невозможно: это происходит поэтапно, поэтому по каким-то направлениям будет находиться в режиме функционирования, а по каким-то перейдет в режим развития. В процессе перевода учреждения образования в режим развития представляется возможным выделить следующие этапы самоорганизации:

1. Осознание важности, необходимости и неизбежности будущих преобразований одним из руководителей образовательной организации. Как показывают специальные исследования, самым продуктивным для последующих действий является вариант, когда «вдохновителем» выступает в частности директор школы – уже формальный лидер со своими властными полномочиями.

2. Формирование команды, подразумевающей не столько руководство учреждения образования, что само по себе является не переменным и необходимым условием, сколько идейных сторонников из педагогического коллектива, методически и технологически подготовленных к внедрению того или иного новшества.

3. Мотивация членов педагогического коллектива и формирование готовности педагогов к изменениям. Главное здесь – обрести поддержку и понимание как минимум четверти педагогического коллектива. Это именно та «критическая масса», без наличия которой бессмысленно и даже опасно начинать какие-либо изменения. В целом формы и методы мотивации педагогического и технического персонала определяет руководитель учреждения образования.

4. Важное место в самоорганизации управленческой деятельности занимает анализ. Именно он позволяет выявить проблемы



---

учреждения образования: проблемный анализ деятельности, построение «проблемного поля» и определение ключевой, на сегодняшний день, проблемы.

5. На основе полученных результатов проблемного анализа и выявленной ключевой проблемы разрабатывается системообразующий фактор развития организации на ближайший период. Это выбор объекта изменений, который должен исходить из жизненной необходимости конкретного учреждения образования и однозначно быть понимаемым большинством участников образовательного процесса. На этом этапе решается несколько принципиальных вопросов: какой будет сфера внедрения будущих изменений? Будет она касаться учебной или внеучебной деятельности? Какая из них будет приоритетной?

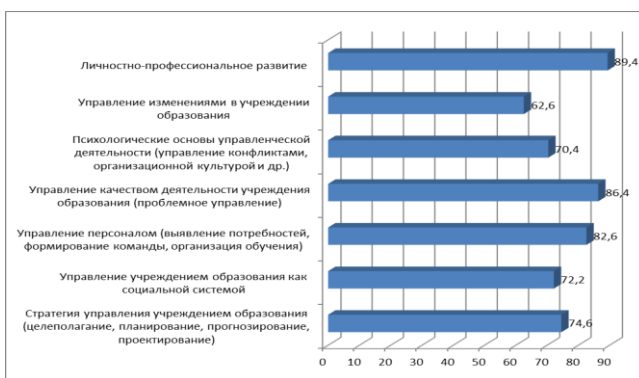
6. Важным моментом в самоорганизации деятельности управленческой команды учреждения образования является планирование управленческих решений и необходимых действий на учебный год по основным направлениям развития учреждения образования (план действий прикладывается к программе развития). По окончании учебного года проводится мониторинг реализуемых действий и достигнутых результатов; выявляются проблемы, проводится необходимая корректировка программы; определяются конкретные управленческие действия по реализации выработанной идеи, т. е. составляется план или программа ее реализации.

7. Отслеживание первых шагов самоорганизации по реализации изменений с целью коррекции последующих управленческих действий. Предлагаемый алгоритм самоорганизации и перевода образовательной организации в режим развития имеет, как минимум, двойное значение: во-первых, это механизм формирования и дальнейшего развития потенциала педагогического коллектива; во-вторых, наличие в школе развивающегося педагогического коллектива рассматривается как необходимая гарантия, условие и средство для более эффективного и надежного обеспечения режима развития конкретной организации.

В предлагаемых этапах самоорганизации управления учреждением образования ключевым является этап, в ходе которого определяется главная проблема развития учреждения образования. Без этого все дальнейшие шаги и усилия, кто бы и как бы их ни предпринимал, будут носить чисто формальный характер, так как без

определения конкретной проблемы невозможно начать деятельность, которая решала бы конкретные проблемы конкретной образовательной организации. Таким образом, для перевода образовательной организации в режим развития руководителю учреждения образования необходимо учитывать выбранный им подход к управлению, специфические принципы развития, а также мнение и способности педагогического коллектива относительно внедрения того или иного изменения, так как он является основным звеном, способным помочь руководителю в решении проблем.

Можно предположить, что самоорганизующееся управление становится своеобразным аттрактором того неожиданного компонента системы, который интегрирует вокруг идеи изменения важные элементы, включает их в движение и оказывается способным, придавая системе дополнительные импульсы неравновесности, перевести ее в состояние развития. Так, по результатам исследования уровня профессиональных компетенций руководителей учреждений образования Республики Беларусь [6] преимущественное большинство руководителей учреждений образования способны выявить профессиональные и образовательные потребности своего коллектива и обеспечить персоналу необходимые условия для реализации задач развития. Кроме того, более 80 % руководителей учреждения образования указали на возможность «работы с проблемой» и около 7 % – на ее стратегическое разрешение (см. рисунок).



Уровень сформированности у руководителей управленческих компетенций, %

---

Таким образом, следует отметить, что условием и ресурсом самоорганизации управления в учреждении образования являются проектировочные, аналитические, исследовательские, партнерские (коммуникативные) и иные компетенции руководителя. Деятельность такого руководителя отличается, по мнению опрошенных, следующими качествами:

- уверенностью в том, что «целое больше суммы его частей» [1];
- осознанием различия людей и выстраиванием механизмов самоорганизации и проектного управления на основе этих различий;
- стремлением находить творческое решение при наличии противоположных точек зрения;
- возможностью реализации управления в условиях неопределенности;
- отказом от бесполезной тактики в пользу других действий и др.

Таким образом, поиск новых возможностей управления развитием учреждения образования лежит в основе реализации потенциала самоорганизации управления.

Особо следует отметить, что для выявления новых возможностей в развитии учреждения образования необходимо располагать соответствующей своевременной информацией. Поэтому ее новизна, скорость получения и достоверность играют ключевую роль в самоорганизационном управлении. Развитие самоуправления означает возможность получения и интенсивного обмена информацией между всеми работниками, доступ к необходимой информации, эффективные коммуникации между руководством и другими членами организации.

Так как при самоорганизационном управлении решения часто принимаются на том уровне, на котором они и осуществляются, то предполагается не только обмен информацией, но и обеспечение всем необходимым для творческой самореализации разработчиков решений. Убежденность в необходимости развития и использования потенциала самоорганизации управления подтверждается также известным методом анализа сильных и слабых сторон деятельности учреждения образования в сопоставлении с возможно-

---

стями и угрозами во внешней среде. Исходя из этого важнейшего положения, учреждение образования имеет возможность добиться успеха только тогда, когда ему удастся использовать свои сильные стороны в полном соответствии с теми возможностями, которые предоставляются окружающей средой.

К поискам возможностей руководство учреждения образования должно подходить широко, не ограничиваясь только анализом вероятных действий участников. Сильные и слабые стороны учреждения образования обычно представлены творческими возможностями и способностями к самоактуализации всех членов коллектива, которые в совокупности создают потенциал для использования шансов самоорганизации в управлении учреждением образования. Развитие самоорганизационного и лидерского потенциалов коллектива учреждения образования способствует, в свою очередь, развитию потенциала самоорганизации в управлении учреждением образования в целом.

Самоорганизационный потенциал в управлении учреждением образования состоит в возможности творческой самореализации разработчиков решений для самостоятельного использования; в возможности интенсивного взаимодействия и обмена информацией между всеми участниками педагогического процесса. Творческий потенциал личности выступает как способность к самоактуализации и самореализации, которая может быть выявлена по продуктивным изменениям в содержании деятельности.

Способность к самоорганизации стала одним из важнейших условий функционирования и развития учреждений образования, продуктивности и успешности их деятельности, поскольку проблемы и задачи, с которыми в последнее время приходится сталкиваться педагогическим коллективам, все более являются творческими и не имеют однозначного пути решения.

Для включения механизмов самоорганизации в учреждении образования необходимо, чтобы сама система управления работала в синергетическом режиме, режиме самоорганизации, самосовершенствования, саморазвития.

---

---

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Арефьев, О. Н. Самоорганизация управления [Электронный ресурс]. / О. Н. Арефьев. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> Грн-ти»п/samoorganizatsi ya-v... – Дата доступа: 06.08.2020.
2. Буданов, В. Г. Концепция развития социально-ориентированной гуманистической парадигмы системы образования : моногр. / В. Г. Буданов [и др.]. – Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2014. – 180 с.
3. Киященко, Л. П. Онтология и эпистемология синергетики / Л. П. Киященко. – М. : Книга по требованию, 2013. – 160 с.
4. Малинецкий, Г. Г. Пространство синергетики. Взгляд с высоты / Г. Г. Малинецкий. – М. : Либроком, 2013. – 248 с.
5. Трубецков, Д. И. Введение в синергетику. Хаос и структуры / Д. И. Трубецков. – М. : Либроком, 2014. – 240 с.
6. Приказ Министерства образования Республики Беларусь № 601 от 12.07.2019 «О проведении мониторинга качества общего среднего образования в 2019/2020 учебном году».

Материал поступил в редколлегию 07.10.20.

---

V. G. REUT,

Head of the Section of Sociology of Education and Advanced Qualification,  
Doctor of Sociology

SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

O. V. SEMASHKO,

Senior lecturer of the Department of pedagogy and management of education

SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## SELF-ORGANIZATION IN THE MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

### Summary

The article analyzes the issues of self-organization in the management of a general secondary education institution. The authors actualize the tasks of management activity in a situation of transforming education, one of which is to support and initiate self-organization processes. The principles and tools of self-organization are considered.

*Keywords:* management of an educational institution, management of the development of an educational institution, self-organization in management.

УДК 37.07

**В. Г. РЕУТ,**

кандидат социологических наук, доцент, начальник отдела  
социологии образования и повышения квалификации

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

## **ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

Статья обобщает практический опыт разработки механизма и реализации процедуры оценки качества дополнительного педагогического образования с позиции потенциальных и реальных потребителей – педагогических работников. Предложены методы и инструменты сбора, обработки и анализа информации.

**Ключевые слова:** потребители образовательных услуг, качество дополнительного педагогического образования, критерии, показатели и параметры качества образования, процесс оценки качества образования.

В настоящий момент на традиционном рынке образовательных услуг происходят перманентные и стремительные перемены. Одним из направлений модернизации системы образования является совершенствование контроля и управления качеством образования. В приоритетных направлениях развития образовательной системы Республики Беларусь отмечается, что необходимо сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ. К настоящему моменту сложилось следующее понимание системы оценки качества образования. С одной стороны, это совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих оценку образовательных достижений обучающихся на основе единой концептуально-методологической базы [2]. С другой стороны, это «замер» степени соответствия реальных достигаемых образовательных результатов требованиям рынка труда, а также социальным и личностным ожиданиям работника.

Обязательным условием эффективного функционирования системы оценки качества и востребованности образовательных услуг дополнительного педагогического образования (далее – ДПО), отвечающим требованиям сегодняшних реалий развития педагогического профессионализма и качества образования в целом, является участие потребителей в системе оценки. В Республике Беларусь юридически закреплены нормы, регламентирующие требования к содержанию и организации образовательной деятельности, цели образования и правовой статус образовательных отношений. Это создает необходимую правовую основу для разработки механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с учетом мнения потребителей (заинтересованных групп). При интерпретации понятия «востребованность» операциональным определением выступает потребность, желательность образовательных услуг для потребителей, которая основывается на оценке установок слушателей на качество формируемых и развиваемых в системе ДПО компетенций.

В соответствии с современными подходами к управлению качеством каждая организация служит частью длинной цепочки взаимодействия потребителей и производителей. Как и в любой организации, в системе ДПО есть свой потребитель, и им являются педагогические работники (учителя), руководящие работники, иные специалисты учреждений образования. Кроме того, они выступают и основными экспертами качества ДПО, являясь либо потенциальными, выбирающими направление и проектирующими свой образовательный маршрут в системе ДПО, либо реальными, осваивающими (освоившими) образовательную программу ДПО слушателями. В ГОСТ ИСО 9000 отмечено, что потребителем является организация или лицо, получающее продукцию (услугу) [4]. Понимание настоящих и будущих образовательных нужд потребителей системы ДПО, владение информацией о динамике образовательных достижений слушателей, мониторинг удовлетворенности слушателей и оценка ее уровня по сравнению с вызываемой конкурентами, выстраивание системы управления взаимоотношений с потребителями – все это основа современной эффективной стратегии развития системы дополнительного педагогического образования.



Информация о состоянии удовлетворенности потребителей чрезвычайно важна, так как позволяет определить те направления совершенствования деятельности, следование которым ведет к повышению их лояльности и улучшению образовательных достижений. Деятельность организации может быть успешной только при условии определения и удовлетворения запросов потребителей. Организация, согласно положениям современной теории управления качеством, должна демонстрировать постоянную готовность выявлять требования потребителей и реагировать на возникающие проблемы. Это вызывает необходимость совершенствования применяемых подходов к управлению качеством деятельности организации в целом и к направлениям (методикам) оценки качества в частности.

В этой связи можно сформулировать основные задачи оценки качества ДПО потребителями:

- выявление образовательных потребностей и профессиональных дефицитов педагогических работников;
- анализ состояния и динамики образовательных результатов при реализации образовательных программ в учреждении дополнительного образования педагогических работников;
- изучение уровней удовлетворенности слушателей качеством образовательных результатов;
- определение факторов, оказывающих влияние на образовательные результаты при освоении слушателями образовательной программы;
- определение направлений работы учреждений ДПО по повышению качества образовательных результатов при реализации образовательных программ.

В соответствии с задачами оценки качества ДПО формируется набор критериев, показателей и параметров, которые отражают степень соответствия уровня профессиональной педагогической компетентности, формируемой и развиваемой в системе ДПО, современным нормам и требованиям: государственному заказу на профессиональную педагогическую компетентность, образовательным потребностям педагогических работников, трансформируемой образовательной среде ДПО и др. (таблица 1).

**Таблица 1. Критерии и показатели качества образовательных достижений слушателей:**

Критерий	Показатели <sup>1</sup>
Сформированность образовательных потребностей и профессиональных дефицитов педагогических работников	Готовность к освоению программ повышения квалификации (доступность, информированность)
	«Входной» уровень профессиональных знаний (теоретической компетентности) по проблематике образовательной программы
	«Входной» уровень профессиональных умений (методической, технологической компетентности) по проблематике образовательной программы
	«Входной» уровень навыков социального (профессионального) взаимодействия по проблематике образовательной программы
Качество образовательных результатов реализации образовательных программ в учреждении ДПО	Уровень вовлечения слушателей в учебный процесс повышения квалификации (материал был доступен, понятен, разъяснен; слушатель проявлял активность, задавал вопросы, участвовал в дискуссии)
	Уровень усвоения слушателями профессиональными знаниями (теоретической компетентности) по проблематике образовательной программы
	Уровень овладения слушателями профессиональными умениями (методической, технологической компетентностью) по проблематике образовательной программы
	Уровень сформированности у слушателей навыков социального (профессионального) взаимодействия по проблематике образовательной программы

<sup>1</sup> Показатели могут быть операционализированы (конкретизированы, дифференцированы) и адаптированы на уровне образовательной системы учреждения образования, образовательной программы ДПО.

*Окончание табл. 1*

Уровень удовлетворенности слушателей качеством образовательных результатов в системе ДПО	Уровень достижения слушателями цели повышения квалификации
	Уровень удовлетворенности слушателей содержанием учебной программы повышения квалификации
	Уровень удовлетворенности слушателей организацией учебного процесса повышения квалификации
	Уровень удовлетворенности слушателей ресурсным обеспечением процесса повышения квалификации
	Уровень удовлетворенности слушателей морально-психологическим климатом, складывающимся в процессе повышения квалификации
Динамика изменений («приращение») качества образовательных результатов в системе ДПО	Уровень «приращения» у слушателей профессиональных знаний (теоретической компетентности) по проблематике образовательной программы (разница «входного» и сформированного в процессе повышения квалификации уровней)
	Уровень «приращения» у слушателей профессиональных умений (методической, технологической компетентности) по проблематике образовательной программы (разница «входного» и сформированного в процессе повышения квалификации уровней)
	Уровень «приращения» у слушателей навыков социального (профессионального) взаимодействия по проблематике образовательной программы (разница «входного» и сформированного в процессе повышения квалификации уровней)

Количественная оценка структурных и динамических компонентов качества образовательных достижений слушателей производится по трехуровневой шкале:

<i>Индикатор</i>	Кол-во баллов	
	По одному показателю	По системе показателей ( <i>X</i> – кол-во показателей)
Низкая оценка, не соответствующая норме, неудовлетворительная. Исследуемый критерий проявляется слабо, уровень «приращения» качества несущественный	1	X
Средняя оценка, частично соответствующая норме, отчасти удовлетворительная. Исследуемый критерий проявляется на хорошем уровне. Недостатки несущественны. Уровень «приращения» качества средний	2	2X
Высокая оценка, в полной мере соответствующая норме, удовлетворительная. Исследуемый критерий проявляется на высоком уровне. Уровень «приращения» качества существенный	3	3X

Полученные по каждому критерию/показателю баллы можно преобразовать – заменить другими с сохранением прежнего порядка. Так, вместо ранжирования от 1 до 3 можно упорядочить тот же ряд в числах от 1 до 10 или от 1 до 100 [6]. Отношения между рангами останутся неизменными:

1	2	3
1	5	10
1	50	100

В процессе оценки могут быть использованы следующие виды диагностического инструментария (инструменты оценки):

Анкета (бумажная, электронная) – объединенная общей концепцией (темой) система вопросов для оценки критериев и показателей уровня профессиональной компетентности педагогического работника и качества ДПО.

Протокол фокусированного интервью – система фиксируемых признаков (суждений, поведенческой реакции, внешних факторов и др.).

Бланк наблюдения, анализа документа – формализованная система вопросов (возможных вариантов (номинаций) ответов, задаваемых интервьюером респонденту, фиксируемых исследователем).

Бланк экспертизы – перечень критериев, подлежащих оценке по установленным параметрам.

Тест – система вопросов-заданий для выполнения респондентом.

Кейс – упражнение для решения проблемной ситуации.

Бланк эссе – предложенная респонденту для раскрытия (анализа, обсуждения) тема.

Обработка полученных данных осуществляется в следующей последовательности: собранные данные распределяются по выборке, критериям/показателям, субъектам управления, сводятся в общие таблицы и демонстрируются наглядно (например, таблицы 2–3, рисунки 1–2).

**Таблица 2. Результаты оценки образовательных достижений слушателей по критерию: образовательные потребности и профессиональные дефициты педагогических работников**

<i>Показатели</i>	<i>Параметр</i>
Готовность к освоению программ повышения квалификации (доступность, информированность)	Сформированность готовности к освоению учебной программы, %, балл
«Входной» уровень профессиональных знаний (теоретической компетентности) по проблематике образовательной программы	Владение профессиональными знаниями, %, балл
«Входной» уровень профессиональных умений (методической, технологической компетентности) по проблематике образовательной программы	Владение профессиональными умениями, %, балл
«Входной» уровень навыков социального (профессионального) взаимодействия по проблематике образовательной программы	Владение профессиональными навыками, %, балл

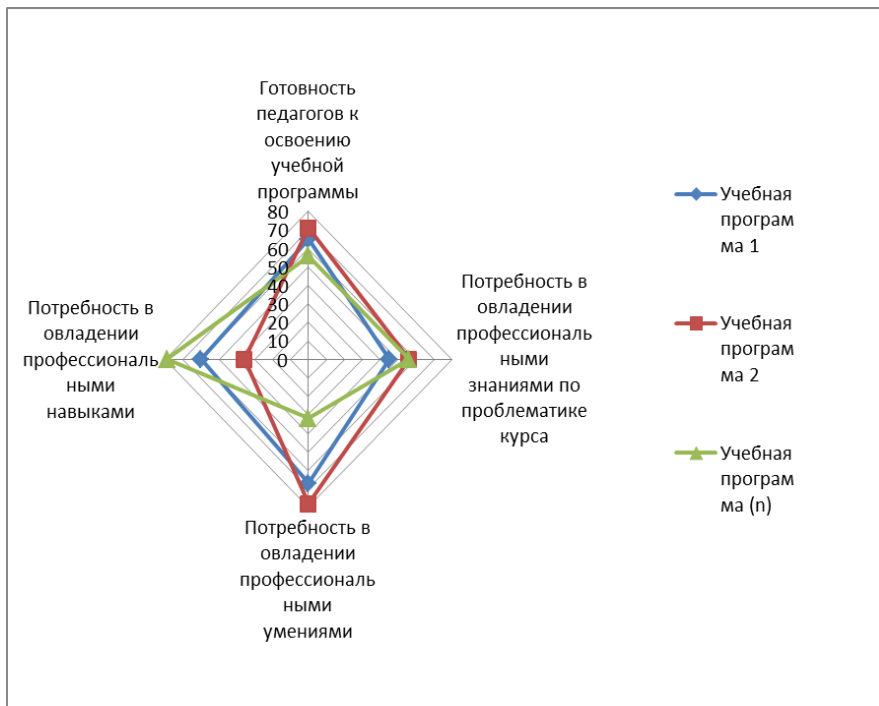


Рисунок 1. Пример распределения показателей образовательных потребностей и профессиональных дефицитов слушателей ДПО в процессе освоения учебных программ

Таблица 3. Результаты оценки образовательных достижений слушателей (как основания для принятия управленческих решений по учебной программе и/или в рамках деятельности структурного подразделения, например кафедры/факультета), уровень «приращения» образовательных достижений слушателей, %

	«Приращение» существенно	Средний уровень «приращения»	«Приращение» незначительно
Учебная программа 1	54	26	20
Учебная программа 2	62	28	10
Кафедра 1	45	45	10

Окончание табл. 2

Кафедра 2	55	25	20
Факультет 1	65	35	0
Факультет 2	20	65	15

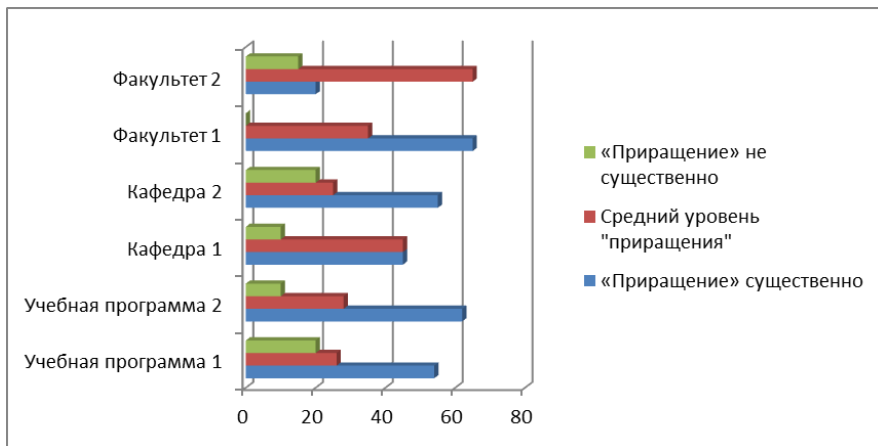


Рисунок 2. Пример распределения показателей динамики изменений результатов освоения слушателями образовательной программы

Среднее значение по каждому критерию (показателю) находится как частное суммы оценок (баллов) по определенному критерию и количества опрошенных потребителей. Стандартное отклонение – это величина «разброса» оценок, данных респондентами, указывающая на степень устойчивости критерия/показателя: чем больше отклонение (-, +), тем противоречивее характеризуется критерий (показатель) с точки зрения различных субъектов оценивания, например, отклонение от средней на 5 единиц считается существенным.

Индекс «приращения», «изменения», «различия» качества образовательных достижений слушателей (дисперсия) находится как разница между двумя параметрами (слушатель на «входе» и слушатель «на выходе», сравнительный анализ по кафедре, факультету, учебной программе и др.) по критерию/показателю и указывает на их динамику (существенным значением «приращения» качества



---

образовательных достижений слушателей является величина  $>50$  единиц по 100-балльной шкале).

Оценки в интервале 75–100 являются высокими и требуют управленческих решений с точки зрения поддержания качества образовательных достижений слушателей (стратегические перспективные решения); оценки, находящиеся в интервале 50–75, являются средними и требуют корректирующих действий (тактические текущие решения на уровне разработчиков образовательных программ); оценки ниже 50 требуют оперативных ситуативных управленческих решений с точки зрения корректировки процессов управления качеством образовательных достижений слушателей.

Общий вывод о качестве образовательных достижений слушателей делается на основании следующих параметров:

– по оценке удовлетворенности качеством ДПО:  $>75$  % – оценка качества образовательных достижений высокая (полностью сформирована компетентность, полностью удовлетворены качеством ДПО, несоответствия отсутствуют); 50–75 % – оценка средняя, имеются замечания, незначительные несоответствия;  $<50$  % – оценка ниже среднего (имеются значительные несоответствия);

– по показателю «приращения»:  $> 75$  % – приращение качества достижений существенно, несоответствия отсутствуют; 50–75 % – средний уровень приращения, незначительные несоответствия;  $< 50$  % – приращение несущественно, имеются значительные несоответствия.

Найденные несоответствия являются потенциалом для управления качеством образовательных достижений слушателей (качеством процессов подготовки в системе ДПО) с помощью корректирующих и предупреждающих действий.

Проектирование корректирующих и предупреждающих действий нацелено на устранение причин возникновения несоответствий, а также для предупреждения повторного их возникновения. Основными требованиями, которые должны быть установлены по управлению корректирующими действиями, являются: анализ несоответствий; определение причин несоответствий; оценка необходимости действий (для предотвращения повторения несо-

ответствия); определение и реализация действий; анализ результативности предпринятых корректирующих действий.

Предупреждающие действия нацелены на устранение причин потенциальных несоответствий, для того чтобы предупредить их появление в будущем. Предупреждающие действия должны соответствовать возможным последствиям потенциальных проблем. Основными требованиями по управлению предупреждающими действиями являются: установление потенциальных несоответствий; установление потенциальных причин несоответствий; оценка необходимости действий (для предупреждения появления несоответствий); определение и реализация необходимых действий; анализ результативности предпринятых предупреждающих действий.

Модели корректирующих действий (далее – КД) и предупреждающих действий (далее – ПД) становятся основой проектирования программ управления качеством ДПО и оформляются в виде аналитических записок для различных структур/субъектов управления (таблица 4).

**Таблица 4. Представление рекомендаций по управлению качеством ДПО**

Государственная образовательная политика		Программы действий органов управления образованием		Программы действий региональной системы ДПО		Программы действий учреждений ДПО	
Действия							
<i>КД</i>	<i>ПД</i>	<i>КД</i>	<i>ПД</i>	<i>КД</i>	<i>ПД</i>	<i>КД</i>	<i>ПД</i>
Внедрение выводов и рекомендаций исследования (проект управленческого решения)							

Подводя итоги, можно сделать вывод о необходимости решения комплекса проблем, связанных с модернизацией системы ДПО на основе оценки его качества потребителями. На наш взгляд, следует обратить внимание:

– на соответствие образовательных программ ДПО возможностям учреждений образования, в которых слушатели осуществляют

---

профессиональную деятельность (готовность учреждений образования к внедрению современных технологий, которыми овладели слушатели в процессе освоения образовательных программ ДПО);

– использование в образовательном процессе ДПО инновационных форм и методов обучения;

– готовность слушателей, освоивших образовательную программу ДПО, к проявлению в профессиональной деятельности сформированных в системе ДПО профессиональных компетенций;

– уровень конкурентоспособности образовательной программы ДПО;

– имидж учреждения ДПО с точки зрения потребителя образовательных услуг.

Кроме того, оценка потребителями качества ДПО способствует апробации критериев и показателей оценки дальнейшей (после освоения программ ДПО) деятельности педагогических работников учреждений общего среднего образования. Методика потребительской оценки качества ДПО может быть использована при анализе критериев профессиональной компетентности педагогических работников: *результативности деятельности педагога* (результаты учебной деятельности учащихся по учебному предмету; результаты участия учащихся в предметных олимпиадах, научно-практических конференциях, динамика состояния здоровья учащихся и др.); *способности к профессиональному развитию* (обобщение и распространение опыта педагогической деятельности; проведение открытых уроков и воспитательных мероприятий; участие в научно-методических мероприятиях (конференциях, семинарах), конкурсах педагогического мастерства; разработка дидактических, методических материалов, пособий; экспертная деятельность и др.); *умения организовывать внеурочную деятельность учащихся* (организация внеурочной деятельности по учебному предмету; руководство кружками и секциями; организация экскурсий; профориентационная работа с учащимися; организация участия учащихся в социально значимых проектах, акциях и др.); *социальной активности и ответственности педагога* (выполнение общественных поручений; эффективность взаимодействия с родителями учащихся; личное участие в спортивных и культурно-массовых, социально значимых мероприятиях; соблюдение трудовой и исполнительской дисциплины и др.).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов, В. А. Системы оценки качества образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2007.
2. Гинчук, В. В. Республиканский мониторинг качества общего среднего образования: содержание, направления, формы / В. В. Гинчук // Веснік адукацыі. – 2011. – № 1. – С. 3–5.
3. Каурова, О. В. Социальные услуги населению в сфере социального обслуживания: независимая оценка качества / О. В. Каурова. – М. : Русайнс, 2016. – 224 с.
4. Межгосударственный стандарт. Системы менеджмента качества ГОСТ ISO 9000–2011. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М. : Стандартиформ, 2012. – 28 с.
5. Могильчак, Е. Л. Выборочный метод в эмпирическом социологическом исследовании : [учеб. пособие] / Е. Л. Могильчак ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2015. – 120 с.
6. Реут, В. Г. Социологические исследования в сфере образования : учеб.-метод. пособие / В. Г. Реут. – Минск : АПО, 2014 – 127 с.

Материал поступил в редколлегию 18.12.20.

V. G. REUT,

Head of the Section of Sociology of Education  
and Advanced Qualifikation, Doktor of Sociology

SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF ADDITIONAL  
PEDAGOGICAL EDUCATION BY CONSUMERS  
OF EDUCATIONAL SERVICES

Summary

The article summarizes the practical experience of developing a mechanism and implementing the procedure for assessing the quality of additional pedagogical education from the position of potential and real consumers – pedagogical workers. Methods and tools for collecting, processing and analyzing information are proposed.

*Keywords:* consumers of educational services, the quality of additional pedagogical education; criteria, indicators and parameters of the quality of education; the process of assessing the quality of education.

УДК 371+364

**О. В. СЕМАШКО,**

старший преподаватель кафедры педагогики и менеджмента образования

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

## **МОДЕЛЬ ФАНДРАЙЗИНГА УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ВНЕДРЕНИЯ**

В статье рассматривается модель фандрайзинга учреждения образования и условия ее внедрения в деятельность учреждения образования. Автор описывает в статье взаимосвязанные компоненты модели фандрайзинга, содержание которых позволяет определить организационные механизмы и повысить эффективность деятельности учреждения образования в качестве участника на рынке фандрайзинга.

**Ключевые слова:** фандрайзинг учреждения образования, модель фандрайзинга учреждения образования, маркетинг, краудфандинг.

Фандрайзинг в Республике Беларусь – явление относительно новое, но активно развивающееся. Характерным для фандрайзинга в нашей стране является то, что это, скорее, упущенные возможности привлечения средств, чем отсутствие условий для этих возможностей. Профессиональным поиском средств для социально значимых проектов или поддержки некоммерческих организаций сегодня занимаются единицы.

Компетентности, связанные с фандрайзингом, актуальны для специалистов многих сфер деятельности. Первые шаги по их формированию можно сделать уже в учреждении общего среднего образования и/или дополнительного образования. При этом следует отметить, что учреждения образования Республики Беларусь уже имеют успешный опыт фандрайзинговой деятельности в проектах различной направленности (государственное учреждение образования «Туровский центр творчества детей и молодежи», государственное учреждение образования «Средняя школа № 1 г. Глубокое имени П. О. Сухого», государственное учреждение образования «Гимназия № 19 г. Минска» и др.).

Принято рассматривать фандрайзинг учреждения образования как системную деятельность, целью которой является создание условий для улучшения материально-технической базы, расширения взаимодействия с общественными организациями, наиболее полного удовлетворения образовательных запросов учащихся и их законных представителей, формирования компетенций учащихся в вопросах социально-экономического направления, совершенствования профессиональных компетенций педагогов, обеспечения качества образования, повышения имиджа и репутации учреждения образования.

Наука фандрайзинга еще только зарождается. В малочисленных диссертационных исследованиях затрагиваются лишь некоторые аспекты этой деятельности, в том числе и в сфере образования.

Философия фандрайзинга представляет собой учение о привлечении новых последователей и партнеров для осуществления социально значимой цели, систему мировоззрения человека, основанную на милосердии и воплощающуюся в регулярной помощи нуждающимся.

Различные аспекты фандрайзинга рассматриваются в работах Ж. С. Тишиной, Г. В. Жукова, Т. С. Коробовой и др. Для обучения технологиям фандрайзинга в различных сферах деятельности разработаны учебники, в которых, в основном, рассматриваются инструменты фандрайзинга и их использование для привлечения средств в сфере культуры и образования [1–7]. Наиболее систематизированный, практико-ориентированный подход с точки зрения организации системы фандрайзинга в учреждения образования разработан и представлен доктором экономических наук Д. А. Шевченко [9].

Термин «фандрайзинг» исторически возник в США, где он используется многие десятилетия преимущественно в области привлечения финансирования в так называемый «третий сектор». Третий сектор Соединенных Штатов Америки развивается с конца XIX – начала XX веков и функционирует наряду с частным и государственным секторами. Данная область экономики объединяет некоммерческие негосударственные организации. Мировое лидерство в области фандрайзинга принадлежит США, на втором месте

находится Великобритания. Европейские страны в сфере фандрайзинга существенно отстают от лидеров, фактически развиваясь по стратегии догоняющего развития. Среди азиатских стран в последние годы активно работу в сфере фандрайзинга ведут Южная Корея и Китай.

В настоящее время развитие фандрайзинга во многих странах связывается с активным стимулированием роста частных пожертвований, прежде всего, с помощью расширения налоговых льгот для доноров. Государство, таким образом, сможет компенсировать сокращение бюджетного финансирования на социальную сферу ростом непосредственного финансирования некоммерческих организаций со стороны физических и юридических лиц.

Фандрайзинг тесно связан с понятием благотворительность. Фандрайзинг – от лат. fund – «финансовый ресурс», raising – «сбор, формирование». Цель фандрайзинга – объединить разрозненные ресурсы и предоставить их для поддержки уже разработанного проекта.

Теоретическое осмысление и практические наработки позволили специалистам в сфере фандрайзинга выделить принципы, которые должны стать основой фандрайзинга учреждения образования [6, с. 19–20].

Первый принцип, он же главный закон фандрайзинга, связан с активностью проведения фандрайзинговой деятельности и необходимостью самостоятельных поисков источников финансирования.

Второй принцип основан на необходимости использования максимально возможного и доступного многообразия методов поиска ресурсов. Специалисты в сфере фандрайзинга считают, что, чем разнообразнее источники финансирования, тем стабильнее будет финансирование организации. Различные источники поступления средств предоставляют учреждению образования различные возможности их использования – от осуществления целевых проектов (например, средства от грант дающего фонда) до возможности осуществлять текущую деятельность учреждения образования и расходовать средства сообразно обстоятельствам (пожертвования от частных лиц, доноров, спонсоров и других благотворителей).

Третьим принципом осуществления фандрайзинговой деятельности является создание положительного имиджа учреждения. Репутация может оказывать непосредственное влияние на эффективность поиска ресурсов. Общественно значимые цели, множество реализованных проектов, благоприятные отзывы будут являться решающим аргументом для благотворителей.

Обратная связь с благотворителями, благодарность за оказанную поддержку является четвертым принципом проведения кампаний по поиску средств и ресурсов. Формирование долгосрочных отношений с донорами и всеми, кто оказал посильную помощь и поддержку, является залогом успешной реализации последующих проектов учреждения образования.

Пятый принцип – эффективность. Основным критерием эффективности является соотношение расходов на фандрайзинговую деятельность с полученным результатом. Затраты на проведение кампаний не должны превышать объем и качество полученных ресурсов.

Шестым принципом является повышение эффективности работы самого фандрайзера. Целеполагание, расстановка приоритетов, настойчивость в достижении цели, искренняя вера в важность такой работы – основа успешной деятельности.

Седьмым принципом является необходимость инвестиций в фандрайзинг со стороны самого учреждения образования. Временные, имиджевые затраты, осуществление связей с общественностью являются необходимыми условиями для получения средств.

Соблюдение этического кодекса фандрайзера является восьмым принципом.

Девятый принцип основан на необходимости постоянного развития, обучения и изменения, участия в семинарах и конференциях, освоения опыта других организаций.

Традиционно фандрайзинг учреждения образования ассоциируется с процессом привлечения благотворительных средств, но благотворительная деятельность – это не только привлечение пожертвований на социальные проекты, но и участие в благотворительном процессе добровольцев (волонтеров), косвенных участников (попечительский совет, родительский комитет, органы власти



и др.). В процессе благотворительной деятельности всегда участвуют две стороны – благотворитель и получатель. Учреждения образования в процессе благотворительной акции должны представлять потребности и интересы воспитанника, учащегося. В идеале сторонами благотворительной сделки должны являться законные представители учащихся и учащиеся как законные представители учреждения образования. Благотворительная деятельность включает в себя отношения и сделки непосредственных участников образовательного процесса (законных представителей учащихся и самих учащихся) и других контактных аудиторий (волонтеры, выпускники, компании, органы власти, фонды, другие доноры), которые заинтересованы в существовании и развитии учреждения образования.

Использование внебюджетных средств осуществляется на основании постановления Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 146 «Об утверждении Положения о попечительском совете учреждения образования», Указа Президента Республики Беларусь от 1 июля 2005 г. № 300 «О предоставлении и использовании безвозмездной (спонсорской) помощи», постановления Совета Министров Республики Беларусь от 19 июля 2013 г. № 641 «Об утверждении положения о порядке формирования внебюджетных средств, осуществления расходов, связанных с приносящей доходы деятельностью, направлениях и порядке использования средств, остающихся в распоряжении бюджетной организации», Гражданского кодекса Республики Беларусь (статья 1 «Отношения, регулируемые гражданским законодательством», статья 25 «Дееспособность несовершеннолетних в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет»), Кодекса Республики Беларусь об образовании (статья 13 «Дополнительное образование», статья 23 «Структура учреждения образования»), Устава учреждения образования и иных локальных нормативно-правовых документов.

Основные требования к процессу поиска средств и ресурсов, способствующие получению эффективного результата:

прозрачность: даритель четко должен понимать, куда и зачем пойдут средства;

---

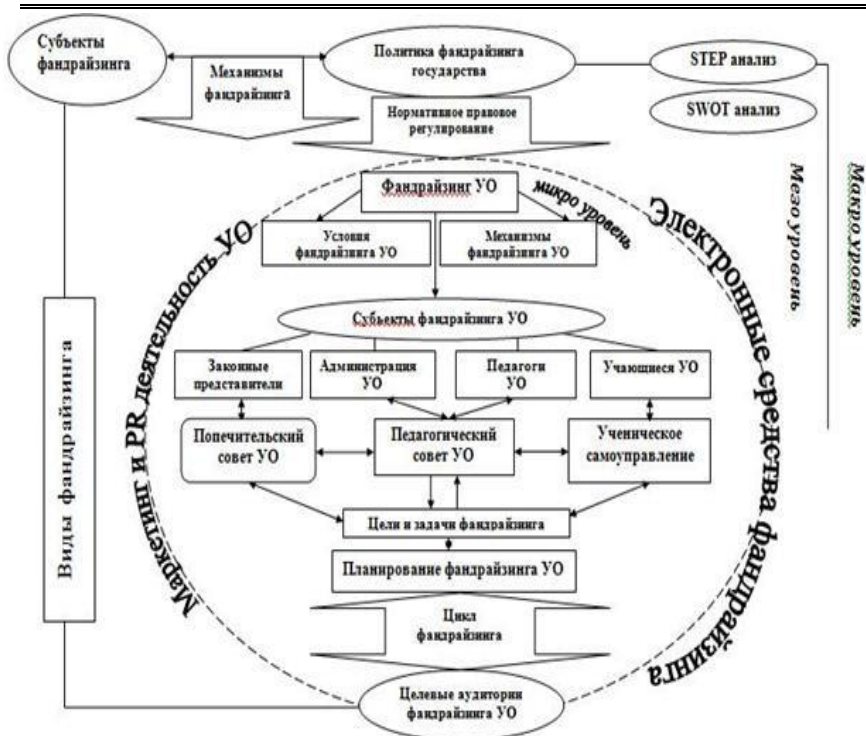
доступность: внесение пожертвований должно быть максимально простым, без лишних бюрократических препон.

Для предоставления такой помощи юридическому лицу необходимо заключить с учреждением образования договор, нормы которого не противоречат Указу Президента Республики Беларусь от 1 июля 2005 г. № 300; отчетность: даритель должен быть уверен в том, что его средства пошли именно на заявленную цель; обратная связь с благотворителями: благодарность, публикация отзывов о спонсорах.

Основными принципами управления фандрайзингом учреждения образования выступают: принцип законности пожертвований; принцип конфиденциальности и добровольности; принцип гласности и не принуждения к привлечению средств. Источниками привлечения ресурсов могут быть: компании, частные лица; фонды; органы государственной власти. На сегодняшний день существует большой перечень видов и типов благотворительных услуг, главным условием их привлечения и использования является соблюдение правовых норм [8].

Соответственно нарушения законности фандрайзинга в учреждении образования связаны с нецелевым использованием средств пожертвований; нарушением законности и открытости; принуждением законным представителей и других лиц к платежам; навязыванием фиксированных сумм пожертвований; нарушением принципа добровольности; нарушением общедоступности и бесплатности образования.

Анализ различных информационных источников по организации фандрайзинга, в том числе и в системе образования, позволил выделить основные структурные компоненты и представить их в виде модели (см. рисунок).



Модель фандрайзинга учреждения образования

Модель фандрайзинга учреждения образования включает взаимосвязанные компоненты: целеполагание, содержательно-функциональный, организационно-технологический, мониторинговый и результативный, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс.

Внедрение модели осуществляется через политику фандрайзинга государства. Она включает внешние субъекты фандрайзинга и его механизмы. Данная модель основана на нормативных правовых актах, регулирующих эту деятельность на различных уровнях и формирующих политику в области фандрайзинга. Нормативные правовые акты призваны регулировать фандрайзинг учреждения образования через обеспечение соответствующих условий и механизмов для субъектов фандрайзинга учреждения

образования, представителями которых выступают категории участников образовательного процесса (законные представители учащихся, педагогические работники, учащиеся). Взаимодействие между указанными категориями будут обеспечивать соответствующие органы самоуправления (попечительский совет, педагогический совет, органы ученического самоуправления) через деятельность попечительского совета, педагогического совета и ученического самоуправления. Перечисленные структуры будут определять цели, задачи и осуществлять процессы планирования, реализации и анализа фандрайзинга учреждения образования.

STEP-анализ на макроуровне позволяет учесть факторы, оказывающие влияние на возможности реализации фандрайзинговой деятельности учреждением образования. Владение информацией о субъектах, механизмах и видах фандрайзинга, которая подробно рассматривается выше, также позволяет более эффективно включаться учреждению образования в эту деятельность. SWOT-анализ позволяет оценить потенциал учреждения образования с точки зрения привлекательности для различных субъектов фандрайзинга.

Важным структурным компонентом является оценка результатов фандрайзинга. Основные критерии эффективности фандрайзинга: соотношение расходов на фандрайзинговую деятельность и полученного результата, абсолютное количество полученных денег, качество этих денег (целевые или нет, разовые или регулярные платежи). Эффективность фандрайзинга измеряется объемом привлеченных средств. Поэтому важно уделять максимальное внимание процессу привлечения и определения источника ресурсов.

Теперь рассмотрим структурные компоненты микросреды учреждения образования. Правовыми механизмами являются нормативные правовые акты, регулирующие фандрайзинг в системе образования и локальные документы учреждения образования. К ним относятся: Устав учреждения образования, положения – трактуют направления деятельности органов управления гимназии (Совет учреждения образования, Попечительский и Педагогический советы); правила внутреннего распорядка для учащихся и трудового распорядка для работников – обеспечивают соблюдения

требований всеми участниками образовательного процесса; коллективный договор – регулирует трудовые отношения между нанимателем и работниками. Пристальное внимание к обеспечению законности процедур со стороны руководителя учреждения образования позволяет избегать нарушений законности фандрайзинга.

Разработка стратегий фандрайзинга связана с реализацией миссии и Программы развития учреждения образования, продвижением имиджа и репутации, улучшения материально-технической базы.

Функции фандрайзинга учреждения образования: привлечение ресурсов для реализации целевых программ; анализ эффективности деятельности организации; накопление новых идей для реализации будущих программ, проектов; повышение имиджа учреждения образования и укрепления доверия к нему; информирование и просвещение общественности относительно проблем, которые решает учреждение образования; повышение качества материально-технического обеспечения; материальное стимулирование работников учреждения, достигших в своей профессиональной деятельности значимых результатов.

Фактически фандрайзинг является социальной технологией формирования и развития многовекторного социального партнерства. Одним из механизмов обеспечения социального партнерства является проектная деятельность учреждения образования. К ней относятся социальные проекты, которые направлены на изменения или решения устаревших или неработающих форм жизни общества.

Волонтерское движение направлено на организацию деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, фандрайзинг, официальное предоставление услуг и другие формы социального участия, которые осуществляются добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение.

Одним из внешних механизмов фандрайзинга учреждения образования является маркетинговая и PR-деятельность, позволяющая обеспечивать процессы планирования и реализации предложений учреждения образования в зависимости от требований по-

---

тенциальных потребителей (клиентов), направленная на совершенствование условий образовательного процесса, включая определение цены (денежных сборов), выбор и организацию каналов доставки информации, увеличение спроса на предложения, их продвижение всеми доступными медиасредствами.

Эффективное электронное представительство учреждения общего среднего образования требует большой технологической и маркетинговой работы. Продвижение образовательных услуг в современном мире осуществляется не только традиционным образом, посредством СМИ и проведения различного рода мероприятий – offline, но и в пространстве глобальной сети Интернет – online.

Электронные средства фандрайзинга учреждения образования (социальные сети, блоги, тематические электронные сообщения, социальные профессиональные объединения) позволяют повысить эффективность коммуникаций учреждения образования с целевыми группами доноров за счет снижения временных затрат, возможности постоянной актуализации информации о деятельности, образовательных услугах и потребностях учреждения образования с целью обеспечения качества образования.

Все более популярным становится организация приема пожертвования через интернет – краудфандинг. Краудфандинг – это коллективное сотрудничество людей, которые добровольно объединяют свои деньги или другие ресурсы через интернет, чтобы поддержать усилия других людей или организаций. «Народное» финансирование социально важных и интересных проектов, инициируемых учреждением образования, нуждается в гибком регулировании, разработке законодательной базы, способствующей продвижению краудфандинга.

Отсутствие стратегии и налаженной системы планирования фандрайзинга учреждения образования делает эту деятельность случайной и неэффективной. Одним из условий, обеспечивающих успех фандрайзинга учреждения образования, является разработка и внедрение модели фандрайзинга учреждения образования с учетом особенностей функционирования и развития учреждения образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Албегова, И. Ф. Фандразинг для некоммерческих общественных организаций как технология успеха / И. Ф. Албегова. – Ярославль, 2009. – 106 с.
2. Арзамасцев, А. А. Основы фандрайзинга : учебное пособие / А. А. Арзамасцев, Л. В. Бадылевич, Ю. А. Зусман. – ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. – 120 с.
3. Арутюнов, Ю. А. Финансовый менеджмент : учебное пособие / Ю. А. Арутюнов – 2-е изд. – Москва : КНОРУС, 2007. – 312 с.
4. Артемьева, Т. В. Фандрайзинг: привлечение средств на проекты и программы в сфере культуры и образования. / Т. В. Артемьева, Г. Л. Тульчинский. – СПб. : Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2010. – 288 с.
5. Барезhev, В. А. Фандрайзинг: привлечение средств на некоммерческую деятельность. Монография / В. А. Барезhev.– СПб. : ГУКИ, 2005.– 344 с.
6. Власова, А. А. Технологии фандрайзинга в социальной работе : учебно-методическое пособие / А. А. Власова, Ю. Н. Зарубина ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2018. –36 с.
7. Лиленко-Карелина, И. Краудфандинг. Как найти деньги для вашей идеи. – М. : Лайвбук, 2018. – 176 с.
8. Правовое регулирование благотворительной деятельности в Республике Беларусь и за рубежом – [Электронный ресурс] Международное просветительское общественное объединение АКТ. – Режим доступа: [http://actngo.info/en/sample-page\\_\\_trashed/](http://actngo.info/en/sample-page__trashed/). – Дата доступа: 15.08.2020.
9. Шевченко, Д. А. Фандрайзинг образовательной организации : учебное пособие для обучающихся по дополнительным профессиональным программам / под ред. Д. А. Шевченко. – М. : Дашков и К°, 2017. – 335 с.

Материал поступил в редколлегию 07.10.20.

---

O. V. SEMASHKO,

Senior lecturer of the Department of pedagogy and management of education  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## MODEL OF FUNDRAISING OF EDUCATION INSTITUTION: CONDITIONS AND MECHANISMS OF IMPLEMENTATION

### Summary

The article discusses the fundraising model of an educational institution and the conditions for its implementation. The author describes in the article the interrelated components of the fundraising model of an educational institution, the content of which makes it possible to determine organizational mechanisms and increase the efficiency of activities.

*Keywords:* fundraising of an educational institution, fundraising model of an educational institution, crowdfunding.



УДК 811.1/.8'243(072)

**Л. А. СИЛКОВИЧ,**  
доцент кафедры лингводидактики  
и методики обучения иностранным языкам  
Учреждение образования  
«Минский государственный лингвистический университет»,  
г. Минск, Беларусь

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье раскрываются сущностные характеристики лингводидактической компетентности как интегративной профессиональной характеристики учителя иностранного языка, определяются ее структура и содержание. Особое внимание уделяется описанию компонентов этой структуры: когнитивному, представленному системой знаний о языке и методике обучения ему; операционно-деятельностному как способности решать профессиональные задачи в области обучения иностранному языку и культуре на основе этих знаний; мотивационно-ценностному, основой которого являются мотивы, отношения, ценности.

**Ключевые слова:** учитель иностранного языка, лингводидактика, методика обучения иностранным языкам, лингводидактическая компетентность.

В мировом образовательном пространстве четко обозначилась тенденция, связанная с компетентной направленностью профессиональной подготовки современного специалиста, что требует нацеленности образовательного процесса не на усвоение готовых знаний, а на развитие у выпускника способности к эффективному использованию полученных знаний и умений (компетенций) в нестандартных жизненных и профессиональных ситуациях, проявлению при этом креативности. Важнейшими составляющими профессиональной компетентности являются, как известно, взаимосвязанные и взаимодействующие характеристики индивида – интегрированные предметные знания и умения, ценностные ориентации, приобретенные личностные (субъектные) качества, которые

позволяют специалисту не только выживать в профессиональной сфере, но и активно преобразовывать ее.

Все это имеет прямое отношение и к профессиональному образованию будущего учителя иностранного языка, целью которого в современных социокультурных условиях является подготовка учителя нового типа: эрудированного, способного к технологическим, организационным, социальным инновациям в условиях постоянно меняющегося, нередко лишь прогнозируемого контекста социальной и профессиональной среды, осознающего социальную и гуманитарную значимость своей профессии и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности.

Целью данной статьи является раскрытие основных характеристик, а также структуры и содержания лингводидактической компетентности как интегративной профессиональной характеристики учителя иностранного языка.

Для выявления сущности лингводидактической компетентности учителя иностранного языка представляется необходимым, на наш взгляд, проанализировать понятия «лингводидактика» и «методика», соотнести предметные области данных отраслей научного знания.

Многим развивающимся наукам присуща нестрогость терминологии. Это характерно и для методики обучения иностранным языкам, где наблюдается парадоксальная ситуация – данная учебная дисциплина и раздел науки определяются разными терминами. Все более популярным в этой предметной области становится употребление термина «лингводидактика» (от лат. *lingua* – язык и *didactics* – поучительный), который появился в русскоязычной научной литературе во второй половине XX века.

Вместе с тем следует отметить, что в науке нет единого мнения о содержании данного термина. А. Н. Щукин отмечает, что современные ученые придерживаются трех точек зрения относительно содержания и даже необходимости существования термина «лингводидактика». Одни расширительно толкуют это понятие как обозначающее совокупность теоретических и практических вопросов преподавания иностранного языка и предлагают заменить им термин «методика», другие используют оба понятия, рассматривая при этом их как синонимичные, третьи разграничивают эти два

термина и утверждают их право на самостоятельное существование [1, с. 140].

Первым, кто обратился к исследованию лингводидактических основ обучения русскому языку как иностранному, был Н. М. Шанский. В его работе «Русское языкознание и лингводидактика» [2, с. 5] впервые в науке ставились «ранее чуждые методике проблемы двуязычия, контактирования языков, общественного разделения сфер функционирования сосуществующих в населении языков и т. д.». Ученый определяет лингводидактику как «общую теорию обучения языкам, описывающую его в учебных целях». Такое описание разделяется им на билингвальное и монолингвальное.

Монолингвальное описание включает: 1) анализ в учебных целях каждого уровня языка и его фрагментов; 2) лингвистические операции по определению содержания и структуры соответствующего раздела в школьном курсе русского языка; 3) языковые заготовки для учебника, учебных пособий и словарей; 4) определение и описание в учебных целях минимума теоретических сведений для изучения языка. Билингвальное описание языка в учебных целях направлено на анализ сходств и различий языков на различных уровнях и определение роли языка в условиях различного билингвизма [3, с. 4–8].

Как видно, Н. М. Шанский связывал лингводидактику исключительно с лингвистикой, что не соответствует современному, расширенному толкованию данной научной области. Многогранность и многоаспектность процесса обучения языку требует помимо лингвистических знаний привлечения данных философии языка, философии образования, психологии, психолингвистики, теории межкультурной коммуникации, социологии, социолингвистики, этнографии, этнолингвистики, лингвокультурологии и др.

Значительным вкладом в становление лингводидактики как самостоятельной области научного знания явились труды Г. И. Богина. Подчеркивая тот факт, что выделение лингводидактики в самостоятельную научную дисциплину связано с иным подходом к изучению языка – рассмотрению его «как стороны человеческой личности», исследователь определяет лингводидактику, как «теорию языка развивающейся функции человеческой личности... общую теорию овладения и владения языком в условиях обучения».

В такой трактовке данная наука исследует закономерности овладения любым языком, не являясь обоснованием той или иной частной языковой методики, изучает законы овладения любым языком, вне зависимости от того, выступает он в качестве первого или второго. Г. И. Богин, отмечая прикладное значение лингводидактики, указывает, что частные языковые методики не могут базироваться только на теории языка. Лингводидактика как «теория приобретения» языка, как своего рода лингвистическая антропология выступает, по мнению ученого, в качестве «метатеории» для определения модуса создания методик обучения иностранным языкам [4, с. 3].

Г. И. Богин дал определение основной лингводидактической категории – языковой личности (многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности), обосновал теоретические положения относительно структуры языковой личности, в основе которых – введение уровней владения языком, понятия «человеческий фактор» как компонент существования языка и др. Прикладную цель лингводидактики он усматривал в том, чтобы выяснить, в какой мере путь образования и способ существования структуры языковой личности может быть усовершенствован в заданных условиях или воспроизведен в других условиях. Работы Г. И. Богина впоследствии послужили основой для более расширенного описания целей и содержания лингводидактики.

Характеризуя лингводидактику как науку, «обосновывающую содержательные компоненты образования, обучения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения», Р. К. Миньяр-Белоручев предлагает заменить им термин «методика обучения иностранному языку». Ученый отмечает, что такая замена позволит «вызволить методику обучения иностранному языку из догм дидактики и утвердить ее самостоятельный путь не только в практике обучения, но и в теории обучения, укрепить ее теоретический потенциал за счет новых лингвистических данных и определить точнее границы ее интересов» [5, с. 3]. Возражая ему, А. А. Миролубов подчеркивает, что лингводидактика как общая теория обучения иностранному языку занимается главным образом разработкой методологических положений, определяющих

общее направление изучения иностранного языка и отмечает, что использовать его как синоним методики антинаучно.

В концепции И. И. Халеевой лингводидактика также выступает в качестве методологического аспекта теории обучения иностранным языкам. Данная научная область «обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельностьную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» [6, с. 199]. Лингводидактика позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой – языковая личность. В то время как методика есть скорее научно обоснованное искусство продвижения вперед, т. е. искусство формирования рациональным способом соответствующих навыков и умений. И если предметная область методики «замыкается» на учащемся, на его навыках и умениях, то лингводидактика включает, по существу, и учащегося, и обучающего, давая последнему «методологическую основу для дальнейшего планомерного и последовательного действия по разработке методов развития необходимых навыков и умений...» [6, с. 199]. И. И. Халеева особо подчеркивает единство лингводидактики и социальной природы общения. Еще более актуальной в современных условиях становится единение процесса обучения иностранному языку с культурой. При такой интерпретации становится понятной глубокая фундаментальная сущность лингводидактического знания, междисциплинарного по своей природе, разноаспектного, интегрированного, которое становится сродни философии – методологии всех наук.

Как отмечает Н. Д. Гальскова, «в зарубежной и отечественной методической науке отмечается общая направленность на усиление ее теоретической базы за счет лингводидактических данных, позволяющих ориентироваться в многообразии методических мнений и подходов, имеющих подчас противоречивый характер и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане» [7, с. 82]. Мы придерживаемся позиции Н. Д. Гальсковой, по мнению которой в задачу лингводидактики входит разработка основ методологии обучения иностранному языку, выявление объектив-

ных закономерностей построения модели обучения иностранному языку, в центре которой находится билингвальная (полилингвальная) и бикультурная (поликультурная) языковая личность. Лингводидактика призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития, а также изучить специфику языка как объекта усвоения / обучения, так и взаимодействие всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих, культурологических) и механизм их устранения, оценить эффективность методов обучения [7, с. 88].

Лингводидактика как интегративная наука занимается изучением закономерностей *овладения языком и усвоения языка*, специфики управления этими механизмами в учебных целях, специфики взаимодействия систем родного и иностранного языка, особенностей взаимодействия учителя и учащегося как партнеров учебной деятельности, в то время как методика занимается изучением общих закономерностей процесса организованного *обучения и воспитания* средствами иностранного языка и в большей степени связана с проблемами «технологического (в широком смысле) характера, касающихся обоснования способов, приемов и средств эффективного овладения обучающимися содержанием обучения иностранному языку» [7, с. 86]. Методика берет на вооружение лингводидактические закономерности, «препарирует» их с точки зрения педагогических законов и реализует их в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения.

Таким образом, в современном понимании лингводидактика не является лишь лингвистической наукой, описывающей факты языка в методических целях. Ее задачей становится также психологическое обеспечение условий усвоения иностранного языка и культуры, установление связи этого процесса с поликультурным развитием личности учащегося.

Следует отметить, что в зарубежных исследованиях также наблюдается пересмотр статуса методической науки в пользу укрупнения ее предмета и, соответственно, смены терминологии. По утверждению ведущего французского специалиста в области общей теории и истории обучения иностранным языкам Р. Галиссона, наблюдаются три следующие друг за другом вехи на

пути развития методического знания: прикладная лингвистика (la linguistique appliquée), дидактика языков (лингводидактика) (la didactique des langues), дидактология языков и культур (la didactologie des langues-cultures) [8].

В состав теории обучения иностранным языкам немецкие ученые включают три самостоятельные, но вместе с тем взаимосвязанные научные дисциплины: 1) теория овладения языком, или лингводидактика; 2) дидактика иностранного языка, или общая методика; 3) методика обучения конкретному языку, или частная методика [9].

В иноязычной научной литературе предметно близки к русскоязычной версии лингводидактики такие науки, как Applied Linguistics, Language Didactics (английский), Methodology des langues etrangeres ou seconds (французский), Sprachlehrforschung (немецкий), Glottodidaktyka (польский).

Эти тенденции свидетельствуют о том, что теория и методика обучения иностранным языкам приобретает новый статус, лингводидактическая ее составляющая оказывается крайне значимой, что ставит новые задачи в профессиональной подготовке учителя иностранного языка, предопределяет смену угла зрения на компетентность современного учителя иностранного языка.

Исходя из сказанного становится очевидной сущность *лингводидактической компетентности*, которая представляет собой *интегративное качество личности учителя, обеспечивающее способность и готовность на междисциплинарном уровне решать профессиональные задачи, связанные с обучением иностранному языку и культуре на основе системы знаний о языке, закономерностях усвоения языка в учебных целях, совокупности умений осуществлять процесс обучения иностранному языку через призму аксиологических категорий педагогической деятельности и осознания метапредметной функции иностранного языка, его статуса как национально-культурного феномена.*

По своему содержанию лингводидактическая компетентность тесно взаимодействует с другими компетентностями, включенными в компонентный состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка (психолого-педагогической, профессионально-коммуникативной, методической, социокультурной,

информационно-коммуникационной), определяя профессиональную спецификацию этих компетенций и задавая методологический уровень для конкретизации их содержания.

В структуре лингводидактической компетентности мы выделяем *когнитивный компонент*, который представлен системой знаний о языке и методике обучения ему, а также процессов, обеспечивающих их приобретение; *операционно-деятельностный компонент* – способность решать профессиональные задачи в области обучения иностранному языку и культуре на основе этих знаний; *мотивационно-ценностный компонент* – мотивы, отношения, ценности. Данные компоненты задают вектор формирования лингводидактической компетентности, определяя цели и содержание будущей педагогической деятельности учителя иностранного языка.

Остановимся подробнее на данных компонентах.

**К о г н и т и в н ы й к о м п о н е н т** характеризует познавательные способности учителя – способность восприятия и индивидуально-личностной субъективной интерпретации учебного материала, наличие определенной системы знаний. На необходимость свободного владения материалом указывал М. М. Рубинштейн, отмечая, что «наличие знаний обуславливает вообще возможность учения и преподавания, так как прежде чем передавать (преподавать), необходимо обладать этим материалом как своим достоянием» [10, с. 42].

Понимание знания как «проверенного практикой результата познания действительности, верного его отражения в мышлении человека» [11] позволяет говорить о деятельностном характере знания: знание как результат опыта деятельности и основа для последующей деятельности; и субъективистском (конструктивистском) понимании знания: знание как результат осмысления, интерпретации информации человеком, придание ей лично значимого смысла. Нельзя сбрасывать со счетов, что в реальной практике учителя профессиональное знание предстает как знание индивидуальное, усвоенная система профессиональных (социальных) знаний трансформируется лично в логике осуществляемой деятельности, видоизменяется с учетом условий реальной де-



тельности, т. е. оказывается динамичной, адаптивной, открытой для внешних воздействий.

В процессе профессиональной подготовки происходит субъектное присвоение, интериоризация предметного знания, переход его в знание личностное, встроенное в лингводидактическое мышление.

Интеллектуальной основой лингводидактической компетентности учителя иностранного языка выступает следующая группа знаний:

- знание основных теоретических положений о языке как общественном явлении, его связи с мышлением, культурой народа, соотношении лингвистических и экстралингвистических факторов в развитии и функционировании языка;
- основных закономерностей освоения неродного языка и культуры, закономерностей развития способности к иноязычному общению на межличностном и межкультурном уровнях;
- теорий, концепций, методической системы, избранных в качестве базовых для обучения иностранному языку;
- метаязыка, владение системой понятий лингводидактики и методики обучения иностранному языку;
- психологических особенностей личности учащегося, в том числе, стратегий усвоения языка, индивидуальных стилей учебной деятельности;
- содержания и специфики всех составляющих процесса обучения: целей, содержания, методов, средств обучения иностранному языку и культуре;
- основных требований, предъявляемых обществом к современному учителю иностранного языка, уровню его профессиональной подготовки и личностным качествам.

Глубокое знание теории еще не обеспечивает учителю успешность педагогической деятельности. Теория и практика в профессиональной подготовке рассматриваются как нерасторжимое единство. Только в результате обильной практики знания превращаются в убеждения, меняют отношения индивида. Практика связывает публичные теории (системы идей, опубликованные в книгах, обсуждаемые на занятиях и сопровождаемые критической

оценкой) и личностные теории (идеи в умах людей, которые они используют для интерпретации и объяснения своего опыта) [12].

Без необходимого количества практики учитель либо «знает об обучении, но не может применить это знание, или может продемонстрировать поведение, сходное с поведением учителя в одном контексте, но не может ни учиться на своем опыте, ни использовать профессиональные аналитические умения, чтобы понять новые ситуации и действовать соответствующим образом» [13].

Операционно-деятельностный компонент определяется способностью сознательного выбора комплекса методов, приемов, технологий и средств обучения иностранному языку и культуре с опорой на теоретические знания. В основе такой способности лежат профессиональные умения, которые характеризуются возможностью переноса в новые ситуации.

Операционно-деятельностный компонент лингводидактической компетентности включает следующие умения:

- умение учитывать факторы и условия, влияющие на эффективность процесса овладения иностранным языком;
- прогнозировать возможные трудности усвоения языкового и речевого материала и определять оптимальные пути их устранения;
- использовать в обучении иностранным языкам явления положительного переноса из родного языка;
- интерпретировать природу ошибок учащихся;
- дидактически интерпретировать взаимосвязь языка и культуры;
- выявлять и интерпретировать национально-культурный компонент языковых и речевых средств иноязычного общения;
- систематизировать лингвострановедческий материал; адаптировать аутентичный текстовый материал в учебных целях; составлять учебные языковые, страноведческие, речевые минимумы; структурировать аутентичный речевой материал в учебных целях; составлять социокультурный комментарий для речевых произведений;
- учитывать системно-функциональное описание языка в учебных целях: составлять задания, связанные со стилистическими,

---

жанровыми и другими особенностями функционирования языковых единиц в речи;

- лингвистически корректно и дидактически целесообразно формулировать правила использования языковых единиц, речевых произведений, способов решения коммуникативных задач;

- формировать условия иноязычной коммуникативной деятельности учащихся: мотивационной основы общения, коммуникативную обстановку на уроке, обеспечивать предметное содержание общения;

- использовать конкретные методы и способы обучения (показ, объяснение, организация тренировки, организация применения, коррекция, оценка) адекватно учебной ситуации;

- использовать средства обучающего воздействия на учащихся: учебники, дополнительные учебные пособия, аудиовизуальные и технические средства обучения, в том числе потенциал интернет-среды;

- выбрать стиль вербальной и невербальной коммуникации с учетом конкретных условий обучения;

- преобразовать позицию учащегося: перевести из состояния объекта педагогического воздействия в состояние субъекта учебно-познавательной деятельности;

- поддерживать учебно-мотивационную сферу учащихся (мотивы, потребности, интересы), координировать индивидуальные мотивы учащихся в учебной группе.

**М о т и в а ц и о н н о - ц е н н о с т н ы й к о м п о н е н т** лингводидактической компетентности предполагает наличие у учителя ценностных ориентаций как избирательного отношения к ценностям, системы его установок, предпочтений, убеждений. Данный компонент определяется через сплетение метапредметной деятельности учителя иностранного языка, осознающего функции иностранного языка как учебного предмета, а также принципа взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей [15, с. 114].

Данный компонент включает: позитивное, эмпатическое отношение к учащемуся, способность понимать его психологическое состояние, проявлять интерес к его личности, проникать в его внутренний мир, чуткость, наблюдательность, способность к эмо-

---

циональной и интеллектуальной вовлеченности, способность придавать своим эмоциональным состояниям не разрушительный, а конструктивный характер, высокая степень саморегуляции; осознание социальной значимости своей будущей профессии и себя как субъекта образовательно-просветительской деятельности, профессиональная автономия и креативность, способность к профессиональному самообразованию и саморазвитию, нацеленность на сотрудничество и сотворчество, способность к педагогической рефлексии, профессиональная адаптивность и мобильность.

Ценностные ориентации задают мотивы личности учителя, которые в его профессиональной деятельности связаны с потребностью в ходе учебного иноязычного общения с учащимися расширить их представление о современном поликультурном и многоязычном мире, особенностях цивилизационных процессов в стране изучаемого языка, привить толерантность и интерес к ценностям культур других народов, углубить их знания о своеобразии и уникальности своей национальной культуры; стремлением обновлять свой собственный методический инструментарий новыми приемами, технологиями; убежденностью в наличии способностей обучать иностранному языку как средству межкультурного иноязычного общения и стремлением их развивать; интересом к импровизации и творчеству в преподавательской деятельности.

Таким образом, лингводидактическая компетентность как интегративная профессиональная характеристика учителя иностранного языка, представляющая собой единство когнитивного (знания, способы их приобретения), операционно-деятельностного (умения выполнять деятельность определенного предметного содержания) и мотивационно-ценностного (мотивы, установки, ценности, отношения) компонентов, призвана снять узконаправленность профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, преодолеть отчужденность содержания и процесса такой подготовки от реальных потребностей, жизненного и профессионального опыта учителя.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. – 746 с.
2. Шанский, Н. М. Русское языкознание и лингводидактика: сборник статей / Н. М. Шанский. – М. : Рус. яз., 1985. – 239 с.
3. Шанский, Н. М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы / Н. М. Шанский // Рус. яз. в нац. шк. – 1982. – № 6. – С. 4–8.
4. Богин, Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1980. – 86 с.
5. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 1. – С. 2–5.
6. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.
7. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2013. – 336 с.
8. Galisson, R. La formation en question / R. Gallisson, C. Puren. – Paris : Cle international, 1999. – 128 p.
9. Reinicke, W. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Ein methodologischer Ansatz / W. Reinicke // Deutsch als Fremdsprache. – 1983. – Н. 5.
10. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / М. М. Рубинштейн ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2004. – 176 с.
11. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – 173 с.
12. Williams, M. Learning Teaching: A Social Constructivist Approach. Theory and Practice or Theory with Practice / M. Williams // Theory in Language Teacher Education. – Harlow : Longman, 1999. – P. 11–20.
13. Malderez, A. Mentor Courses. A Resource Book for Trainer-Trainers / A. Malderez, C. Bodoczky. – Cambridge ; New York ; Melbourne : Cambridge University Press, 1999. – 220 p.
14. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства : моногр. / Т. В. Габай. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1988. – 256 с.
15. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

---

Материал поступил в редколлегию 08.10.20.

L. A. SILKOVICH,

Associate Professor of the Department of Linguodidactics  
and methods of teaching foreign languages

EI «Minsk State Linguistic University», Minsk, Belarus

LINGUODIDACTIC COMPETENCE AS AN INTEGRATIVE  
PROFESSIONAL CHARACTERISTIC  
OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Summary

The article reveals the essential characteristics of linguodidactic competence as an integrative professional characteristic of a foreign language teacher, determines its structure and content. Special attention is paid to the description of the components of this structure: cognitive, represented by the system of knowledge about the language and the method of teaching it; operational as the ability to solve professional problems in the field of teaching foreign languages on the basis of this knowledge; motivational based on motives, relationships, values.

*Keywords:* foreign language teacher, linguodidactics, methods of teaching foreign languages, linguodidactic competence.

УДК 364+159.9

**Н. В. СМЕРНОВА,**

кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой психологии

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

**И. В. ТИМОШЕНКО,**

кандидат педагогических наук, доцент

г. Минск, Беларусь

## **СОПРОВОЖДАЕМОЕ ПРОЖИВАНИЕ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы сопровождаемого проживания молодых инвалидов с особенностями психофизического развития в стационарных интернатных учреждениях и практику применения этой услуги в Республике Беларусь.

**Ключевые слова:** молодые инвалиды, интернатные учреждения, сопровождаемое проживание.

В Преамбуле к Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) подчеркивается, что инвалидность является эволюционирующим понятием. Сегодня в международной практике инвалидность рассматривается, прежде всего, как результат взаимодействия, которое происходит между людьми, имеющими нарушения здоровья, и средовыми барьерами отношений, затрудняющими их полноценное участие в жизни общества наравне с другими. В этом документе утверждается право инвалида «на свободу выбора места жительства и гражданства, жить в обычных местах проживания; наравне с другими выбирать место своего проживания, где и с кем проживать; не быть обязанным проживать в каких-то определенных условиях». Государствам рекомендовано предпринимать меры, которые бы содействовали полной реализации инвалидами права на независимую жизнь. Эти права, согласно Декларации ООН о правах умственно отсталых лиц (1971), представляются и гражданам, имеющим ментальную инвалидность.

В последнее время в Республике Беларусь много делается для того, чтобы следовать этим документам. Развивается законодательная база, реализуется государственная программа по развитию безбарьерной среды для инвалидов, внедряется система инклюзивного образования, постепенно изменяется и отношение населения к лицам, имеющим инвалидность.

Современная социальная практика, реабилитационные, коррекционные, образовательные технологии доказывают, что само понятие неспособности инвалида осуществлять самообслуживание, трудовую деятельность, обучение сегодня уходит в прошлое. В исследованиях Д. Бартенева, Н. Малофеева, Н. Назаровой, Л. Шипицыной, Т. Лещинской, Е. Слепович и др. убедительно доказывается, что только целенаправленное обучение, воспитание, реабилитация, коррекция, а также формирование толерантного отношения в обществе к инвалидам и их потребностям позволяют подготовить в том числе и тех, кто имеет ментальные отклонения, к полноценной и независимой жизни. Это обстоятельство важно и для инвалидов, проживающих в интернатных учреждениях, в том числе и детей.

Сегодня многое изменилось в практике организации жизнедеятельности детей в таких учреждениях Республики Беларусь. Она стала более открытой, ориентированной не только на обслуживание, а также развитие, обучение, воспитание и адаптацию детей, в том числе имеющих умственное отставание, в интернатном учреждении, но и на подготовку их к самостоятельной и независимой жизни, а значит, за пределами интернатного учреждения.

Следует подчеркнуть и другой аспект этой проблемы. Научные исследования, а также практика свидетельствуют, что проблемы адаптации и социализации к независимому проживанию детей, молодых людей с умственными ограничениями в семейном социуме также довольно затруднены. Обусловлено это чрезмерной родительской заботой и опекой, несформированностью у детей волевых устремлений по преодолению трудностей, возникающих на пути освоения навыков социальной жизни, самообслуживания, межличностного общения, боязнью встречи с незнакомыми людьми, неумением совершать простейшие действия по покупке жизненно необходимых товаров, продуктов питания, приготовлению



простейших блюд, стирке собственных вещей, уборке квартиры и т. д. Необученность всему перечисленному приводит к формированию уже в детском возрасте склонности к эгоизму, а в дальнейшем – социальному иждивенчеству.

Что касается проживания детей и молодых инвалидов с психофизическими ограничениями в стационарных интернатных учреждениях, то идеология проживания, в основном, базируется на медицинской модели реабилитации, где содержание таких людей обеспечивается социальным уходом, привлечением к трудотерапии, организацией отдыха и досуга. Здесь круг социального взаимодействия, общения также довольно ограничен средой воспитанников, педагогического и обслуживающего персонала да нечастым посещением родственников. Подготовка таких молодых людей к возможности самостоятельного проживания здесь также затруднена из-за отсутствия, с одной стороны, условий по обучению навыкам самостоятельной жизни, с другой – бытующим мнением, что вряд ли данные функции необходимы, ибо дальнейшая жизнь этих лиц будет связана с проживанием в подобных интернатах для взрослых.

В новой редакции Закона Республики Беларусь «О социальном обслуживании» (2012) в перечень социальных услуг, которые должны оказываться детям-сиротам и детям, находящимся на попечении, а также инвалидам, услуги **сопровождаемого проживания** включены в перечень бесплатных и общедоступных, которые оказываются государственными учреждениями социального обслуживания. Они предусмотрены как для взрослых инвалидов, так и детей. Услуги оказываются гражданам, находящимся как на общем режиме, так и на постельном, с частичной утратой способности к самообслуживанию круглосуточно на период не более трех лет. Отделения сопровождаемого проживания могут создаваться в домах-интернатах для пожилых и инвалидов, в психоневрологических домах-интернатах, в домах-интернатах для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития, а также в Территориальных центрах социального обслуживания населения.

В чем же сущность сопровождаемого проживания как социальной услуги и в чем особенности ее реализации в отношении детей и молодых инвалидов? Во-первых, развитие услуг сопро-

вождаемого проживания расширяет жизненное пространство инвалидов, в том числе и имеющих ментальные ограничения, изменяет взгляд на них как «беспольных и немощных». Во-вторых, позволяет этим гражданам жить в условиях, приближенных к жизни обычного человека. В-третьих, в условиях сопровождаемого проживания лица с интеллектуальной недостаточностью, в силу наличествующих возможностей, смогут заниматься трудовой, ремесленной деятельностью, тем самым зарабатывать и обеспечивать себя, а также жить в открытом социуме, значительно расширить круг взаимодействий. В-четвертых, государство не на словах, а на деле реализует конституционное право каждого гражданина на свободу передвижения, выбор места жительства, пребывания и т. д.

Таким образом, результат сопровождаемого проживания – улучшение качества жизни инвалидов за счет активизации личных ресурсов, создания условий, освоения механизмов социального взаимодействия, приобщения и включения их в систему социально значимой деятельности.

Следует отметить, что понятие «сопровождаемое проживание» еще складывается, хотя в зарубежной практике эти услуги в системе социального обслуживания уже имеют свою историю становления и развития. Результаты исследований, проведенные в Швеции, Дании, свидетельствуют о том, что проживание в собственных домах, в небольших группах положительно влияет на физическое, эмоциональное, психическое самочувствие людей с интеллектуальной недостаточностью, содействует их развитию, а их реакции становятся более адекватными и соответствующими ситуации [2, с. 95–103]. Кроме того, многие исследователи также отмечают уменьшение зависимости в системе такой жизнедеятельности зависимости у этих лиц от медикаментозных средств.

В нашей стране развитие услуг сопровождаемого проживания явно опережает научное осмысление этого феномена. Сегодня на практическом уровне оно уже реализуется в системе работы с воспитанниками интернатных учреждений по подготовке их к самостоятельному проживанию, а также уже проживающих в таких условиях. Опыт активно осваивается общественными формированиями по поддержке инвалидов, стационарными и полустационар-

ными учреждениями по социальному обслуживанию пожилых людей, инвалидов, в том числе и лиц, имеющих интеллектуальные ограничения, в целях содействия реализации их права на самостоятельное и независимое проживание как после пребывания в интернатных учреждениях, так и для поддержания как можно более длительного проживания в домашней и привычной обстановке.

Так, например, ОО «Белорусская ассоциация детей-инвалидов и молодых инвалидов» организовала проживание молодых инвалидов с легкой и умеренной степенью умственной отсталости в учебной квартире, где воспитанники получают опыт самостоятельного проживания и постоянного самообслуживания, учатся совмещать эту деятельность с трудовой занятостью, организацией отдыха, досуга и т. д. Курс учебного сопровождаемого проживания для одной группы продолжается три месяца. Затем на обучение набирается новая группа, а получившие навыки самостоятельного проживания возвращаются в семью, продолжая трудовую деятельность и взаимодействия на новом уровне.

Несколько по-иному услуга сопровождаемого проживания получила развитие в Богушевском доме-интернате Витебской области для детей и молодых инвалидов с особенностями психофизического развития. Совместно с БОО «Мир без границ» и при поддержке шведского фонда «Помощь Эрика», а также ирландской благотворительной организации здесь были отремонтированы два коттеджа для самостоятельного проживания инвалидов отделения сопровождаемого проживания. Эта база, по сути, явилась инновационной площадкой для апробации технологий в области предоставления этой услуги в стационарном учреждении.

Развитие услуги сопровождаемого проживания здесь потребовало решения целого ряда принципиальных вопросов, связанных с отбором претендентов на проживание, обучение и формирование у них социально-бытовых, трудовых навыков, а также вопросов по организации их трудовой занятости, организации досуга и др. Немаловажным оказался и вопрос подготовки персонала к предоставлению этих услуг. Как показал опыт организации дома сопровождаемого проживания в течение двух лет, здесь у воспитанников, имеющих психофизические отклонения, изменилось само отношение к жизни, у них появилась потребность в занятости, кото-

рая приносит видимые реальные результаты. Практика показала, что реализации этой услуги имеет экономический эффект: трое воспитанников по решению суда восстановлены в дееспособности, еще пятеро готовятся получить ее. Кроме того, самостоятельное проживание и профессиональное его сопровождение позволило оптимизировать деятельность сотрудников, осуществляющих социальное обслуживание этих лиц в интернате, а организация трудовой занятости – иметь воспитанникам доходы от трудовой деятельности, обеспечивать частично собственное проживание. В денежном выражении эффект от сопровождаемого проживания составил около 500 миллионов белорусских рублей.

Внедрение услуги сопровождаемого проживания в Минском психоневрологическом интернате для взрослых инвалидов, где этой услугой охвачено свыше 50 человек, практически позволило сделать жизнь для этих пациентов более независимой. Организация жизнедеятельности в отделении осуществляется здесь посредством органов самоуправления, которые определяют порядок жизнедеятельности, распределяют поручения в соответствии с пожеланиями и предпочтениями членов отделения по поддержанию социально-бытового порядка, приготовлению пищи, планируют расходы на покупки, участие в трудовой занятости, обучающих семинарах по освоению навыков социальной жизни и т. п. Достижением в деятельности этого отделения можно считать то, что здесь среди обслуживающего персонала имеется лишь кураторы из числа психологов интерната. В целом же, сопровождаемое здесь проживание рассматривается как подготовка людей с ментальной инвалидностью к самостоятельной жизни в будущем, а также создание условий для обеспечения более независимой жизни в условиях интерната.

Сегодня опыт развития услуги сопровождаемого проживания инвалидов активно внедряется в практику учреждений социального обслуживания. Такие отделения создаются во всех стационарных учреждениях для инвалидов, в том числе имеющих психоневрологический профиль, а также и в полустационарных. Однако, так как эта услуга только получает официальное признание и развитие, то ее реализация еще далека от совершенства и имеет целый

---

комплекс нерешенных проблем, в том числе теоретико-методических.

Анализируя существующие подходы к данному феномену, можно заметить, что само понятие «сопровожаемое проживание» толкуется довольно неоднозначно, как, впрочем, и существующая практика. В работах ряда исследователей (Л. М. Шипицына [5], А. М. Царев [4], Е. А. Виноградова, М. Кравцова и др.) оно определяется как:

- комплексная социальная услуга, реализуемая в системе социального обслуживания, направленная на содействие восстановлению способности лиц с ограниченными возможностями к самостоятельному проживанию, интеграции в общество;

- процесс по созданию условий для успешной адаптации человека на основе оказания ему превентивной помощи, способствующей более успешной подготовке к организации самостоятельной жизни»;

- одна из форм социальной реабилитации и интеграции молодых людей с отклонениями в развитии;

- метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития самостоятельных действий в сложных ситуациях жизненного выбора в целях подготовки к самостоятельному проживанию;

- социальная технология, направленная на создание условий, способствующих улучшению или восстановлению способности человека или группы людей действовать самостоятельно и решать свои жизненные проблемы.

В Республике Беларусь «сопровожаемое проживание» определяется как «вид социальной услуги по оказанию содействия лицам из числа детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, в социально-трудовой адаптации, расширении социальных связей, определении оптимальных путей организации самостоятельной жизни, инвалидам – в адаптации к условиям быта и трудовой деятельности, подготовке к самостоятельной жизни вне стационарных учреждений и дальнейшее их сопровождение».

Резюмируя данные подходы, можно выделить отличительные черты социального сопровождения. Во-первых, сопровождаемое проживание развивается как альтернативная форма интернатным

учреждениям, как стационарно замещающая технология. Во-вторых, достоинство сопровождаемого проживания – направленность на решение вопросов развития, обучения, воспитания и последующей интеграции инвалидов, в том числе и имеющих интеллектуальную недостаточность, в общество. В-третьих, сопровождаемое проживание может осуществляться как в стационарных учреждениях, так и нестационарных в целях подготовки индивида к независимой жизни. В то же время оно может рассматриваться и как непосредственное сопровождение самостоятельного проживания. В-четвертых, сопровождаемое проживание строится на непосредственном и активном взаимодействии между сопровождаемым и сопровождающим. В-пятых, сопровождаемое проживание требует определенных условий, обучающих и специальных технологий, а также подготовки кадров. В-шестых, реализация сопровождаемого проживания связана с осуществлением целого комплекса дополнительных и новых услуг, которые не входят в перечень стандартных услуг по социальному обслуживанию. Эти услуги могут оказываться также и другими организациями, например, образовательные, досуговые, оздоровительные. В-седьмых, необходима целенаправленная работа по формированию позитивного общественного мнения в отношении лиц с ментальными нарушениями, их возможностью проживать и трудиться в открытой среде. В целом же, в сопровождаемом проживании акцентируется внимание на практической стороне сопровождения лица, нуждающегося в помощи, на освоении им социальных умений и навыков, обеспечивающих индивиду возможность самостоятельной жизнедеятельности [3].

При этом ряд исследователей подчеркивает, что сопровождаемое проживание строится исходя из потенциальных возможностей индивида, наличествующих способностей, имеющегося у него опыта и практики социальной жизни, как правило, в тех сферах, которые являются для индивида новыми, не освоенными на пути активной жизнедеятельности. Со стороны персонала при этом требуются значительные усилия, мастерство, понимание и терпение, умение стимулировать индивида на самостоятельный поиск вариантов решения жизненных проблем в целях достижения позитивных результатов в освоении жизненного пространства. Как под-

---

черкивает Л. В. Верзунова, в процессе социального сопровождения должно быть налажено такое взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, при котором у последнего сохраняется чувство социальной защищенности, способность и желание самостоятельно искать и находить варианты решения проблемы [1].

Итак, можно заключить, что сопровождаемое проживание представляет собой систему целенаправленной деятельности в рамках следующих направлений:

- создание условий для достойного самостоятельного проживания инвалида;

- оказание содействия в развитии навыков самообслуживания и самопомощи (развитие умений и навыков в области организации собственного быта, осуществления полного социально-бытового, гигиенического обслуживания, ведения домашнего хозяйства, пользования бытовой техникой, нормами поведения в общественных местах, транспорте и т. д.);

- содействие в организации повседневной занятости (подготовка к трудовой деятельности, приобщение к общественно полезному труду, организация до профессиональной и профессиональной подготовки, помощь в трудоустройстве, организация досуга и отдыха, приобщение к художественно-творческой деятельности и т. д.);

- помощь и поддержка родителей, близких родственников в целях развития у них уверенности, волевых устремлений на оказание помощи своему ребенку, близкому родственнику в обучении и освоении ими навыков самостоятельной жизни, а также обучения их способам работы с детьми по снятию тревожности, неуверенности в процессе освоения повседневных социальных навыков и умений.

В основе сопровождаемого проживания должны лежать следующие методологические подходы:

- *лично ориентированный*. Сопровождаемое проживание должно осуществляться только с учетом возрастных, индивидуальных и личностных особенностей, возможностей сопровождаемого, уровня его физического, психического, интеллектуального развития, знаний, опыта, умений и навыков осуществлять собственную самостоятельную жизнь, потребностей на развитие воз-

можностей по самообслуживанию, самореализации и самостоятельному проживанию, а также выбора в связи с этим адекватных средств и методов помощи и поддержки в процессе сопровождения. Процесс сопровождаемого проживания предполагает разработку и реализацию индивидуального плана сопровождения, его постоянную коррекцию и отслеживание результатов выполнения;

– *деятельностный*. Подготовка инвалида к независимой, самостоятельной и продуктивной жизни требует активного вовлечения сопровождаемых в разнообразные виды социальной и духовно-нравственной активности, а также максимальное использование развивающих возможностей образовательной, воспитательной, реабилитационной и коррекционной, оккупациональной и профессиональной, культурно-досуговой, общественно полезной деятельности. Включение же во все виды деятельности должно осуществляется посредством сотрудничества сопровождаемого и сопровождающего, привлечения близких родственников, а также, что довольно значимо, включения в эту деятельность и здоровых сверстников, что будет содействовать формированию толерантных, уважительных отношений к лицам, имеющим «нестандартные» параметры и восприятию их как равных;

– *комплексный*. Организация сопровождаемого проживания предполагает учет не только различных аспектов индивидуально-личностного развития инвалида, но и внешних факторов, влияющих на процесс их адаптации и социализации. Здесь должны учитываться и активно использоваться возможности окружающего социума (семья, опекуны, медицинские, реабилитационные, образовательные, культурно-досуговые, экскурсионно-туристические, спортивно-оздоровительные учреждения, производственная сфера и т. д.), в целях осуществления комплексно-реабилитационных воздействий, оптимизации адаптационных возможностей инвалидов, расширения сферы их социальной жизнедеятельности.

В этой связи ведущими принципами в реализации сопровождаемого проживания должны стать:

– *конвенциональность* – обязательное заключение договора между сопровождаемым или его законными представителями (семья, опекуны) и организацией, которая будет осуществлять программу сопровождения, оказывать помощь и поддержку в подготовке к



---

самостоятельной жизнедеятельности, лица, нуждающегося в сопровождении;

– *развитие* – хотя возможности и способности у каждого человека для своего роста и развития имеют отличительные особенности и могут быть ограниченными в силу различных обстоятельств, однако человек всегда в силу наличествующих возможностей имеет потенциал в развитии и позитивном изменении;

– *оптимистическая направленность* – процесс сопровождаемого проживания строится на позитивных установках, уважении личностного достоинства каждого, доминировании убеждений в достижении позитивных перемен в личностном росте, освоении навыков самостоятельной жизни;

– *социальное побуждение* – построение сопровождаемого проживания предполагает развитие волевых, мотивационных устремлений у сопровождаемых, побуждение их к преодолению трудностей, проявлению инициативы и самостоятельности по освоению жизненного пространства, решению жизненных ситуаций. В процессе сопровождения оказывается такая помощь, которая активизирует прежде всего ресурсы сопровождаемого (помощь должна быть достаточной, но не избыточной);

– *развивающая помощь* – сопровождаемое проживание – это последовательная, целенаправленная и постоянно развивающая помощь и поддержка по формированию самостоятельности, освоению опыта социальной жизни. Практика показывает, что сопровождаемые зачастую не подготовлены к выполнению необходимого функционально-ролевого репертуара, требуемого для независимой жизни. В этой связи необходимо по отношению к сопровождаемому проявлять терпение, настойчивость, поддерживать позитивный настрой в процессе освоения иногда довольно на первый взгляд простейших умений и навыков, необходимых для самостоятельного проживания, формирования ответственности за выбор своих действий;

– *взаимодействие между сопровождаемым и сопровождающим* – в процессе сопровождения необходимо установить такие взаимоотношения, при которых будет существовать полное доверие между участниками сопровождения и социальная защищенность сопровождаемого.

На практическом уровне сопровождаемое проживание может осуществляться как в индивидуальной, так и групповой форме (проживание в общежитии, специальной квартире, доме), а также в форме интегративного, совместного проживания здоровых людей и лиц с различными ограничениями (общинное проживание в сельской местности, поселении, городском квартале).

Процесс сопровождаемого проживания включает следующие *этапы*:

– *диагностический*, где определяется уровень возможности, подготовленности инвалидов осуществлять самостоятельное проживание, выявляются проблемы, потребности, которые необходимо решить в процессе сопровождаемого проживания, подготовки к независимой жизни;

– *разработка индивидуальной программы сопровождаемого проживания*, где специалисты формируют индивидуальную траекторию по освоению необходимых для индивида элементов жизнедеятельности для вхождения в самостоятельную жизнь, определяют механизмы, средства и методы сопровождения;

– *деятельностный* – это непосредственная реализация программы индивидуального сопровождения по освоению сопровождаемым необходимых умений и навыков независимой и самостоятельной жизни;

– *рефлексивный*, который позволяет оценить уровень готовности индивида осуществлять самостоятельную жизнедеятельность, прогнозировать возможность проявления новых трудностей и способов по их преодолению.

Оказание психологической помощи и социально-педагогической поддержки в процессе сопровождаемого проживания может осуществляться в *формах* консультирования, демонстрации опыта, совместной деятельности, решения проблемных ситуаций, проведения тренинговых занятий, деловых игр и т. д.

Таким образом, сопровождаемое проживание как форма социального обслуживания, вид социальной услуги обеспечивает переход людей, имеющих инвалидность, в том числе и ментальную, от прямой помощи к самопомощи, изменяет условия их пребывания в стационарных учреждениях, расширяет сферу взаимодействия, готовит к самостоятельной жизнедеятельности в условиях откры-

того социума. Все это обеспечивает реализацию права инвалидов на независимую и самостоятельную жизнь, способствует решению важной социально-экономической задачи по разгрузке стационарных учреждений, обеспечивает перевод части клиентов на самостоятельное проживание на условиях сопровождения, содействует решению вопросов их занятости, интеграции в общество, а также формированию позитивного отношения к этим людям в общественном сознании.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верзунова, Л. В. Сущностные характеристики комплексного сопровождения стажировки / Л. В. Верзунова, М. В. Беляш, О. А. Беседина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9526>. – Дата доступа: 07.09.2020.
2. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями: теоретические основы и практический опыт / пер. со шведск. А. Львовского. – СПб., 2003.
3. Тимошенко, И. В. Сопровождаемое проживание: лабиринты повседневности: произ.-практ. издание // И. В. Тимошенко. – Мозырь : Белый Ветер. – 2016. – 91 с.
4. Царев, А. М. Актуальные проблемы организации сопровождаемого проживания людей с тяжелыми нарушениями развития в условиях обычного окружения // За равные возможности людей с тяжелыми нарушениями развития для достойной жизни в обществе : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Псков, 2007.
5. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта : моногр. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2005.

Материал поступил в редколлегию 07.12.20.

---

N. V. SMIRNOVA,

Head of the Department of Psychology, Ph.D in Psychology,  
Associate Professor

SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

I. V. TIMOSHENKO,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor

ACCOMPANIED ACCOMMODATION OF YOUNG  
DISABLED PEOPLE WITH PECULIARITIES  
OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT  
IN BOARDING INSTITUTIONS: FROM THEORY TO PRACTICE

Summary

The article examines the theoretical aspects of the problem of young disabled people with peculiarities of psychophysical development living in these conditions of boarding institutions and the practice of using services in the Republic of Belarus.

*Keywords:* disabled young people, boarding institutions, accompanied accommodation.

УДК 374

**О. В. СУРИКОВА,**

старший преподаватель кафедры менеджмента и образовательных технологий Института повышения квалификации и переподготовки

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

## **РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В статье раскрывается сущность, содержание и структура понятия «рефлексивная компетентность педагога»; описываются этапы, содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по развитию рефлексивной компетентности педагогов.

**Ключевые слова:** рефлексивная компетентность педагога, развитие, исследование.

Рефлексивная компетентность выступает одним из важнейших условий, обеспечивающих непрерывный характер и продуктивность профессионального развития педагога, достижения им высоких результатов в деятельности. В научно-педагогической литературе рефлексивная компетентность педагога рассматривается как «системообразующий компонент профессиональной педагогической деятельности и качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлекссию, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу в учебной и профессиональной деятельности, достижению их максимальной эффективности и результативности» [1, с. 21].

Рефлексия в деятельности педагога представляет собой совокупность способностей анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность (Л. М. Митина). Она является «*механизмом анализа профессионального опыта*», способствует преодолению затруднений в деятельности, детерминирует развитие профессиональных способностей, создает условия личностно-профессионального развития, является системообразующим элементом в развитии компетенций современного профессионала и таким образом прямо коррелирует с акмеологическими достижениями человека» [2, с. 4].

Рефлексия в деятельности педагога как *понятие* включает *три компонента*:

*содержательный*, который реализуется посредством следующего алгоритма – *осознание проблем (затруднений)* в опыте деятельности и оценка опыта; *теоретическое осмысление*, исследование и анализ опыта деятельности; *преодоление стереотипов (непродуктивных образцов деятельности)* и *создание нового опыта*;

*процессуальный*, включающий три шага: выявление опыта и *реконструкция* опыта деятельности с затруднением, *критика* опыта со старой нормой (прежним способом деятельности) и *конструирование* нового опыта (с новой нормой, способом деятельности);

*функциональный*, предполагающий критический анализ предыдущего опыта (дискредитация), преобразование последующего опыта, развитие профессиональной деятельности в целом.

*Рефлексивная компетентность* рассматривается нами как выраженная способность (готовность) применять педагогом рефлекссию для отображения, изучения и преобразования опыта профессиональной деятельности, осуществления профессионального саморазвития на основе преодоления стереотипов и создания нового опыта. Структура рефлексивной компетентности педагога включает в себя следующие компоненты: *мотивационный* – целевые установки к рефлексивному преобразованию профессиональной практики; *когнитивный* – знания о сущности и предмете рефлексии, понимание ее смыслового, процессуального и функционального аспектов; *деятельностный* – умение рефлексивного анализа опыта профессиональной деятельности; *проектировочный* – способность к проектированию индивидуальной траектории профессионального развития.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение процесса развития рефлексивной компетентности педагогов – учителей учреждений общего среднего образования. Во время *опытно-экспериментальной работы (ОЭР)* осуществлялась проверка эффективности разработанных в ходе настоящего исследования *технологии* развития рефлексивной компетентности педагогов и ее комплексного *научно-методического обеспечения*. Данная проверка являлась целью ОЭР.

Базой ОЭР выступили Институт повышения квалификации и переподготовки государственного учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени

Максима Танка», государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», учреждения общего среднего образования, осуществлявшие реализацию республиканского инновационного проекта «Внедрение модели рефлексивной диагностики как средства проектирования индивидуальной образовательной траектории педагога» (2016–2019 гг.) [3]. Всего в ОЭР приняли участие 328 педагогических работников: директора, заместители директоров учреждений общего среднего образования (121); учителя учреждений общего среднего образования, преподающие разные учебные предметы (128); учителя, обучающиеся на переподготовке по специальности «Начальное образование» (79, из них 39 – экспериментальная группа (ЭГ), 40 – контрольная группа (КГ)).

*Структура и содержание ОЭР* представлены в табл. 1. ОЭР включала *две части*: констатирующую и формирующую. *Констатирующая часть* состояла из двух этапов: пилотный – сентябрь 2016 года – апрель 2017 года; подготовительный научно-практический – май 2017 года – декабрь 2017 года. *Формирующая часть* состояла из трех этапов: диагностический; собственно формирующий; контрольный. Формирующая часть ОЭР реализовывалась с января 2018 года по июль 2020 года. Представим более подробно каждую часть ОЭР.

Нами были выделены *критерии и показатели* развития рефлексивной компетентности педагогов, зафиксированные на *трех уровнях*: низком, среднем, высоком. *Мотивационный компонент* рефлексивной компетентности педагога:

– *целевая установка к рефлексивному анализу* профессионального опыта (конструктивное отношение к проблемам в опыте; проявление стратегии рефлексивного разрешения проблем; осознание образовательного потенциала собственного опыта; признание значимости рефлексивного анализа опыта для профессионального развития; намерение осуществлять рефлексивный анализ опыта);

– *потребность в рефлексивном преобразовании* педагогического опыта (позитивное отношение к инновациям; потребность в инновационном преобразовании опыта).

Таблица 1. Структура и содержание ОЭР по развитию рефлексивной компетентности педагогов

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА						
		Констатирующая часть		Формирующая часть		
		Пилотажный этап	Подготовительный этап	Диагностический этап	Собственно формирующий этап	Контрольный этап
Цели	Диагностика <i>готовности</i> педагогов к профессиональному саморазвитию на основе переосмысления опыта педагогической деятельности (ОПД)	Разработка <i>технологии</i> развития рефлексивной компетентности педагогов (РКП) и ее <i>комплексного научно-методического обеспечения</i>	Определение <i>исходного</i> уровня РКП	Развитие РКП	Определение <i>итогового</i> уровня развития РКП	
Содержание	<p>1. Выявление <i>актуальности</i> процесса профессионального саморазвития педагогов на основе рефлексии ОПД для руководителей УО (<i>запрос</i>).</p> <p>2. Выявление степени <i>готовности педагогов</i> к профессиональному саморазвитию на основе переосмысления ОПД</p>	<p>1. Определение <i>критериев</i> и <i>показателей</i> развития РКП.</p> <p>2. Разработка <i>технологии</i> развития РКП.</p> <p>3. Разработка <i>комплексного научно-методического обеспечения</i> развития РКП.</p> <p>4. <i>Апробация</i> технологии развития РКП</p>	<p>1. <i>Анкетирование</i> педагогов (мотивационный компонент РКП).</p> <p>2. <i>Тестирование</i> педагогов (когнитивный компонент РКП).</p> <p>3. Выполнение педагогами <i>практических заданий</i> (деятельностный и проектировочные компоненты РКП)</p>	<p>1. Внедрение <i>технологии</i> развития РКП.</p> <p>2. Внедрение <i>комплексного научно-методического обеспечения</i> развития РКП</p>	Диагностические <i>процедуры</i> , применяемые на диагностическом этапе ОЭР	



Продолжение табл. 1

<b>Методы</b>	<p>1. Анкета «Преобразование опыта педагогической деятельности: цель, задачи, механизм»</p> <p>2. Анкета «Изучение готовности учителей к профессиональному саморазвитию на основе переосмысления собственного опыта педагогической деятельности»</p>	<p>1. Аналитический обзор литературных <i>научно-педагогических источников</i>.</p> <p>2. Обзор и анализ <i>образовательных программ</i> повышения квалификации и переподготовки для специалистов образования</p> <p>3. Обзор и сравнительный анализ <i>учебно-методических пособий</i> по развитию РКП.</p> <p>4. Разработка и консультирование реализации <i>республиканского инновационного проекта</i> «Внедрение модели рефлексивной диагностики профессиональной деятельности как средства проектирования индивидуальной образовательной траектории педагога»</p>	<p>1. Анкета «Мотивация рефлексии ОПД».</p> <p>2. Тест 1 «Основные понятия профессиональной деятельности и опыта педагога».</p> <p>Тест 2 «Основные понятия рефлексии, рефлексивной компетентности».</p> <p>3. <i>Практические задания</i>:</p> <p>1) <i>решение</i> рефлексивных педагогических кейсов;</p> <p>2) <i>разработка</i> рефлексивных педагогических кейсов;</p> <p>3) <i>проектирование</i> индивидуальной траектории профессионального развития;</p> <p>4) <i>описание</i> методической продуктивности и <i>определение</i> результативности деятельности педагога</p>	<p>1. Шесть межэтапных <i>обучающих курсов</i> (тематических семинаров) под общим названием «Рефлексивный анализ опыта педагогической деятельности как основа профессионального саморазвития учителя»</p> <p>2. <i>Интеграция учебного содержания</i> технологии развития РКП с дисциплинами переподготовки.</p> <p>3. Три <i>управляемые самостоятельные работы</i> для педагогов.</p> <p>4. Фасилитационные межэтапные <i>индивидуальные и групповые консультации</i></p>	<p>Диагностические <i>инструменты</i>, применяемые на диагностическом этапе ОЭР</p>
---------------	--	---	--	---	---

Окончание табл. 1

<b>Результаты</b>	<p>1. <i>Актуальность</i> процесса профессионального саморазвития педагогов на основе рефлексии ОПД для руководителей УО (<i>наличие запроса</i>).</p> <p>2. <i>Наличие готовности</i> педагогов к профессиональному саморазвитию на основе переосмысления ОПД</p>	<p>1. Определены <i>критерии и показатели</i> развития РКП.</p> <p>2. Разработана <i>технология</i> развития РКП.</p> <p>3. Разработано <i>комплексное научно-методического обеспечения</i> развития РКП: два учебно-методических пособия, <i>практикум</i> (рефлексивные педагогические кейсы), <i>учебно-программная документация, видеокейсы, диагностический инструментарий</i>.</p> <p>4. <i>Апробирована</i> технология развития РКП.</p> <p>5. Определены КГ и ЭГ – учителя, слушатели переподготовки</p>	<p>1. Выявление <i>исходного</i> уровня развития РКП.</p> <p>2. Проведена <i>проверка эквивалентности</i> КГ и ЭГ</p>	<p>1. Реализация <i>технологии</i> развития РКП.</p> <p>2. Применение <i>комплексного научно-методического обеспечения</i> развития РКП</p>	<p>1. Диагностика <i>итогового</i> уровня развития РКП.</p> <p>2. <i>Сравнительный анализ</i> результатов измерения уровня РКП, полученных в ЭГ и КГ</p>
	<b>Конечный результат</b>	<b>Оценка эффективности технологии развития РКП и ее комплексного научно-методического обеспечения</b>			

---

*Когнитивный компонент* рефлексивной компетентности педагога:

- *знание основных понятий рефлексии*, рефлексивной компетентности;
- *знание основных понятий профессиональной деятельности и профессионального опыта*.

*Деятельностный компонент* рефлексивной компетентности педагога:

– *определение профессионального опыта с проблемой* (затруднением) (позиционирование педагогической ситуации (кейса) как проблемы, умение выделить субъективные и объективные признаки педагогической проблемы);

– *реконструкция профессионального опыта с проблемой* (затруднением): умение ретроспективно восстановить проблемную педагогическую ситуацию; описать последовательности конкретных действий всех субъектов педагогической проблемной ситуации; понять сущность проблемы;

– *методическая критика профессионального опыта с проблемой* (затруднением): умение осуществлять критический анализ проблемной педагогической ситуации, определять цели и результаты деятельности педагога в ней, формулировать методические ошибки, выявлять стереотипы опыта;

– *преобразование профессионального опыта с проблемой* (затруднением): умение разрабатывать решение проблемы в педагогической ситуации, характеризующееся оригинальностью и инновационностью, использование новых методических приемов в педагогическом опыте.

*Проектировочный компонент* рефлексивной компетентности педагога:

– *проектирование индивидуальной траектории профессионального развития* (ИТПР) (выраженная целевая установка на проектирование ИТПР на основе рефлексивного анализа опыта; умение определять компоненты ИТПР: актуальность, цели и задачи, образовательные ресурсы, критерии результативности);

– *методическая продуктивность профессионального опыта* (выраженная целевая установка на создание авторских методиче-

ских продуктов, готовность к их диссеминации, проявление стратегии на их постоянную разработку);

– *результативность* профессионального опыта (положительная динамика показателя общего среднего балла обученности в классе по преподаваемому предмету).

В рамках собственно формирующего этапа ОЭР была реализована технология развития рефлексивной компетентности педагогов и использовано комплексное научно-методическое обеспечение. *Результаты* измерения у педагогов итогового уровня развития рефлексивной компетентности на контрольном этапе ОЭР показали *положительную динамику* в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Результаты представлены в табл. 2.

**Таблица 2. Динамика уровня развития рефлексивной компетентности педагогов**

Показатели рефлексивной компетентности		Этап ОЭР	Низкий (%)		Средний (%)		Высокий (%)	
			ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационный	Целевая установка к рефлексивному анализу профессионального опыта	Диагност.	8,5	40	56,4	52,5	5,1	7,5
		Контр.	0	37,5	53,8	47,5	46,2	15
	Потребность в рефлексивном преобразовании профессионального опыта	Диагност.	38,5	35	48,7	47,5	12,8	17,5
		Контр.	0	32,5	61,5	47,5	38,5	20
Когнитивный	Знание основных понятий профессиональной рефлексии	Диагност.	43,6	45	53,8	50	2,6	5
		Контр.	0	35	59	52,5	41	12,5
	Знание основных понятий профессиональной деятельности и профессионального опыта	Диагност.	38,5	37,5	51,2	50	10,3	12,5
		Контр.	7,7	22,5	43,6	52,5	48,7	25

Окончание табл. 2

Деятельностный	Определение профессионального опыта с проблемой (затруднением)	Диагност.	41	45	56,4	52,5	2,6	2,5
		Контр.	5,1	37,5	59	57,5	35,9	5
	Реконструкция профессионального опыта с проблемой (затруднением)	Диагност.	51,2	50	46,2	45	2,6	5
		Контр.	0	45	56,4	50	43,6	5
	Методическая критика профессионального опыта с проблемой (затруднением)	Диагност.	61,5	57,5	35,9	37,5	2,6	5
		Контр.	10,3	52,5	58,9	37,5	30,8	10
Преобразование профессионального опыта с проблемой (затруднением)	Диагност.	59	55	38,4	40	2,6	5	
	Контр.	2,6	45	61,5	50	35,9	5	
Проектировочный	Способность к конструированию индивидуальной траектории профессионального развития	Диагност.	61,5	57,5	38,5	42,5	0	0
		Контр.	7,7	52,5	64,1	37,5	28,2	10
	Способность к методической продуктивности профессионального опыта	Диагност.	56,4	60	38,5	32,5	5,1	7,5
		Контр.	12,8	52,5	56,4	37,5	30,8	10
	Результативность профессионального опыта	Диагност.	53,8	57,5	43,6	40	2,6	2,5
		Контр.	7,7	55	64,1	35	28,2	10

Результаты, представленные в табл. 2, свидетельствуют о том, что на заключительном контрольном этапе ОЭР в ЭГ увеличилось количество педагогов с высоким уровнем целевой установки к рефлексивному анализу опыта на 41,1 % (в КГ – на 7,5 %), слушателей с выраженной потребностью в рефлексивном преобразовании опыта – на 25,7 % (КГ – на 2,5 %); слушателей, у которых были сформированы знания основных понятий профессиональной рефлексии, – на 38,4 % (КГ – на 7,5 %), у которых были сформированы знания основных понятий профессиональной деятельности и профессионального опыта – на 38,4 % (КГ – на 12,5 %); слушателей, у которых сформировано умение определять профессиональный опыт с затруднением, – на 33,3 % (КГ – на 2,5 %), у которых сформировано умение реконструировать профессиональный опыт с затруднением – на 41 % (КГ – 0 %), у которых сформировано умение методической критики профессионального опыта с затруднением – на 28,2 % (КГ – на 5 %), у которых сформировано умение преобразования профессионального опыта с затруднением – на 33,3 % (КГ – 0 %); с выраженной способностью к конструированию индивидуальной траектории профессионального развития – на 28,2 % (КГ – на 10 %), с выраженной способностью к методической продуктивности профессионального опыта – на 25,7 % (КГ – на 7,5 %), с проявленной результативностью профессионального опыта – на 25,6 % (КГ – на 7,5 %).

Достоверность полученных результатов определялась с помощью методов математической статистики: U-критерия Манна – Уитни, предназначенного для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо количественно измеренного признака; критерия Вилкоксона, позволяющего определить качественные изменения, выявления различий в ЭГ при первом и втором обследовании (на диагностическом и контрольном этапах).

U-критерий Манна – Уитни показал, что на диагностическом этапе исследования нет различий между ЭГ и КГ, следовательно они равнозначны. Данный критерий на завершающем этапе показал, что различия между группами есть. Развитие рефлексивной компетентности у слушателей ЭГ к завершению исследования по количественным и качественным характеристикам *выше*, чем у слушателей КГ, что подтверждается полученными в ходе ОЭР ре-

зультатами, достоверность которых установлена с помощью методов математической статистики, а именно критерия Вилкоксона (мотивационный компонент:  $T_{эмп.} = -4,963^a$ ,  $\alpha = 0$ ,  $\alpha \leq 0,05$ ; когнитивный компонент:  $T_{эмп.} = -4,583^a$ ,  $\alpha = 0$ ,  $\alpha \leq 0,05$ ; деятельностный компонент:  $T_{эмп.} = -5,444^a$ ,  $\alpha = 0$ ,  $\alpha \leq 0,05$ ; проектировочный компонент:  $T_{эмп.} = -5,371^a$ ,  $\alpha = 0$ ,  $\alpha \leq 0,05$ ).

Анализ результатов исследования дает основание утверждать, что процесс развития рефлексивной компетентности педагогов на основе разработанной нами технологии и ее научно-методического обеспечения является более эффективным по сравнению с существующей практикой развития рефлексивной компетентности слушателей в условиях дополнительного образования взрослых.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кушеверская, Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Кушеверская. – Петрозаводск, 2007. – 190 л.
2. Метаева, В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. А. Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 45 с.
3. Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2016/2017 учебном году : приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 11.07.2016, № 658 (в 2017/2018 учебном году – 07.07.2017, № 470; в 2018/2019 учебном году – 26.07.2018, № 615).

Материал поступил в редколлегию 29.10.20.

O. V. SURIKOVA,

Senior Lecturer at the Department of Management  
and Educational Technologies at the Institute  
or Advanced Studies and Retraining

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

## REFLEXIVE COMPETENCE OF THE TEACHER: ORGANIZATION AND RESEARCH RESULTS

### Summary

The article reveals the essence, content and structure of the concept of «reflexive competence of a teacher»; describes the stages, content and results of experimental work on the development of reflexive competence of teachers.

*Keywords:* teacher's reflexive competence, development, research.



УДК 374

**О. В. СУРИКОВА,**

старший преподаватель кафедры менеджмента и образовательных технологий Института повышения квалификации и переподготовки

Государственное учреждение образования

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

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

В статье описана технология развития рефлексивной компетентности педагога в процессе дополнительного образования взрослых. Представлена и раскрыта структура технологии в единстве трех компонентов: концептуального, содержательного, процессуального.

**Ключевые слова:** технология, рефлексивная компетентность педагога, развитие.

Понятие «технология» (от греч. *techné* – искусство, мастерство и *logos* – учение) получило достаточно широкое распространение в педагогике в контексте совершенствования организации образовательного процесса и достижения конкретных (измеряемых) результатов обучения. Сегодня мы оперируем понятием «педагогическая технология», которое отражает реализацию технологического подхода в образовании. Термин «педагогическая технология» трактуется как «строго научное проектирование и точное воспроизведение педагогических действий, которые обеспечивают достижение запланированных результатов» [9, с. 43], «воспроизводимые способы организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель» [3, с. 46].

Педагогическая технология представляет собой предварительно спроектированный образовательный процесс, как правило, в организации обучения учащихся и студентов, гарантирующий достижение конкретных целей, и характеризуется следующими *признаками*: *диагностичностью* описания цели (конкретизация цели посредством определения оснований для диагностики достигнутого результата, представление цели в **действиях** обуча-

ющегося или **эталонах этих действий**) [3, с. 82]; *воспроизводимостью* педагогического *процесса* (алгоритмичность и строгая последовательность этапов обучения, педагогических операций (действий, методов, приемов), деятельности обучающего и обучаемых) и его *результатов* [7, с. 17; 8, с. 9].

Выделяют *уровни педагогических технологий*: *общепедагогические (общедидактические)* – технологии целостного образовательного процесса; *частно-методические (предметные)* – технологии освоения определенного предметного содержания, управления познавательной деятельностью обучающихся; *локальные (модульные)* – технологии овладения отдельными видами деятельности, компетенциями, компетентностью [7, с. 16].

В контексте исследований непрерывного профессионального образования выделяют *педагогические технологии образования взрослых*. Их отличительной особенностью является реализация *андрагической модели обучения*, которая характеризуется следующими признаками: 1) методологическую основу обучения составляют *деятельностный подход* и *андрагогические принципы*: приоритет самостоятельного обучения обучающихся; опора на *опыт обучающегося как источник обучения и профессионального развития*; *элективность* – выбор индивидуальной траектории обучения и развития и др.) [2]; 2) единицами содержания обучения являются профессиональные педагогические *проблемы* и *способы их разрешения*, полученные на основе анализа опыта деятельности [6, с. 3]; 3) средством организации образовательного процесса выступают *метод ситуационного анализа* [5, с. 37] и *рефлексивный дидактический метод* [4].

Классификация педагогических технологий образования взрослых, согласно Л. Г. Семушиной, Н. Г. Ярошенко [1], представлена четырьмя видами: *информационно-развивающие* (когнитивные), ориентированные на прочное запоминание и свободное оперирование знаниями (технология модульного обучения, технология интеллект-карт); *деятельностные*, формирующие умения квалифицированно решать профессиональные задачи на основе моделирования производственных ситуаций (технология контекстного обучения, технология организационно-деятельностных игр, имитационные игры); *проблемно-поисковые*, содействующие

становлению проблемного мышления, умения формулировать и решать профессиональные проблемы (кейс-технология (case study), технология группового решения проблем «Мировое кафе»); *лично ориентированные*, направленные на профессиональное саморазвитие (технология самоорганизации и самообразования).

В рамках исследования рефлексивной компетентности педагогов нами была разработана технология ее развития в условиях учреждения дополнительного образования взрослых. *Рефлексивная компетентность педагога* понимается нами как профессиональное качество, способность использовать инструментарий рефлексии (*реконструкция, критика, проблематизация, конструирование (перенормирование)*) для выстраивания индивидуальной стратегии качественного прогрессивного преобразования опыта педагогической деятельности. Рефлексивная компетентность рассматривается как сочетание способности к целостному осознанию и переосмыслению стереотипов профессионального опыта и высокого уровня готовности к инновациям и творчеству.

*Технология развития рефлексивной компетентности педагога* является: по типу (сфере применения) *педагогической*, представляющей собой образовательный (обучающий) процесс; уровню (масштабу применения) – *локальной*, нацеленной на развитие одного вида компетентности (рефлексивной) в структуре общей профессиональной компетентности педагога; модели обучения – *андрагогической*, содержанием образования (обучения) которой является опыт профессиональной деятельности педагогов; виду (приоритетным целям) имеет признаки *деятельностной* (развивающей) практические умения преобразования собственного опыта педагогической деятельности), *проблемно-поисковой* (направленной на решение проблемных ситуаций) и *лично ориентированной* (обучающей проектированию профессионального саморазвития).

*Структура* технологии развития рефлексивной компетентности педагога была определена согласно подходу, предложенному Г. К. Селевко [7, с. 17]. Она включает в себя три компонента: *концептуальный* – научные психолого-педагогические идеи, составляющие теоретическую базу технологии; *содержательный* – это цели, планируемые результаты, содержание образования (обуче-

ния); *процессуальный (технологический процесс)*, представленный совокупностью (системой) определенных элементов организации образовательного процесса (табл. 1).

Опишем более подробно *структурные компоненты технологии* развития рефлексивной компетентности педагога, представленные в табл. 1.

*Концептуальный компонент технологии развития рефлексивной компетентности педагога* представлен психолого-педагогическим обоснованием рефлексии как механизма отражения, изучения и преобразования опыта профессиональной деятельности педагога [10].

*Содержательный компонент технологии развития рефлексивной компетентности педагога* включает в себя *общую цель*, которой является развитие рефлексивной компетентности педагогов в условиях учреждения дополнительного образования взрослых. Ей соответствует *общий результат* применения технологии – определенный (достаточный и высокий) уровень рефлексивной компетентности педагогов. *Содержанием образования (обучения)* обозначенной технологии являются *опыт* профессиональной деятельности педагога и *способы (механизмы)* его отражения, изучения, преобразования. Опишем их:

1. *Опыт* профессиональной деятельности педагога, представленный в *трех видах*:

1) *гипотетический опыт*, смоделированный педагогами на основе представлений о существующей практике, показанный в методических источниках, литературных произведениях, кинофильмах;

2) *реальный опыт других педагогов* (чужой опыт), описанный в *рефлексивных педагогических кейсах* (в виде чужих проблемных педагогических ситуаций);

3) *собственный опыт*, представляемый в виде *индивидуального рефлексивного педагогического кейса* (в виде своих проблемных педагогических ситуаций).

**Таблица 1. Структура технологии развития рефлексивной компетентности педагога**

<b>1. Концептуальный компонент</b>		
Рефлексия как механизм отражения, изучения и преобразования опыта профессиональной деятельности		
<b>2. Содержательный компонент</b>		
<b>Цели образования (обучения)</b>	<b>Содержание образования (обучения)</b>	<b>Результаты образования (обучения)</b>
Развитие рефлексивной компетентности педагога ( <i>общая цель</i> )	Опыт педагогической деятельности ( <i>гипотетический, реальный опыт других педагогов, собственный</i> )	Определенный уровень рефлексивной компетентности педагога ( <i>общий результат</i> )
Интериоризация (освоение и применение) рефлексивного анализа как средства отражения, изучения и преобразования опыта профессиональной деятельности ( <i>конкретные цели</i> )	Способы (механизмы) отражения, изучения и преобразования опыта профессиональной деятельности: 1) <i>алгоритм</i> рефлексивного анализа опыта педагогической деятельности; 2) <i>алгоритм</i> проектирования индивидуальной траектории профессионального саморазвития	Применение шагов алгоритмов отражения, изучения и преобразования опыта профессиональной деятельности ( <i>конкретные результаты</i> )
<b>3. Процессуальный компонент</b>		
<b>Организация образовательного процесса</b>		
<b>Этапы</b>	<b>Формы обучения и учебное взаимодействие</b>	<b>Средства (инструменты)</b>
1. Информационно-обучающий	Лекции, учебные деловые игры, тренинги (коллективная и групповая работа) в рамках обучающих курсов (тематических семинаров)	Анкеты, упражнения, учебные задания, рефлексивная методика
2. Продуктивно-практический	Управляемая самостоятельная работа	Прием решения рефлексивных педагогических кейсов
3. Репродуктивно-практический	Самостоятельная работа, консультации (индивидуальные, групповые)	Прием создания индивидуальных рефлексивных педагогических кейсов
4. Конструктивно-реализационный	Самостоятельная работа, тьюторинг	Учебные задания, приемы обобщения материалов опыта педагогической деятельности

2. *Способы (механизмы)* отражения, изучения и преобразования опыта профессиональной деятельности педагога представлены *двумя алгоритмами*:

1) *алгоритм* рефлексивного анализа опыта педагогической деятельности, включает в себя *пять шагов*: *идентификация* (обнаружение, выявление) опыта с проблемой, *реконструкция* данного опыта, его *категоризация* (теоретическая интерпретация), *проблематизация* (определение причины проблемы), *перенормирование* (изменение, трансформация, преобразование);

2) *алгоритм* проектирования индивидуальной траектории профессионального саморазвития включает *три шага*: *конструирование* траектории профессионального саморазвития педагога, ее *реализация* и *систематизация результатов реализации*.

*Процессуальный компонент технологии развития рефлексивной компетентности педагога* представлен *этапами, формами* обучения и учебного взаимодействия, *средствами (инструментами)*.

Освоение содержания образования (обучения) осуществляется на *четырёх этапах* технологии: 1) *информационно-обучающем*; 2) *репродуктивно-практическом*; 3) *продуктивно-практическом*; 4) *конструктивно-реализационном*.

Алгоритм рефлексивного анализа опыта педагогической деятельности (первый алгоритм) осваивается на первых трех этапах технологии. На информационно-обучающем изучаются сами шаги алгоритма при рассмотрении проблемной ситуации из *гипотетического* опыта. На последующих этапах данный алгоритм выступает уже не предметом изучения, а средством пошагового анализа и изменения *реального* опыта, сначала на примере образца *опыта (чужого)* *других педагогов* (репродуктивно-продуктивный этап), а затем *собственного опыта* (продуктивно-продуктивный этап).

Алгоритм проектирования индивидуальной траектории профессионального саморазвития (второй алгоритм) осваивается на четвертом конструктивно-реализационном этапе. На данном этапе алгоритм рефлексивного анализа используется педагогом опосредованно, как основание для проектирования индивидуальной траектории профессионального саморазвития, направленной на преобразование опыта педагогической деятельности, преодоления в

нем стереотипов и использования инноваций. Таким образом, первый алгоритм является логической и содержательной основой для освоения второго алгоритма – проектирования траектории профессионального саморазвития, которое направлено на качественное преобразование собственного опыта посредством разрешения в нем проблем, выявленных и изученных с помощью рефлексивного анализа (рис. 1).



Рисунок 1. Поэтапное освоение содержания образования (обучения) технологии развития рефлексивной компетентности педагога

Процесс поэтапного освоения содержания обучения определяет *алгоритмичность* технологии развития рефлексивной компетентности педагога. Последовательность этапов носит *линейный* и *циклический* характер (рис. 2).



Рисунок 2. Линейность и цикличность реализации этапов технологии развития рефлексивной компетентности педагога

Из рис. 2 видно, что *линейность этапов* обусловлена постепенным усложнением процесса применения рефлексивного анализа: от изучения гипотетического опыта до реального чужого и собственного. *Цикличность этапов* проявляется («запускается») при интериоризации рефлексивного анализа в профессиональную деятельность педагога. *Малый цикл* происходит по схеме: «рефлексия собственного опыта – проектирование индивидуальной траектории профессионального саморазвития». *Большой цикл* (он вариативен) происходит по схеме: «рефлексия опыта других – проектирование индивидуальной траектории профессионального саморазвития» или «рефлексия опыта других – рефлексия собственного опыта – проектирование индивидуальной траектории профессионального саморазвития».

На названных этапах *общие цель и результат* технологии *конкретизируются* и описываются в виде совокупности *конкретных целей* и соответствующих им *конкретных планируемых результатов* (табл. 2, 3).



**Таблица 2. Конкретные цели и конкретные планируемые результаты реализации первых трех этапов технологии**

Конкретные цели	Конкретные планируемые результаты		
	Информационно-обучающий этап	Репродуктивно-практический этап	Продуктивно-практический этап
<b>Освоение и применение способов идентификации проблем опыта</b>	Выявление признаков наличия проблем (проблемных ситуаций) в <i>гипотетическом</i> опыте	Позиционирование в <i>реальном</i> опыте <i>других педагогов</i> определенных ситуаций как проблемных	Обнаружение в <i>собственном</i> опыте проблемных ситуаций
<b>Освоение и применение способов реконструкции опыта</b>	Ретроспективное восстановление (моделирование) проблемной ситуации из <i>гипотетического</i> опыта	Детализация проблемной ситуации <i>из реального</i> опыта <i>других педагогов</i> на основе вопросов (инструкции)	Описание и конкретизация проблемной ситуации из <i>собственного</i> опыта
<b>Освоение и применение способов категоризации опыта</b>	Интерпретация проблемной ситуации из <i>гипотетического</i> опыта с помощью предложенных теоретических понятий и терминов	Теоретическая интерпретация проблемной ситуации <i>из реального</i> опыта <i>других педагогов</i> на основе комплекса вопросов (инструкции)	Теоретическое осмысление проблемной ситуации <i>собственного</i> опыта на основе имеющихся знаний, изучения научно-методической литературы
<b>Освоение и применение способов проблематизации опыта</b>	Формулирование причин возникновения проблемной ситуации из <i>гипотетического</i> опыта на основе ее сравнения с критериальной моделью	Определения стереотипов (методических ошибок) в <i>реальном</i> опыте <i>других педагогов</i> , приведших к появлению проблемной ситуации	Выявление в <i>собственном</i> опыте стереотипов, непродуктивных способов деятельности, ставших причиной проблемной ситуации
<b>Освоение и применение способов перенормирования опыта</b>	Разработка решения проблемной ситуации в формате групповой работы	Самостоятельная разработка решения проблемной ситуации, сравнение ее с предложенным образцом решения	Самостоятельная разработка собственных нескольких вариантов решения проблемной ситуации

Из табл. 2 видно, что соблюдение последовательности этапов технологии обеспечивает освоение педагогами рефлексивного анализа на уровне интериоризации. Это происходит за счет циклического (повторяемого) изучения шагов (одних и тех же) алгоритма на примере рассмотрения разных видов опыта (гипотетического – реального чужого – реального собственного), а также повышения продуктивности и самостоятельности его применения: изучения специфики самих шагов рефлексивного анализа, использования этих шагов по инструкции (образцу) на материале чужого опыта, самостоятельного применения рефлексивного анализа на материале собственного опыта.

Далее, на конструктивно-реализационном этапе технологии осуществляется освоение шагов алгоритма проектирования траектории профессионального саморазвития, предполагающее реализацию конкретных целей и достижение конкретных планируемых результатов (табл. 3).

**Таблица 3. Конкретные цели и планируемые результаты реализации четвертого этапа технологии**

Конкретные цели	Конкретные планируемые результаты
	Конструктивно-реализационный этап
Освоение и применение способов конструирования траектории профессионального саморазвития	Знание <i>структурных компонентов</i> траектории профессионального саморазвития: проблемно-диагностического, мотивационно-целевого, содержательно-процессуального, оценочно-результативного, прогностического. <i>Построение</i> траектории профессионального саморазвития в соответствии с ее структурой
Освоение и применение способов реализации траектории профессионального саморазвития	Определение <i>образовательных ресурсов</i> для реализации траектории профессионального саморазвития: <i>внешних</i> (повышение квалификации, стажировки, семинары, конференции и т. д.), <i>внутриучрежденческих</i> (методические объединения, образовательные проекты), <i>индивидуальных</i> (самообразование). Оценка <i>результатов</i> реализации траектории профессионального саморазвития на основе критериев
Освоение и применение способов систематизации результатов реализации траектории профессионального саморазвития	<i>Систематизация</i> результатов реализации траектории профессионального саморазвития в виде оформления <i>методических продуктов</i> : сценариев уроков, программ мастер-классов, статей, комплексов дидактических материалов, электронных средств обучения, квалификационной работы на получение квалификационной категории и др.

Из табл. 3 видно, что построение, реализация и систематизация результатов траектории профессионального саморазвития способствуют становлению методической продуктивности педагога, предполагающей развитие авторства в профессии (формирование субъекта профессиональной деятельности).

Для достижения поставленных конкретных целей в виде получения запланированных конкретных результатов технологии нами были определены и разработаны *средства (инструменты)* освоения педагогами содержания образования на каждом этапе технологии. Они подробно описаны в учебно-методических пособиях (Сурикова, О. В. Рефлексивный анализ профессиональной деятельности педагога : учеб.-метод. пособие / О. В. Сурикова ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2011. – 96 с.; Федоров, И. В. Опыт педагогической деятельности: выявление, обобщение, описание и распространение : учеб.-метод. пособие / И. В. Федоров, О. В. Сурикова ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2019. – 196 с.).

Таким образом, технология развития рефлексивной компетентности педагогов *является* педагогической, локальной, андрагогической, имеющей признаки деятельностной, проблемно-поисковой, лично ориентированной; *включает* в себя *три компонента*: *концептуальный* – рефлексия как механизм объективации опыта профессиональной деятельности педагога, *содержательный* – цели, планируемые результаты, содержание образования (обучения), *процессуальный* – этапы (информационно-обучающий, репродуктивно-практический, продуктивно-практический, конструктивно-реализационный), формы обучения и учебного взаимодействия (обучающие курсы, управляемая самостоятельная работа, самостоятельная работа с консультациями, самостоятельная работа с тьюторингом, коллективное и групповое учебное взаимодействие, индивидуальная работа), средства (инструменты) реализации содержания образования на каждом этапе технологии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Есенкова, Т. Ф. Педагогические технологии в образовании взрослых: методология, содержание, эффективность / Т. Ф. Есенкова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–7. – С. 1483–1488.
2. Змеев, С. И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов / С. И. Змеев // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 8–14.
3. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта : моногр. / М. В. Кларин. – 2-е издание. – М. : Луч, 2018. – 640 с.
4. Метаева, В. А. Рефлексивный метод в дидактике: постановка проблемы / В. А. Метаева // Образование и наука. – 2005. – № 2. – С. 9–18.
5. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
6. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества : науч.-метод. пособие / под общ. ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : Спец. лит., 2003. – 239 с.
7. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Электронный ресурс] : в 2 т. / Г. К. Селевко.– М. : Народ. образование, 2005. – Режим доступа: [http://mspu.by/files/tehnologiya/38\\_selevko\\_tom\\_1.pdf](http://mspu.by/files/tehnologiya/38_selevko_tom_1.pdf). – Т. 1.
8. Сивашинская, Е. Ф. Педагогические системы и технологии : курс лекций для студ. пед. специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под. общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2010. – 196 с.
9. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 330 с.
10. Шеститко, И. В. Рефлексия в деятельности педагога как механизм отражения, изучения и преобразования профессионального опыта / И. В. Шеститко, О. В. Сурикова // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 10. – С. 18–26.

Материал поступил в редколлегию 29.10.20.

---

O. V. SURIKOVA,

Senior Lecturer at the Department of Management  
and Educational Technologies at the Institute  
or Advanced Studies and Retraining

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

## TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF REFLEXIVE COMPETENCE OF THE TEACHER

### Summary

The article describes the technology of development of reflexive competence of a teacher in the process of additional adult education. The structure of the technology is presented and disclosed in the unity of three components: conceptual, substantive, and procedural.

*Keywords:* technology, reflexive competence of the teacher, development.

УДК 387.1.035.6

**А. В. СЫСОЕВА,**

магистр психологических наук

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

## **ДИНАМИКА ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

В статье посредством сравнительного анализа результатов эмпирического исследования раскрываются особенности и динамика жизненных ценностей белорусских, российских, украинских, туркменских и китайских студентов.

**Ключевые слова:** жизненные ценности, культура, культурная принадлежность, динамика, студенты.

В современном обществе наблюдается неуклонный рост частных и деловых межкультурных контактов, связанный с туризмом, стажировкой, студенческим обменом, выездом юношей и девушек на долгосрочное обучение за рубеж.

В условиях интенсификации межличностных контактов, в том числе студенческих обменов, процесс общественных отношений молодежи осложнен, так как происходит переоценка традиций, норм и ценностей. Молодые люди осваивают и создают новый социальный опыт, полагаясь преимущественно на себя, так как процесс передачи традиций, норм, ценностей предшествующими поколениями был нарушен в связи с изменением идеологии в 90-х гг. прошлого столетия.

Мировые изменения социокультурной ситуации в обществе вызывают переориентацию государственных требований к содержанию образования молодого поколения на европейские стандарты и рекомендации для обеспечения его качества, обуславливая процессы модернизации образования.

### **Основная часть**

Жизненные ценности личности являются предметом научного анализа представителей различных областей знания. В рамках философских концепций происходит достаточно широкое осмысление категории «ценность», которая рассматривается как объектив-

ный феномен, принадлежащий идеальному бытию (Н. Гартман, М. Шелер), как синоним значимости, потребности (В. А. Василенко, О. Г. Дробницкий). Приверженцы социологического подхода (А. Г. Здравомыслов, Р. Мертон, П. А. Сорокин) интерпретируют ценность как значимое для индивида (группы) явление духовной или предмет материальной культуры, воспринимаемые в качестве нормы, идеала, пользы. Представители социально-психологического подхода рассматривают ценности во взаимосвязи с источниками активности человека (Г. М. Андреева, Б. Д. Парыгин, В. А. Ядов). В работах Н. А. Журавлевой, А. Л. Журавлева, В. А. Хашенко представлен психологический анализ динамики системы ценностей под влиянием социально-экономических и политических преобразований последних десятилетий.

Жизненные ценности рассматриваются как сложные вершинные психические образования, имеющие признаки установки и сочетающие в себе мотивационные, когнитивные и смысловые компоненты, которые организуют поведение индивида и познание им окружающей действительности в различных жизненных ситуациях [2].

И. Головинский отмечает, что в XXI веке важное влияние на формирование личности имеют три фундаментальные составляющие: глобальные изменения в мире, которые отображаются на всех странах в целом и каждом человеке в отдельности; новые этнопсихологические взгляды, что возникают вследствие различных новомодных веяний других культур; инновационные подходы в образовании и науке.

Интеграция системы высшего образования Республики Беларусь в европейскую систему делает нашу страну привлекательной для иностранных студентов. В прошедшем учебном году в белорусских вузах обучалось 15 812 юношей и девушек из 102 государств мира (5,9 % от общего количества студентов). В условиях интенсификации экспорта образовательных услуг в Республике Беларусь все больше молодых людей сталкиваются в процессе обучения с рядом проблем, обусловленных как очевидными, так и скрытыми особенностями взаимодействующих культур.

Научными исследованиями подтверждается тот факт, что среди всех других факторов влияния образования на становление общества именно ценности выступают тем субъективным опосредующим фактором, который способствует принятию и осмыслению

каждой конкретной личностью актуальных общественных требований. Таким образом, выбор человека будет зависеть от их согласованности с общечеловеческими морально-этическими нормами, со способностью устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми во всех сферах жизнедеятельности.

Феноменологию ценностей рассмотрим на модели S. H. Schwartz, который выделил пять характеристик ценностей, эксплицитно или имплицитно представленных в других подходах: ценности являются представлениями, связанными с эмоциями, относятся к желаемым целям, мотивирующим действия, выходят за рамки конкретных действий и ситуаций, выступают в качестве оценочных стандартов действий, политики, людей, событий и т. п., формируют относительно устойчивую иерархическую систему, организованную по значимости, влияние ценностей на повседневные решения относительно осознанно и предполагает нахождение компромиссов в случае столкновения множественных, конкурирующих ценностей, направляющих те или иные действия [3].

В современных условиях, учитывая изменения, происходящие в обществе, особенно трудно приходится молодежи с еще не устоявшимся мировоззрением, подвижной системой ценностей. Ведь молодежь – своего рода социальный аккумулятор изменений, происходящих в обществе, а потребительское отношение к жизни, бездуховность порождает у молодого поколения безразличие к себе и другим, апатию, что грозит потерей нравственного и духовного здоровья нации.

Отсутствие четко структурированных ценностей проявляется в огромном спектре жизненных ситуаций. Базовые ценности могут направлять различные поступки, предпочтения и утверждения, но часто не осознаются человеком в четко артикулированной форме. Это обстоятельство создает особые сложности для диагностики структуры ценностей, развернутую характеристику которому предоставляют S. H. Schwartz и J. Cieciuch [3].

В начале 2019 года было проведено эмпирическое исследование жизненных ценностей 241 студента разной культурной принадлежности, обучающихся в Республике Беларусь. Для определения иерархии ценностей респондентов (белорусы, россияне, украинцы, туркмены, китайцы) был использован тест «Ранжирование системы ценностей», разработанный Ш. Шварцем и У. Билски [1], в котором ценности культуры группируются вокруг трех осей из-



мерения: консерватизм – автономия, иерархия – равноправие, мастерство – гармония, каждая из осей включает определенные ценности.

Опираясь на теорию Ш. Шварца, можно выделить следующие противоположные блоки ценностей: социальная зависимость – 1) социальная автономность; 2) иерархия – равноправие; 3) духовная деятельность – профессиональная деятельность, в каждый блок предполагает определенные ценности: конформизм, традиционализм, аскетизм; власть; самостоятельность, альтруизм; самодостаточность, гедонизм, радикализм; духовная гармония, природная гармония; мастерство, достижения. При анализе данных будем придерживаться данной структуры.

Статистический анализ результатов исследования, проведенный с помощью двухфакторного дисперсионного анализа, позволил установить, что культура и необходимость адаптации к новой социокультурной среде являются важными факторами, определяющими жизненные ценности студентов.

У туркменских студентов выявлены более высокие показатели по шкалам «традиционализм», «природная гармония», «мастерство», «власть», «гедонизм» ( $p \leq 0,01$ ), чем у российских и белорусских студентов. Туркменская культура является более традиционной и нацелена на формирование у индивида уважительного отношения к обычаям и нормам своей культуры, стремление соблюдать иерархию отношений, жить в единстве с природой, добросовестно относиться к своим профессиональным обязанностям, что позволит получить признание, высокий социальный статус и наслаждаться жизнью.

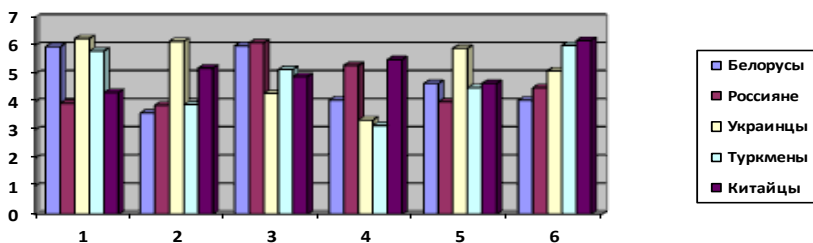
Для белорусских студентов характерны более высокие показатели по шкале «достижения» ( $p \leq 0,01$ ), чем для студентов из России и Туркменистана. Белорусам традиционно присущи трудолюбие, дисциплинированность, честность, поэтому у них формируется стремление к личному успеху через демонстрацию компетентности.

Студенты из России демонстрируют более высокие показатели по шкале «самостоятельность» ( $p \leq 0,01$ ), чем их белорусские и туркменские сверстники. В условиях нарастания процессов урбанизации в российском обществе наблюдается преобладание индивидуалистических ценностей. Поэтому выходцы из этой культуры

все больше стремятся ставить значимые цели и достигать их, опираясь на собственные усилия.

Китайские студенты имеют достоверно более высокие показатели по шкале «аскетизм», чем российские, белорусские, украинские и туркменские студенты ( $p \leq 0,01$ ). Мы полагаем, что историческая религиозно-духовная культура Китая сформировала у молодых людей признаки аскетизма, т. е. скромность, умеренность в желаниях, довольство своим местом.

Для белорусских студентов доминирующими жизненными ценностями являются конформизм, самостоятельность. Для студентов-россиян доминирующей жизненной ценностью является самостоятельность. Для украинских студентов приоритетной жизненной ценностью является конформизм, традиционализм, власть, природная гармония и достижения. Для студентов из Туркменистана доминирующими жизненными ценностями являются традиционализм, гедонизм, природная гармония, достижения и мастерство. У студентов-китайцев преобладают такие жизненные ценности, как аскетизм, власть, гедонизм, мастерство. Данные различия можно объяснять фактором этнической принадлежности и необходимостью адаптации к новой социокультурной среде (рис. 1).



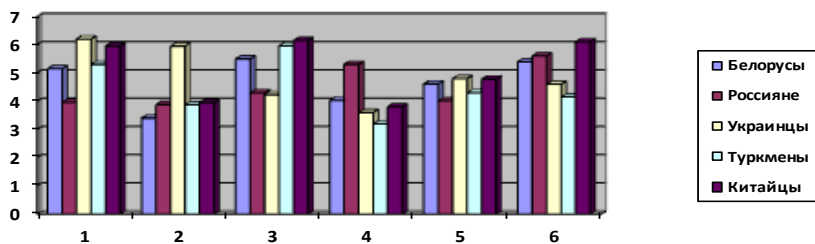
*Рисунок 1.* Приоритетные жизненные ценности студентов разной культурной принадлежности обучающихся в вузах Республики Беларусь (2019).

- 1 – социальная зависимость; 2 – иерархия; 3 – равноправие; 4 – социальная автономность;  
5 – духовная деятельность; 6 – профессиональная деятельность

Подводя итог, можно сказать, что для студентов каждой из изученной культурной принадлежности характерна выраженность определенной жизненной ценности. Заметно, что для студентов из Беларуси и Туркменистана в большей мере характерен блок жизненных ценностей «социальная автономность», для российских и китайских студентов, обучающихся в Республике Беларусь, – «равноправие», для испытуемых из Украины в равной мере характерны блоки жизненных ценностей «власть» и «социальная зависимость».

В современной неопределенной социокультурной ситуации имеется возможность проследить не совсем стабильные результаты по доминирующим ценностям молодежи в постсоветском пространстве. Относительно прошедшего десятилетия ценности могут изменяться, приобретая или теряя значимость, при этом изменению подвержено не только содержание ценностей, предлагаемых обществом девушкам и юношам, но и сам механизм их освоения.

Анализ научных исследований (Н. В. Король, Н. М. Лебедева, В. Магун, М. Руднев, Л. Счжонминь, Ш. Шварц, Чжао Пинте, Пан Вэнь, С. А. Яминова) установил доминирующие ценности студентов, обучающихся в своей родной стране, в конце XX – начале XXI в.



*Рисунок 2.* Приоритетные жизненные ценности студентов разной культурной принадлежности, обучающихся в вузах своей родной страны (2000–2005 гг.).

- 1 – социальная зависимость; 2 – иерархия; 3 – равноправие;  
 4 – социальная автономность; 5 – духовная деятельность;  
 6 – профессиональная деятельность

Для белорусских студентов наибольшей значимостью обладают ценности самостоятельности и достижений (блоки жизненных ценностей: «равноправие», «профессиональная деятельность»), наименьшей – власти и традиций (блоки жизненных ценностей: «иерархия», «социальная зависимость»).

Студенты из России отдают предпочтение ценностям мастерство, самодостаточность, входящим в блоки «профессиональная деятельность», «социальная автономность», отрицают значимость ценностей традиционализма, гармонии, власти (блоки жизненных ценностей: «социальная зависимость», «духовная деятельность», «иерархия»).

Для студентов из Украины: ценности традиции, конформности и власти (блоки жизненных ценностей: «социальная зависимость», «иерархия») выражены в Украине сильнее, а ценности самостоятельности, гедонизма, альтруизма (блоки жизненных ценностей: «равноправие» и «социальная автономность») – наоборот, слабее. Все перечисленные различия статистически значимы при  $p < 0,01$ .

Для туркменских студентов наиболее предпочтительны ценности: конформизм и альтруизм, относящиеся к блокам ценностей «социальная зависимость», «равноправие». Наименее значимыми ценностями для студентов-туркменов стали гедонизм (блок жизненных ценностей – «социальная автономность»).

Для китайских студентов приоритетными ценностями, которыми они руководствуются в своей жизни, стали конформизм, самостоятельность, мастерство (блоки жизненных ценностей: «социальная зависимость», «равноправие», «профессиональная деятельность»), наименее значимые ценности для студентов-китайцев относятся к блоку «социальная автономность» и «иерархия» (гедонизм, власть).

Различия в ценностях студентов, обучающихся в своей родной стране, могут быть обусловлены спецификой их культуры, а также воздействием тех процессов, которые происходят в образовательном пространстве в каждой из стран.

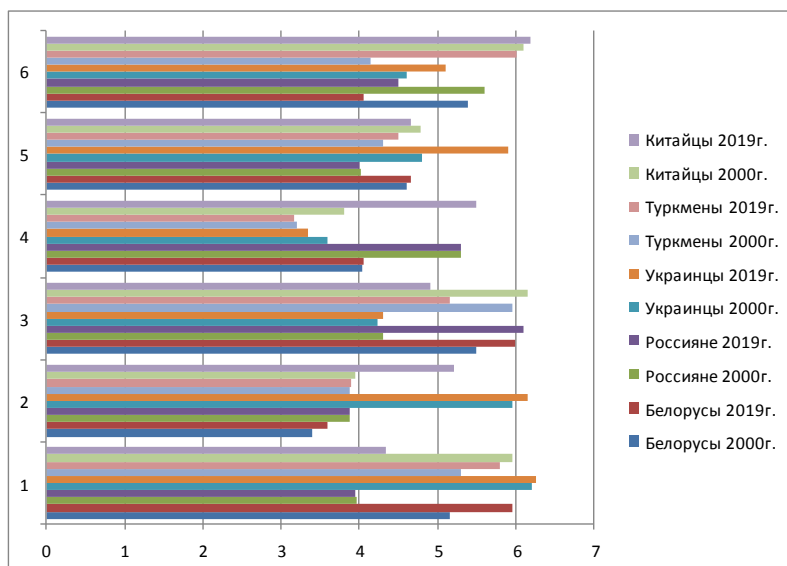
Для большинства студентов, обучающихся в контексте своей культуры, общими по значимости стали ценности, относящиеся к блоку «социальная зависимость», а менее значимой стала ценность гедонизм («социальная автономность»).

Проследим динамику ценностей иностранных студентов постсоветского пространства на рубеже конца XX и начала XXI веков

(2000–2005 гг.) и спустя более одного десятилетия (2019 г.), учитывая контекст культуры, в которую включены студенты.

С помощью культурно-универсальной методологии группировки ценностей, предложенной Ш. Шварцем, выявлена следующая динамика ценностей у студентов:

выборка белорусских студентов в 2019 г. по сравнению с 2000–2005 гг. демонстрирует рост значимости ценностей из блоков «социальная зависимость» и «равноправие» (конформизм, самостоятельность), а вот ценности из блока «профессиональная деятельность» (достижения) принимают меньшее значение для студентов-белорусов. У белорусов только изменения могут быть связаны с адаптацией к учебе, ситуацией в стране и т. д., но не контекстом включенности в новую социокультурную среду (рис. 3).



*Рисунок 3.* Сравнительный анализ приоритетных жизненных ценностей студентов разной культурной принадлежности, обучающихся в вузах своей родной страны (2000–2005 гг.) и в Республики Беларусь (2019 г.)

1 – социальная зависимость; 2 – иерархия; 3 – равноправие;  
4 – социальная автономность; 5 – духовная деятельность;  
6 – профессиональная деятельность

Выборка студентов из Республики Беларусь в 2019 г. показала рост ценности достижения из блока жизненных ценностей «профессиональная деятельность», менее значимой в 2019 г. для белорусских студентов стала власть из блока жизненных ценностей «иерархия».

Выборка российских студентов в 2019 г. по сравнению с 2000–2005 гг. демонстрирует рост значимости ценностей из блока «равноправие» (самостоятельность), ценности из блока «профессиональная деятельность» (мастерство) принимают меньшее значение для студентов-россиян.

Выборка студентов из Украины в 2019 г. по сравнению с 2000–2005 гг. демонстрирует рост значимости ценностей из блока «профессиональная деятельность», «духовная деятельность» (достижения, природная гармония), ценности из блока «социальная автономность» (гедонизм) принимают меньшее значение для студентов-украинцев.

Выборка туркменских студентов в 2019 г. по сравнению с 2000–2005 гг. демонстрирует рост значимости ценностей из блоков «социальная зависимость», «духовная деятельность», «профессиональная деятельность», включающие в себя ценности традиционализма, природной гармонии, мастерства и достижения, а вот ценности из блоков «равноправие» (альтруизм) принимают меньшее значение для студентов-туркмен.

Выборка китайских студентов в 2019 г. по сравнению с 2000–2005 гг. демонстрирует рост значимости ценностей из блоков «социальная автономность», «иерархия», включающие в себя ценности гедонизма, власти, а вот ценности из блоков «равноправие» (самостоятельность), «социальная зависимость» (конформизм) принимают меньшее значение для студентов-китайцев.

Можно предположить, что влияет контекст культуры, в которой обучались студенты разной культурной принадлежности в 2019 году (студенты обучались в РБ, в сравнении 2000–2005 гг., которые получили образование в своей родной стране), т. е. можно сказать о различиях, обусловленных культурным окружением (необходимостью адаптироваться к новой социокультурной среде).

Кросс-культурный контекст является закрепленным в прошлом опыте интегральным результатом воздействия образцов общече-

---

ловческой, национальной, этнической культуры на сознание, поведение и деятельность субъекта.

Предполагается, что культурный контекст может воздействовать на обучающихся и при взаимодействии культурного опыта, полученного в стране, выходцем из которой является студент, с культурными нормами, ценностями и убеждениями страны пребывания, происходит процесс становления и развития личной культуры индивида.

При включении человека в новый образовательный процесс такая культура, будучи результатом его предшествующего образовательного опыта, определенным сложившимся взглядом на мир, принимает на себя функцию кросс-культурного контекста, «окрашивающего» воспринимаемые новые образцы культуры в индивидуально неповторимые субъективные образы мира.

Комплексность изучения структуры ценностей не может не затрагивать аспекта их социокультурно обусловленной динамики.

Культуры и идентичности являются гибкими и динамичными, находящимися под влиянием изменяющихся обстоятельств и формирующих их совместными усилиями [2].

В 2019 г. было проведено сравнение приоритетных ценностей студентов разной культурной принадлежности, обучающихся в своей родной стране, и студентов, обучающихся в вузах Республики Беларусь, которое позволило выделить следующие предположения.

Российские студенты, обучающиеся в Республике Беларусь в 2019 г., характеризуются группой жизненных ценностей «равноправие», и для студентов-россиян, обучающихся в стране, из которой они произошли, в 2019 г., также наблюдается доминирование группы жизненных ценностей «равноправие».

У студентов-украинцев, обучающихся в Республике Беларусь в 2019 г., преобладают группы жизненных ценностей «социальная зависимость», «иерархия», «духовная деятельность». В свою очередь, их соотечественники, обучающиеся в своей родной стране в 2019 году, отдают предпочтение группам жизненных ценностей «равноправие», «социальная автономия».

Студенты из Туркменистана, обучающиеся как в Республике Беларусь в 2019 г., так и в своей родной стране, ведущей для себя

определяют группу жизненных ценностей «профессиональная деятельность». Стоит отметить противоречие: студенты-туркмены, обучающиеся в Республике Беларусь в 2019 г., остановили свой выбор на группе жизненных ценностей «социальная зависимость», а у студентов из Туркменистана, обучающихся у себя стране в 2019 г., выбор пал на противоположную группу ценностей «социальная автономия».

У студентов-китайцев, получающих высшее образование в Республике Беларусь в 2019 г. и в вузах Китая, доминирующим блоком жизненных ценностей стала «профессиональная деятельность». Группа жизненных ценностей «социальная автономия» преобладает у китайских студентов, обучающихся в Республике Беларусь в прошлом году, а у студентов-китайцев, получающих образование в своей стране в 2019 году, доминирует блок жизненных ценностей «равноправие» (табл. 1).



**Таблица 1. Средние значения по блокам ценностей студентов разной культурной принадлежности, обучающихся в своей родной стране и в Республике Беларусь (2019 г.)**

Блоки ценностей	Обучающиеся в Республике Беларусь				Обучающиеся в своей родной стране			
	Россияне	Украинцы	Туркмены	Китайцы	Россияне	Украинцы	Туркмены	Китайцы
Социальная зависимость	3,95	<b>6,25</b>	<b>5,80</b>	4,33	3,83	3,32	3,71	3,88
Иерархия	3,88	<b>6,15</b>	3,90	5,20	2,23	2,01	3,10	3,17
Равноправие	<b>6,10</b>	4,30	5,15	4,90	<b>5,63</b>	<b>5,21</b>	4,27	<b>4,40</b>
Социальная автономия	5,29	3,35	3,16	<b>5,50</b>	4,23	<b>4,61</b>	<b>4,65</b>	4,37
Духовная деятельность	4,0	<b>5,90</b>	4,50	4,65	3,78	4,23	3,98	4,02
Профессиональная деятельность	4,50	5,10	<b>6,01</b>	<b>6,18</b>	4,22	4,27	<b>5,43</b>	<b>5,54</b>

Иностранные студенты на начальном этапе обучения в другой стране подвержены процессу адаптации не только к условиям образовательного учреждения, но и социокультурным условиям новой страны.

### **Заключение**

Таким образом, проведенное исследование жизненных ценностей белорусских, российских, украинских, туркменских и китайских студентов позволило установить, что культуры и идентичности являются гибкими и динамичными, находящимися под влиянием изменяющихся обстоятельств и формирующих их совместными усилиями.

Решение проблемного поля предполагает учет комплексного изучения структуры ценностей, что не может не затрагивать аспекта их социокультурно обусловленной динамики, предшествующего образовательного опыта индивида и временного промежутка.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Почебут, Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология : учеб. пособие / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
2. Keith, K. Cross-Cultural Psychology: Contemporary Themes and Perspectives / K. Keith. – Wiley-Blackwell, 2011. – 441 p.
3. Schwartz, S. H., Cieciuch, J. International Test Commission Handbook of Testing and Assessment / S. H. Schwartz, J. Cieciuch ; editors: D. Bartram, F. Cheung, K. Geisinger, J. Hattie, D. Piiescu, F. Leong. – Oxford University Press, 2016. – P. 106–119.

Материал поступил в редколлегию 29.05.20.

---

A. V. SYSOEVA,  
Master of Psychology  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

DYNAMICS OF LIFE VALUES OF STUDENTS  
IN THE POST-SOVIET SPACE

Summary

This article discusses the features and analyzes the dynamics of life values of Belarusian, Russian, Ukrainian, Turkmen and Chinese students, which are identified by a comparative analysis of the results of empirical studies.

*Keywords:* vital values, culture, cultural background, dynamics, students.

УДК 159.922

**Ж. В. ТАРУЦ,**

аспирант кафедры психологии

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

г. Брест, Беларусь

## **ТОЛЕРАНТНЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ**

В статье представлен анализ социально-психологических характеристик двух полярных типов личности: экстремистской и толерантной. Обсуждаются результаты четырехлетнего мониторинга качества воспитательной работы. Установлена тенденция роста обучающихся с равнодушным отношением к проявлениям экстремизма.

**Ключевые слова:** экстремизм, толерантность, ценность, студент.

Развитие и укрепление политики глобализации и интернализации образования привело к росту научно-образовательного сотрудничества между странами и существенно расширило спектр и географию образовательных услуг для молодежи. В настоящее время университет представляется как открытая структура, предлагающая возможности для обучения всех желающих. Однако кроме бесспорных преимуществ интернализация образования создает довольно много проблем нормативно-правовой, методической, финансовой, социокультурной направленности, одной из которой является проявление межнациональной нетерпимости, в частности экстремизма.

Проблеме предупреждения экстремизма, как одной из наиболее сложных социально-политических проблем, уделяется достаточно много внимания. Понятие «экстремизм» происходит от латинского *extremus*, что означает «крайний, чрезмерный», т. е. приверженность крайним взглядам и радикальным мерам. При этом существует значительная разница в подходах отечественных и зарубежных ученых к исследованию данной проблемы. О. В. Аршанская отмечает, что западные ученые склонны к пониманию сущности экстремизма как отрицанию демократии и парламента-

ризма. Отечественная политологическая наука определяет экстремизм более узко – как конкретные действия, связанные либо с применением насилия, либо призывающие к нему. Исходя из этого О. В. Аршанская говорит, что экстремизм есть проявление активности, деятельность, выходящая за рамки дозволенного и связанная с применением насилия или его пропагандой [1, с. 116].

Ю. А. Клейберг, М. З. Шогенов определяют экстремизм в молодежной среде как индивидуальное и социально-групповое проявление крайних, неумеренных в нравственном и правовом отношении средств и способов жизнедеятельности части молодежи как особой социальной группы и специфической возрастной категории населения [2, с. 238]. Статистика говорит о том, что большинство экстремистов – молодые люди. Молодежь является наиболее уязвимой частью общества из-за своих возрастных особенностей: не полностью сформированное мировоззрение, недостаточная социально-психологическая зрелость, склонность к максимализму как способу решения социальных проблем и выражению социального протеста. Способность юношей к сознательной регуляции своего поведения еще формируется, таким образом, молодые люди не всегда могут предвидеть последствия своих поступков, способны идти на немотивированный риск. Все еще происходит коррекция самооценки путем сопоставления идеального «Я» с реальным. Это может вызвать внутреннюю неуверенность в себе и иногда сопровождается внешней агрессивностью, грубостью или ощущением непонятости [2].

А. А. Скрипка считает, что «механизм формирования экстремистской направленности личности длительный и разноаспектный, внутренние его составляющие закладываются еще в раннем детском возрасте под воздействием совокупности объективных (характерологические особенности лиц, входящих в близкое окружение ребенка, их психологические состояния, бытовые условия проживания) и субъективных (индивидуальные психологические особенности ребенка) факторов» [3, с. 124]. Из-за погрешностей в процессе воспитания, отсутствия близких эмоционально-личностных связей ребенка с родителями и другими приоритетными взрослыми, неадекватных наказаний и дисциплинарных мер, у детей не формируется чувство личной защищенности и безопас-

ности, а окружающая реальность воспринимается как опасная. А. А. Скрипка акцентирует внимание, что при отсутствии конструктивной реализации данных индивидуальных особенностей возникают длительные фрустрированные состояния, усиливается степень социальной отчужденности, когнитивные потребности трансформируются в деструктивные установки [3].

Появлению социального экстремизма в молодежной среде способствуют негативные факторы социальной среды: экономическое неравенство, социальная напряженность и конфликтность общественных отношений, смена ведущих духовных ценностей, слабость и некомпетентность органов государственного управления, рост криминогенных явлений в социуме.

Для всестороннего изучения личности экстремиста необходимо рассматривать весь комплекс признаков, характеризующих его сущность: социально-демографический, особенности социальных связей, уголовно-правовое прошлое, психофизиологические характеристики.

При рассмотрении социально-демографических признаков экстремистов на основании исследования А. В. Петрянина можно утверждать, что это в абсолютном большинстве лица мужского пола (96,8 %) в возрасте от 14 до 30 лет, не состоящие в браке, не имеющие постоянного места работы либо учебы, со средним образованием. Из них 44,8 % были ранее осуждены за посягательства на личность, 86,4 % осужденных за преступления экстремистской направленности в момент совершения деяния находились в состоянии опьянения [4].

Существенное значение при определении личности экстремиста также имеют его психологические черты. По мнению М. Ф. Мусаелян, в основном они носят исключительно негативный характер: агрессивность; жестокость; хладнокровие; мстительность; дерзость; садизм; расчетливость; замкнутость; повышенная импульсивность поведения; исключительный цинизм, эгоизм и максимализм; страх; озлобленность; неуравновешенность; низкая мотивация к достижениям; снижение оптимизма в отношении к жизни как высшей ценности человека; ненависть и гнев по отношению к людям, не разделяющим экстремистских идей, такие люди выступают как враги (человеконенавистничество), к несправедливой

---

действительности и существующему миру (затаенная обида на окружающий мир), так как он противоречит экстремистским идеалам; равнодушие, презрение и неспособность к состраданию; отсутствие ценности жизни, здоровья и достоинства человека; отчужденность от общества и его ценностей; отказ от общепринятых в обществе социально-правовых норм; утрата межличностных контактов с социумом; подмена ценностей; самооправдание совершаемых им экстремистских действий; слепая вера в правоту экстремистской идеологии, которой экстремист предан безраздельно [5].

И. В. Сарычева выделяет следующие психологические качества экстремистов:

- преобладание групповой идентичности над самоидентичностью в силу ее слабости;
- наличие в структуре личности нарциссического радикала, обеспечивающего приверженность определенной идеологии;
- присутствие в структуре личности параноидального радикала, способствующего формированию ориентации на устрашение и насилие [6, с. 223].

С точки зрения Л. В. Сердюка, «насилие в форме террора в его бескорыстном варианте, т. е. основанное на политическом, националистическом и религиозном экстремизме, исторически обусловлено и носит закономерный характер. Оно потенциально заложено в психологию определенных людей не только социальными детерминантами, но и на генетическом уровне... терроризм основан, как правило, на искаженном мировоззрении... на убеждениях, формировавшихся при определенных условиях, возможно, с самого детства и похожих на душевную болезнь по характеру воздействия на человека» [7, с. 377].

Н. В. Горбунова и Н. О. Свешникова выявили у молодых людей, привлеченных к уголовной или административной ответственности за экстремистскую деятельность, черты дистимности, возбудимости, педантичности и демонстративности, а также пониженный уровень эмотивности, экзальтированности и тревожности [8]. С. В. Яремчук, С. М. Ситяева утверждают, что специфика идентичности человека, подверженного формированию экстремистских установок, характеризуется невыраженной определенной

продуктивной идентичностью, склонностью к отождествлению с конкретными социальными группами, подражанием и копированием моделей социального поведения, социальных норм и правил, трудностями с вычлениением себя и своей индивидуальности, низкой самооценкой, но при этом нежеланием менять что-то в своей личности и определением себя через эффективность воздействия на других людей [9, с. 57].

С. Е. Кораблев говорит о том, что значительная часть экстремистов находится на определенной социально-психологической дистанции от общества и его нравственно-правовых ценностей. Они отчуждены и от общества в целом, и от малых групп (семья, трудовой коллектив, друзья и т. д.). В психологическом плане отчуждение представляет собой своеобразный уход человека из межличностного взаимодействия, который имеет существенные психологические и социальные последствия, в том числе и криминального характера [10, с. 89].

Социальная отчужденность и негативное отношение к окружающей действительности сочетаются с субъективной оценкой людей, не разделяющих определенные «сверхценные» идеи либо не склонных вообще к выражению и обсуждению абстрактных идей как примитивных, пустых, ограниченных и т. д., а также ощущением бессмысленности человеческой жизни: как собственной, так и лиц, выбираемых в качестве жертв преступных посягательств. Именно этим обусловлены и фанатичная готовность названных категорий субъектов бесстрашно отдать свою жизнь за «сверхценные» идеи в борьбе со злом, и массовые погромы, убийства, увечья представителей чуждой им социальной группы.

Одна из возможностей более полного понимания феномена экстремизма и личности экстремиста заключается в анализе ее противоположности – толерантности, или терпимости. Признаками сформированной толерантности в юношеском возрасте Н. О. Садовникова считает совместимость элементов общей толерантности, активность молодого человека, продиктованную интересом к межэтнической картине мира, способы позитивного социального взаимодействия, удовлетворенность молодого человека собой в процессе межличностного общения [11].



---

Е. В. Алексеева и С. Л. Братченко обосновали пятикомпонентную структуру толерантности личности, включающую в себя следующие измерения:

– личностное: система ценностных ориентаций, в которой доминируют ценности уважения человека, его прав и свобод, равноправия, ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком;

– когнитивное: осознание и принятие многообразия реальности, понимание неполноты и субъективности собственных представлений, особенно в ситуациях столкновения взглядов и расхождения мнений;

– эмоциональное: способности к эмпатии, установлению эмоционального контакта, созданию доверительной и безопасной атмосферы общения;

– поведенческое: способности к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции; внимательное слушание и восприятие мнений других людей; умение договариваться, особенно в напряженных ситуациях;

– вербальное: знакомство человека с идеями толерантности и его способность доступно рассказать о них [12, с. 166].

Г. Олпорт в рамках диспозиционального подхода к теории личности считал, что черты личности отражают предрасположенность человека действовать определенным образом в широком диапазоне ситуаций. По мнению американского психолога, толерантная личность в самом общем виде представляет собой человека, который дружелюбно относится к людям вне зависимости от групповой принадлежности каждого из них. Кроме того, толерантная личность обладает рядом отличительных характеристик. Г. Олпорт представил 15 черт, присущих толерантной личности. Следует отметить, что Г. Олпорт в своей концепции не только выделил основные характеристики, присущие толерантной личности, но и обозначил факторы, влияющие на ее развитие. По мнению ученого, ведущим фактором является доброжелательная атмосфера в семье, что предполагает отсутствие суровых и непоследовательных наказаний, любовь и безопасность. Кроме влияния воспитания и обучения ученый отметил и влияние врожденных свойств темперамента, которые могут выступать предпосылками толе-

рантных установок. Также толерантных личностей с детства отличает толерантность к неопределенности – черта личности, которую Г. Олпорт называл ментальной гибкостью. Ментальная гибкость предполагает отсутствие дихотомической логики, способность продуктивно действовать в незнакомой обстановке. Для толерантных личностей не обязательна определенная и структурированная ситуация. В школе, например, такие дети не требуют четких инструкций перед выполнением задания. По мнению Г. Олпорта, толерантность к неопределенности выступает неким системообразующим качеством в формировании толерантной личности [13, с. 61].

Другое качество, присущее толерантной личности, по мнению ученых, это когнитивная сложность. Согласно теории личностных конструктов Дж. Келли в зависимости от личностного опыта, интеллекта и креативности каждый человек обладает разной степенью когнитивной сложности. Людей, обладающих небольшим количеством личностных конструктов, жестко связанных между собой, отличает ригидность мышления. В терминологии Дж. Келли это лица с низкой когнитивной сложностью. Лица с высокой когнитивной сложностью обладают гибкой и разнообразной системой категорий, что позволяет им хорошо прогнозировать поведение других людей.

Определяя толерантность как интегративную характеристику личности, Г. У. Солдатова и ее коллеги выделяют различные ее стороны: психологическую устойчивость; систему позитивных установок; комплекс индивидуальных качеств (эмпатия, альтруизм, миролюбие, веротерпимость, кооперация, сотрудничество, стремление к диалогу); систему личностных и групповых ценностей [14, с. 8].

А. Ю. Григоренко утверждает, что толерантная личность отличается от интолерантной по следующим параметрам:

- знание самого себя: толерантные люди относятся к себе достаточно критично, признают свои недостатки, что делает их, с одной стороны, менее удовлетворенными собой, а с другой – обеспечивает потенциал для саморазвития;

- защищенность или переживание безопасности, отсутствие угроз со стороны других людей;

- принятие на себя ответственности за происходящее в жизни;
- ориентация на себя и стремление к личной независимости;
- способность к эмпатии;
- чувство юмора [15, с. 22].

Таким образом, систематизация представленных выше теоретических подходов к пониманию характеристик экстремиста и толерантного человека позволяет считать, что к личностным качествам, противостоящим экстремизму, относятся: расположенность к другим людям; снисходительность; терпение; чувство юмора; чуткость; доверие; альтруизм; терпимость к различиям; доброжелательность; умение владеть собой, не осуждать других, слушать собеседника; гуманизм; любознательность; способность к сопереживанию. Толерантность – привилегия сильных и умных людей, не сомневающих в своих способностях продвигаться на пути к истине через диалог и разнообразие мнений и позиций. Толерантность есть не только внешний признак уверенности в себе, но прежде всего следствие этой внутренней уверенности человека, осознания им надежности своих собственных позиций. Толерантность приобретает через воспитание, информацию и личный жизненный опыт. Как действие, толерантность – это активная позиция самоограничения, это добровольное согласие на взаимную терпимость.

Как уже отмечалось, молодежь вследствие присущей ей возрастной уязвимости можно довольно легко вовлечь в экстремистские организации. Молодых людей, склонных к экстремистской деятельности, можно обнаружить практически на всех ступенях системы образования, в том числе в студенческой среде. Таким образом, своевременное выявление у студенческой молодежи жизненных приоритетов, в том числе и их отношения к экстремистским проявлениям в социуме, является актуальной научно-практической задачей.

Брестский государственный технический университет (БрГТУ) является одним из крупнейших вузов страны, ведущим направлением деятельности которого является международное сотрудничество. В БрГТУ обучаются студенты из разных стран мира: Туркменистана, России, Украины, Китая, Нигерии, Ливана, Египта и др.

В рамках ежегодного мониторинга качества воспитательной работы в БрГТУ проводится изучение ценностной направленности студентов, в котором участвуют юноши и девушки в возрасте от 17 до 22 лет, обучающиеся на разных факультетах. Сбор данных осуществляется посредством анонимного заочного анкетирования, которое предполагает и несколько вопросов закрытого типа для выявления отношений студентов к проявлениям национализма и экстремизма.

Для удобства анализа результаты обработки представлены в таблицах. В табл. 1 отражены варианты ответов на вопрос о предпочитаемых обучающимися общественных и национальных ценностях.

**Таблица 1. Значимость для студентов толерантных ценностей**

Варианты ответов	Год и количество опрошенных			
	2017	2018	2019	2020
	344 чел	340 чел.	454 чел.	469 чел
Толерантное отношение к людям различных национальностей и вероисповеданий	63 % (217)	70 % (238)	72 % (325)	76 % (356)
Негативное отношение к проявлению национализма	42 % (144)	39 % (134)	40 % (181)	44 % (205)
Негативное отношение к проявлению любых форм экстремизма в молодежной среде	39 % (134)	32 % (108)	46 % (207)	45 % (211)

Анализируя данные табл. 1, можно заметить, что ценность толерантного отношения к людям различных национальностей и вероисповеданий показывает стабильный рост с 63 % (2017) до 76 %

(2020). Использование критерия углового преобразования Фишера подтверждает его статистическую значимость:  $\phi = 3,93$ ,  $p \leq 0,001$ .

Данные, полученные за четыре года относительно негативного отношения к проявлению национализма, существенно не менялись, оставаясь в диапазоне 42 % (+/-2 %):  $\phi = 1,221$ ,  $p > 0,05$ .

Значительно выросло негативное отношение к проявлению экстремизма в молодежной среде с 32 % в 2018 г. до 45 % в 2020 г.:  $\phi = 3,83$ ,  $p \leq 0,001$ .

Результаты обработки ответов студентов относительно их субъективного отношения к различного рода нетерпимости (расовой, религиозной и др.) представлены в табл. 2.

**Таблица 2. Отношение студентов к проявлению интолерантности**

Варианты отношений	Год и количество опрошенных			
	2017	2018	2019	2020
	344 чел	340 чел.	454 чел.	469 чел
Негативное	53 % (183)	58 % (197)	62 % (280)	57 % (266)
Считаю нормальным явлением	12 % (41)	8 % (28)	9 % (39)	9 % (40)
Безразличное	31 % (105)	33 % (112)	27 % (121)	33 % (153)
Положительное	4 % (15)	1 % (3)	3 % (14)	2 % (10)

Данные, представленные в табл. 2, демонстрируют, что негативное отношение к проявлению различного рода нетерпимости год от года имеет разные показатели и колеблется от минимального в 2017 г. до максимального в 2019 г. Однако эти колебания статистически незначительны ( $\phi = 1,549$ ,  $p > 0,05$ ). Представления о нетерпимости как нормальном явлении также остаются на протяжении ряда лет одинаковыми ( $\phi = 1,578$ ,  $p > 0,05$ ). Особо следует отметить рост безразличного отношения к проявлению нетерпимости по сравнению с 2017 г. (31 %) до 33 % в 2020 г. ( $\phi = 1,959$ ,  $p < 0,05$ ).

В целом, анализируя эмпирические данные, можно утверждать, что уровень отношения к явлениям нетерпимости и экстремизму

на протяжении четырех лет значительно не изменяется. Большинство студентов негативно относятся к проявлению нетерпимости, а толерантность выступает как ценность для трех из четырех опрошенных. Вместе с тем определенной тревожной тенденцией можно считать увеличение числа молодых людей, безразлично относящихся к проявлению различного рода нетерпимости, а также некоторое снижение числа негативно относящихся к интолерантности.

В заключение необходимо отметить, что экстремизм и толерантность не являются автоматическим следствием каких-либо причин (внешних или внутренних). Это результат выбора человека, его личных убеждений и действий по построению определенных взаимоотношений. Уважение особенностей различных социальных групп, при этом сохранение своей самооценности и достоинства – основополагающее требование для цивилизованного развития любого мультиэтнического общества. Пассивность и равнодушие создают благоприятные условия для пропаганды различных деструктивных идей и их воплощения в реальности. Поэтому именно эти равнодушные студенты должны выступать целевой аудиторией для воспитательной работы по становлению толерантной личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аршанская, О. В. К вопросу об изучении психологической природы экстремизма / О. В. Аршанская // Междунар. журн. гуманитар. и естеств. наук. – 2018. – № 3. – С. 115–118.
2. Клейберг, Ю. А. Молодежный экстремизм: опыт социально-психологического исследования личности экстремиста / Ю. А. Клейберг, М. З. Шогенов // Общество и право. – 2011. – № 1 (33). – С. 237–241.
3. Скрипка, А. А. Субъекты молодежных преступлений против жизни и здоровья, совершенных по экстремистским мотивам: совокупность криминалистически значимых особенностей / А. А. Скрипка // Вестн. Краснодар. ун-та МВД России. – 2016. – № 3 (33). – С. 122–127.

4. Петрянин, А. В. Криминологическая характеристика преступлений экстремистской направленности : моногр. / А. В. Петрянин ; под ред. А. П. Кузнецова. – Н. Новгород : Нижегород. акад. МВД России, 2015. – 158 с.
5. Мусаелян, М. Ф. Личность участника неформальных молодежных экстремистских организаций (группировок) / М. Ф. Мусаелян // Адвокат. – 2010. – № 6. – С. 22–33.
6. Сарычева, И. В. Личность преступника как элемент криминалистической характеристики преступлений экстремистской направленности / И. В. Сарычева // Общество и право. – 2014. – № 3 (49). – С. 220–224.
7. Сердюк, Л. В. Насилие: криминологическое и уголовно-правовое исследование / Л. В. Сердюк. – М. : Юрлитинформ, 2002. – 384 с.
8. Горбунова, Н. В. Психологические особенности лиц, совершающих преступления экстремистской направленности / Н. В. Горбунова, Н. О. Свешникова // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2013. – № 1. – С. 67–75.
9. Яремчук, С. В. Социальная идентификация как предиктор экстремистских установок молодежи / С. В. Яремчук, С. М. Ситяева // Всероссий. криминологич. журн. – 2019. – № 1 (13) – С. 51–60.
10. Кораблев, С. Е. Социально-психологические и культурные истоки самосознания экстремиста / С. Е. Кораблев, С. А. Красенкова // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. – 2014. – № 2. – С. 89–95.
11. Садовникова, Н. О. Психологические особенности этнической толерантности молодежи / Н. О. Садовникова // Междунар. студ. науч. вестн. – 2018. – № 5. – Режим доступа: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=18771>. – Дата доступа: 18.03.2020.
12. Алексеева, Е. В. Психологические основы толерантности учителя / Е. В. Алексеева, С. Л. Братченко // Монологи об учителе. – 2003. – № 3. – С. 165–172.
13. Дибиров, А. Н. Современный политический экстремизм: понятие, истоки, причины, идеология, проблемы, организация, практика, профилактика и противодействие / А. Н. Дибиров, Г. К. Сафаралиев. – Махачкала : Лотос, 2009. – 640 с.
14. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.

- 
- 
15. Толерантность в современном мире / под ред. А. Ю. Григоренко. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 79 с.

Материал поступил в редколлегию: 22.04.20.

J. V. TARUTS,

Postgraduate student of psychology department

EI «Brest State University named after A. S. Pushkin»,

Brest, Belarus

## TOLERANT VALUES IN STUDENT'S PERCEPTION

### Summary

The article presents an analysis of the socio-psychological characteristics of two popular personality types: extremists и tolerant. The results discussed of a 4-year monitoring of the quality of educational work. Has been established a growth trend for students with an unconcerned attitude to manifestations of extremism.

*Keywords:* extremism, tolerance, values, student.



УДК 316.642

**К. И. ТАТАРКО,**

соискатель кафедры социальной и организационной  
психологии факультета философии и социальных наук

Государственное учреждение образования  
«Белорусский государственный университет», г. Минск, Беларусь

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК  
СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК О ПОНЯТИИ «СТАРЕНИЕ»  
И СОБСТВЕННОМ СТАРЕНИИ У ЛИЦ ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

В статье рассматриваются различия в характеристиках социальных установок о понятии «старение» и в отношении собственного старения у лиц поздней зрелости. Полученные результаты могут быть использованы при индивидуальной работе с лицами поздней зрелости, направленной на формирование конструктивного образа старения.

**Ключевые слова:** старение, социальная установка, социальные установки о старении, отношение к собственному старению, поздняя зрелость.

Социальные установки о старении характеризуются предрасположенностью индивида к упрощенному, устойчивому и обобщенному восприятию, оцениванию и выстраиванию моделей поведения в отношении процесса старения, т. е. представлены когнитивным (образ), аффективным (отношение) и поведенческим (предполагаемые модели поведения) компонентами. Они являются одним из инструментов общества для конструирования образа старения и тем самым предоставляют ориентир для выстраивания человеческого отношения к собственному старению.

Понятие «старение» в общественном сознании преимущественно описывается социально нежелательными и порицаемыми характеристиками, к числу которых, например, относятся снижение жизненной энергии, занудство, ворчливость, консерватизм [12], угасание и деструктивные изменения организма [9]. Характеристики понятия «старение», как правило, наделены отрицательной валентностью [5; 10], что приводит к формированию у индивида страха перед возрастными изменениями и вступлением в пе-

риод поздней зрелости (60–65 лет) [5], т. к. именно в это время жизни признаки старения становятся наиболее выраженными. Несмотря на преобладание непривлекательных характеристик, упоминаются и более социально приемлемые, наделенные положительной валентностью черты, к примеру, такие как мудрость, доброта, забота и духовность [12]. Несомненно, степень выраженности характеристик с положительной или отрицательной валентностью варьируется в зависимости от определенных социально-демографических и социально-психологических факторов.

Так, содержательная составляющая социальных стереотипов связана с особенностями культуры, опытом взаимодействия со старшим поколением [4; 6], в частности, отсутствие у индивида позитивного опыта общения с лицами поздней зрелости способствует формированию отрицательного образа старения [6].

Более позитивное отношение к старению и пожилым выявлено у женщин [3; 6], у людей, проживающих в малых городах [3; 6], у тех, кто имеет семью (женатых/замужних) [3], у лиц с высшим образованием [6]. В то же время в исследовании Ю. Б. Зайцевой отмечается, что лица с высшим или неполным высшим образованием, напротив, имеют преимущественно негативный образ старения [3].

Индивиды, работающие в частных компаниях, демонстрируют меньшую стереотипность по сравнению с теми, кто работает в органах местного самоуправления [13]. У лиц с высокой жизнестойкостью и активным образом жизни наблюдаются преимущественно положительные представления о старении, период поздней зрелости не воспринимается ими как «спад», а ощущается как благоприятный период [7].

В свою очередь, стереотипы влияют на переживание индивидом собственного старения и на его восприятие окружающих [14]. Лица пожилого возраста из-за страха совершить ошибку или не соответствовать шаблонному образу могут отказываться от намеченных ранее целей [11].

Для снижения болезненного переживания в отношении собственных возрастных изменений необходимо создавать в обществе конструктивный образ старения и старости, акцентировав внимание на имеющихся возможностях стареющего человека и на поиск

---

---

новых задач и целей [1]. Поэтому изучение особенностей социальных установок о старении становится актуальной темой.

Целью нашего исследования являлось выявление различий в характеристиках социальных установок о понятии «старение» и в отношении собственного старения у лиц поздней зрелости.

В качестве метода изучения социальных установок было использовано полуструктурированное интервью, вопросы которого прошли экспертную оценку и связаны с определенной тематикой, в числе которой социальные установки о понятии «старение»; установки относительно собственного старения; социально-демографические и социально-психологические факторы, в частности, пол, возраст, проживание (город/деревня, дом престарелых/квартира), образование, работает/не работает, семейное положение, увлечения, планы, значимые моменты биографии, субъективная оценка собственного здоровья (заболевания).

Для выявления образа и отношения к собственному старению применялся цветовой тест отношений (ЦТО) А. М. Эткинда.

Также интервьюированным задавался вопрос об их личном понимании старения, т. е. более углубленно выявлялись персональные социальные установки. Как отмечает О. А. Гулевич, когнитивный компонент социальных установок и сами социальные установки подразделяются на общественные и персональные [2]: общественные являются общими для большинства (что думает большинство, по мнению интервьюированного), а персональные характерны для единичного субъекта (личное мнение интервьюированного по вопросу).

Выборка основного этапа исследования составила 36 человек, и ее количество определялось на основе принципов теоретического насыщения и минимального объема. Из них 27 человек (75 %) женского пола, 9 мужского (25 %). Такое соотношение объясняется меньшей представленностью в социуме лиц мужского пола поздней зрелости. Возрастной диапазон интервьюированных можно разделить на три группы: 60–70 лет (24 чел., 66,7 %), 70–80 лет (5 чел., 13,9 %), 80–90 лет (7 чел., 19,4 %). Преобладание первой возрастной группы связано с наибольшей частотой их представленности и возможностью пойти на контакт. Представители поздней зрелости в возрасте 90 лет и старше при анализе

результатов не рассматривались, т. к. лица этой возрастной группы не всегда правильно понимали суть вопросов, в основном, акцентировали внимание на прошедших событиях.

Статистическая обработка данных осуществлялась с применением качественного и количественного контент-анализа, таблиц сопряженности, теста  $\chi^2$  с помощью программы SPSS Statistics v.16, число расшифрованного текста интервью составило 322 страницы. Отметим, что объем выборки для применения теста  $\chi^2$  должен составлять  $\geq 30$ , а сумма групп выборки не меньше 20 человек [8]. Тем самым выборка нашего исследования соответствует этому требованию. Перейдем к рассмотрению результатов исследования.

Нами были выделены три группы интервьюированных по критериям «возрастная самоидентификация», «осознание признаков старения», «описание собственного самочувствия» и проанализированы их характеристики социальных установок о понятии «старение» и собственном старении.

**Первая группа** респондентов представлена в количестве 11 человек, из них 6 человек относятся к возрастному диапазону 60–70 лет, 3 человека – 70–80 лет, 2 человека – 80–90 лет. Они признают себя стареющими (72,7 %), ощущают себя на свой возраст (100 %), собственное самочувствие описывают как неудовлетворительное (90,9 %). Преимущественно рассматривают старение через ухудшения ( $\chi^2 = 9,107$ ;  $p = 0,011$ ) и чаще упоминают характеристики, относящиеся к изменениям в организме ( $\chi^2 = 8,509$ ;  $p = 0,014$ ), например, заболевания, ухудшение здоровья, внешние изменения, изнашивание организма, потеря сил. Персональные социальные установки включают характеристики, имеющие отношение к мировосприятию, в частности, социальная незаинтересованность («ничего не хочется, нет желания и интересного дела»), мудрость («становишься мудрее»), осмысление прожитой жизни («возникают мысли о смерти»).

В связи с тем, что представители первой группы отличаются друг от друга выраженностью социальной активности, они были разделены на две подгруппы.

Интервьюированные *первой подгруппы* (6 человек) отмечали ощущение завершенности своего жизненного пути, снижение со-

циальной активности, возникновение чувства безразличия и смирения, отсутствие интереса к окружающей действительности. Между социальными установками о понятии «старение» и в отношении собственного старения наблюдается когнитивный консонанс, при котором респонденты упоминают непривлекательные характеристики. В частности, понятие «старение» наделено признаками, подчеркивающими изменения во внешности, снижение сил, проявление различных заболеваний, изнашивание организма, снижение социальной активности, отсутствие интересов и желаний. Также осознание утраты возможностей, изменения в мировосприятии и социальной активности проявляются, когда интервьюированные говорят о собственном старении, например: *«все болит, никуда не ходишь, ничего не нужно и не интересно, если раньше что-то и хотела, то сейчас нет, смирилась, уже ничего не исправишь»* (Е. А., 67 лет); *«все, уже прожил»* (В. Т., 66 лет); *«серая жизнь и не на что надеяться больше, потому что сроки исходят»* (И. Б., 72 года). В эмоциональном плане к собственному старению проявляют, в основном, негативное отношение, только в двух случаях демонстрировалось нейтральное.

Предполагаем, что интервьюированные первой подгруппы обладают высокой склонностью следовать общепринятым нормам, поэтому после вступления в период поздней зрелости у них наблюдается отсутствие планов и интересов, снижение социальной активности и смиренность с собственными возрастными изменениями. В обществе реализация основных задач приходится на раннюю и среднюю зрелость, в поздней (после 60 лет) задач становится меньше, социум предоставляет минимум подсказок по организации своего жизненного пространства, и они, как правило, относятся к хозяйственно-бытовому труду, поддержанию своего здоровья, помощь детям или внукам.

У представителей *второй подгруппы* (5 человек) наблюдается чрезмерная концентрация на определенной сфере деятельности, которая занимает большую часть их времени, становится одной из целей и формирует убежденность в собственной незаменимости. Таким образом, определенная сфера (внуки, познавательная активность) для респондентов носит компенсаторный характер. Им важно быть частью общества и чувствовать себя нужными, поэто-

му присутствует страх одиночества, т. к., по их мнению, в обществе отдается предпочтение более молодым гражданам. Несмотря на осознание проявлений собственных признаков старения (внешние изменения, появление усталости, снижение интереса), представители этой подгруппы пытаются минимизировать проявления признаков возрастных изменений.

Между социальными установками о понятии «старение» и в отношении собственного старения наблюдается преимущественно когнитивный диссонанс. Так, в социальных установках о понятии «старение» присутствуют характеристики, связанные с изменениями внешнего вида, самочувствия, социальной активности, у ряда интервьюированных они могут быть противоречивыми, например: *«печально, не хочется стареть, сожалею об утраченной молодости»* и *«это неизбежность, стареть надо достойно, бороться с недугами»* (Г. В., 67 лет). В персональных социальных установках присутствуют такие характеристики, как *«потеря сил»*, *«ничего не хочется»*, *«приходит мудрость»*, но преобладают социально непривлекательные характеристики. В отношении собственного старения интервьюированные используют более благоприятные характеристики с различной степенью их выраженности, например: *«хочется жизнь продлить»* (А., 61 год), *«у меня положительное отношение к своему старению»* (В. М., 70 лет), *«я считаю себя не совсем..., у меня благородный цвет»* (Я., 84 года). Отметим, что и в отношении собственного старения наблюдается несогласованность между характеристиками когнитивного и эмоционального компонентов.

Возраст и возрастные изменения, с одной стороны, усиливают страх быть неоцененными в обществе, и это проявляется в характеристиках социальных установок. Следовательно, интервьюируемые концентрируются на определенной сфере деятельности, т. е. происходит процесс замещения. С другой стороны, возрастные изменения позволяют им удовлетворять потребность в уважении и признании: они становятся нужны своим близким, поэтому, несмотря на наличие характеристик, трактующих старения через ухудшения, могут проявляться в социальных установках и более благоприятные характеристики.

**Вторая группа** респондентов представлена в количестве 10 человек, из них 7 человек относятся к возрастному диапазону 60–70 лет, 2 человека – 70–80 лет и 1 человек – 80–90 лет.

Интервьюированные отрицают проявления собственных признаков старения (70 %), идентифицируют с более младшей категорией граждан (100 %), используя характеристики «я молодой/молодая», а также большинство либо не упоминают о своем самочувствии, либо оценивают его как удовлетворительное, не называя признаков ухудшения. Также относят себя к активной части пенсионеров, акцентируют внимание на своей трудовой деятельности. Вместе с этим склонны считать, что индивидуальные особенности человека оказывают влияние на его восприятие возрастных изменений ( $\chi^2 = 8,277$ ;  $p = 0,016$ ), а также отмечают положительные аспекты процесса старения ( $\chi^2 = 7,634$ ;  $p = 0,022$ ).

Несмотря на отрицание признаков старения, у ряда интервьюированных причисление себя к стареющей категории граждан проявлялось косвенно, т. е. когда вопросы интервью не относились к теме «старение». К примеру, респондент (В. Ф., 78 лет) в начале беседы говорит о том, что она не старая, позже отождествляет себя с этим процессом, а именно «*под старость лет стала задавать себе вопрос*».

В социальных установках интервьюированных второй группы в большей степени присутствуют характеристики поведенческого компонента ( $\chi^2 = 7,731$ ;  $p = 0,021$ ), идентичная ситуация наблюдается в социальных персональных установках ( $\chi^2 = 8,973$ ;  $p = 0,011$ ). В предполагаемых моделях поведения демонстрируется отрицание признаков старения, приспособление, активная позиция, направленная на минимизирование проявлений признаков старения и ожидания.

Также для интервьюированных характерен высокий показатель несогласованности между когнитивным и эмоциональным компонентами социальных установок в отношении собственного старения ( $\chi^2 = 7,240$ ;  $p = 0,027$ ).

Между характеристиками социальных установок о понятии «старение» и в отношении собственного старения наблюдается когнитивный диссонанс и консонанс в двух формах, рассмотрим их более подробно.

Первая форма когнитивного диссонанса (2 человека) предполагает упоминание респондентами преимущественно привлекательных характеристик в отношении понятия «старение», собственное старение наделено отрицательными характеристиками, что связано с желанием соответствовать новым реалиям социальной жизни и быть в глазах окружающих самодостаточной и активной личностью.

Вторая форма когнитивного диссонанса (4 человека), напротив, отличается наличием благоприятных характеристик в отношении собственного старения. Например, *«старость должна быть немного грустной, как у наших всех. Черный не надо, а то совсем уже. Серый. В целом старость... возраст 80–90 лет. У этого человека грусть, т. к. все проходит. У меня так не должно быть. У меня должна быть яркая жизнь. Красный цвет, яркий»* (В. Ф., 78 лет). Понятие «старение», в свою очередь, наделено отрицательными чертами.

Таким образом, отрицание собственного старения, характеристики социальных установок о понятии «старение» с отрицательной валентностью и противопоставление собственного старения общепринятым нормам связаны с проявлением психологической защиты, т. е. человек создает иллюзорное ощущение комфорта или попытку продемонстрировать собственную уникальность с целью снижения уровня переживания негативных эмоций в отношении процесса старения.

Первая форма когнитивного консонанса (3 человека) предполагает упоминание респондентами социально привлекательных характеристик в отношении понятия «старение» и собственного старения, при этом респонденты отрицают признаки собственных возрастных изменений. Таким образом, благоприятные характеристики социальных установок свидетельствуют, с одной стороны, о том, что старение или скорее возрастной промежуток, в котором проявляется старение (60–65 лет), воспринимается интервьюируемыми как период реализации новых или фрустрированных потребностей, к примеру, респондент (Л. А., 69 лет) отмечает следующее: *«у меня всегда были какие-то рамки. Я не была свободной, это было характерно для детства, юности и частично для зрелости, сейчас я живу для себя, к тому же у меня онкология и я ста-*



*рюсь ни в чем себе не отказывать, я очень тороплюсь».* Однако, когда вопросы интервью не имели прямого отношения к теме «старение», наблюдалось причисление себя к стареющей части населения, также для интервьюированной характерен страх стать обузой для своей семьи, т. е. присутствовало определенное эмоциональное напряжение, вызванное проявлением возрастных изменений и соответственно сам процесс старения уже не наделялся положительными характеристиками: *«я, когда пожилая совсем буду... многое не смогу...мы немножко приготовились к старости. Зависит только от здоровья, как ты можешь стерпеть вот это вот... Он как бы приближается то ли пенсионный, то ли пожилой возраст. Естественно. Замечаю за собой».*

Вторая форма когнитивного консонанса (1 человек), включает отрицательные характеристики в отношении понятия «старение» и собственного старения, что связано с опасением респондентки (Т., 61 год) утратить внешнюю привлекательность, т. к. для нее важно быть признанной окружающими.

Таким образом, интервьюированные второй группы отрицают проявления признаков старения, при этом понимают неизбежность появления возрастных изменений, в том числе и собственных, поэтому создают образ чрезмерной активности и используют положительные характеристики либо в отношении собственного старения, либо в отношении понятия «старение».

**Третья группа** лиц поздней зрелости представлена в количестве 15 человек, из них 9 человек относятся к возрастному диапазону 60–70 лет, 2 человека – 70–80 лет и 4 человека – 80–90 лет.

При описании самочувствия ориентируются, в основном, на общее состояние здоровья, описывая его как неудовлетворительное, в некоторых случаях конкретизируют. Однако, несмотря на осознание изменений в организме, одна часть интервьюированных применяет к себе слово «старый, старение», но не ощущает себя на свой возраст. Другая половина ощущает себя на собственный возраст, но не признает собственных возрастных изменений. Следовательно, представители третьей группы не идентифицируют себя с существующим образом старения или поздней зрелости, но при этом наблюдают и описывают ухудшения самочувствия. Такое противопоставление связано с тем, что стереотипные образы рас-

ходятся с их потребностями и подтверждают опасения в отношении возрастных изменений.

Как и в первой группе, интервьюированные преимущественно рассматривают старение через ухудшения ( $\chi^2 = 9,107$ ;  $p = 0,011$ ) и используют характеристики, относящиеся к сфере «изменение в организме» ( $\chi^2 = 8,509$ ;  $p = 0,014$ ).

Между характеристиками социальных установок о понятии «старение» и в отношении собственного старения наблюдаются когнитивный диссонанс и когнитивный консонанс в двух формах.

При когнитивном диссонансе (7 человек) респондент использует в отношении собственного старения социально привлекательные характеристики, понятие «старение» наделено отрицательными чертами. К примеру, респондент (П. П., 67 лет), уверен, что в нашем обществе преимущественно негативный образ старения и отрицательное отношение к пенсионерам, поэтому относит себя к категории активных и энергичных. Ему сложно принять изменения в организме, присутствует страх лишиться того, что имел, и этот страх усиливается существующим образом старения, подразумевающим отсутствие интереса к жизни и ухудшение здоровья.

Первая форма консонанса (7 человек) включает преимущественно социально непривлекательные характеристики в отношении понятия «старение» и собственного старения. Рассмотрим на примере.

Несмотря на отрицание собственных признаков старения «*Я себя не чувствую старой. Я еще не старая*» и причисление к активной части пенсионеров, респондент (Т., 63 года) отмечает проявления у себя возрастных изменений, также называла себя старой, когда вопросы интервью не были связаны с темой «старение», а именно «*в старости я осталась одна*». Такое противоречие связано с тем, что не может принять собственные возрастные изменения, также склонна считать, что в обществе отрицательно относятся к лицам пенсионного возраста и большинство лиц ее возраста тяжело проходят этап старения/старости.

При второй форме консонанса (1 человек) интервьюированные, напротив, используют социально привлекательные характеристики в отношении понятия «старение» и собственного старения. Вне зависимости от наличия благоприятных характеристик в

социальных установках о старении респондент (Т. Л., 61 год) отрицает проявления старения, отмечает, что в число ближнего круга друзей входят лица до 50 лет, и считает, что у них она многому учится.

Таким образом, представители третьей группы противопоставляют себя существующему образу старения и лицам пенсионного возраста, что проявляется в характеристиках социальных установок в отношении понятия «старения» и собственного старения.

Отметим, что при определенных социально-демографических и социально-психологических факторах содержание социальных установок будет различаться, так:

- женщины чаще, чем мужчины упоминают характеристики социальной группы ( $\chi^2 = 5,400$ ;  $p = 0,020$ ), включающие отрицательное отношение социума к пожилым и утрату прежних навыков;

- описание характеристик социальных установок через потери/ухудшения преимущественно выражено у лиц 60–70 лет ( $\chi^2 = 7,920$ ;  $p = 0,019$ ), а также у тех, кто признает признаки старения или косвенно о них упоминает ( $\chi^2 = 10,667$ ;  $p = 0,005$ );

- характеристики сферы «переживания возрастных изменений» в большей степени проявляются у лиц поздней зрелости, у которых присутствуют увлечения/интересы ( $\chi^2 = 5,573$ ;  $p = 0,018$ ) и планы ( $\chi^2 = 3,951$ ;  $p = 0,047$ ), а также у тех, кто отмечал положительные проявления старения ( $\chi^2 = 3,951$ ;  $p = 0,047$ );

- характеристики сферы «мировосприятия» озвучивали интервьюированные, которые импонируют активным, позитивным и интересным личностям ( $\chi^2 = 5,355$ ;  $p = 0,021$ ), опасаются проявления болезней ( $\chi^2 = 4,760$ ;  $p = 0,029$ ), а также имеют нейтральное отношение к собственному старению ( $\chi^2 = 13,486$ ;  $p = 0,001$ );

- характеристики сферы «внешность» преимущественно упоминают интервьюированные, которые опасаются проявления такого признака старения, как заболевания ( $\chi^2 = 7,202$ ;  $p = 0,007$ ), и в меньшей степени присутствуют у лиц пенсионного возраста, у которых отсутствуют опасения в отношении старения ( $\chi^2 = 4,117$ ;  $p = 0,042$ );

- характеристики поведенческого компонента в большой степени представлены у тех, кто ощущает себя младше своего возраста

та ( $\chi^2 = 9,028$ ;  $p = 0,003$ ) и поддерживает повышение пенсионного возраста ( $\chi^2 = 14,397$ ;  $p = 0,002$ );

- характеристики аффективного компонента, включающие положительное, нейтральное и отрицательное отношение, демонстрируют лица поздней взрослости с выраженной потребностью в признании и уважении ( $\chi^2 = 5,063$ ;  $p = 0,024$ ), при этом у них преобладает отрицательное отношение к старению.

В заключении отметим, что упоминание респондентами определенных характеристик социальных установок о старении объясняется их личностными особенностями, действием психологической защиты, ориентированностью на определенные сферы жизни и следованию социально-предписанным нормам, а также опасениями в отношении собственных возрастных изменений.

Характеристики социальных установок о понятии «старение» становятся ориентиром при выстраивании человеком образа собственного старения и отношения к этому процессу. При этом между характеристиками о понятии «старение» и собственном старении проявляется как когнитивный консонанс, так и диссонанс в двух формах. Наиболее распространенной формой когнитивного консонанса является вторая, при которой интервьюированные упоминают отрицательные характеристики. Что касается когнитивного диссонанса, то преимущественно респонденты используют в отношении собственного старения социально привлекательные характеристики, а понятие «старение» наделено отрицательными чертами.

Проявления консонанса или диссонанса той или иной формы наблюдаются у лиц поздней взрослости с различной выраженностью возрастной самоидентификации, осознания признаков старения и описания собственного самочувствия.

В зависимости от содержания социальных установок о старении, форм когнитивного консонанса или диссонанса между характеристиками понятия «старение» и собственного старения необходимо при индивидуальной работе с лицами поздней взрослости акцентировать внимание на проработку определенных сфер. К примеру, повышение уровня самосознания и понимания индивидом своих личностных ресурсов, актуальных потребностей и опасений, принятие возрастных изменений и поиск возможных

путей и форм организации своей жизнедеятельности в поздней взрослости.

Полученные результаты исследования будут актуальными в работе специалистов всех сфер социальной поддержки населения, в частности психологов, социальных работников, медиков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ворошилова, И. И. Возможные направления психологической адаптации лиц пожилого возраста / И. И. Ворошилова, В. Н. Ефанов // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 3. – С. 33–35.
2. Гулевич, О. А. Психология коммуникации / О. А. Гулевич. - М. : Моск. психолого-социал. ин-т, 2007.
3. Зайцева, Ю. Б. Стереотипные представления массового сознания о «старых людях» / Ю. Б. Зайцева // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2008. - Т. 1, № 1. - С. 13–28.
4. Краснова, О. В. Социальная психология старости / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
5. Курашева, О. В. Социально-психологическое исследование возрастных стереотипов молодежи / О. В. Курашева // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. - 2010. - № 2 (12). - С. 105–116.
6. Кьянева, И. М. Отношение к старению среди людей в ранней и средней взрослости / И. М. Кьянева // Психология XXI века: российская психология в контексте мировой науки : материалы Междунар. научн. конф. молодых ученых, 2016. – С. 70–71.
7. Молчанова, О. Н. Личностные корреляты отношения к старости / О. Н. Молчанова, А. В. Хаританова // Горизонты зрелости. Сб. тезисов участников Пятой всерос. научно-практич. конференции по психологии развития. – М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С. 579-582.
8. Набиулина, Л. М. Использование критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат) для проведения статистической обработки данных педагогического эксперимента / Л. М. Набиулина // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 11. – С. 187–191.
9. Овчинникова, Л. В. Психофизиологическое состояние пожилого человека в период его выхода на пенсию / Л. В. Овчинникова // Человек. Спорт. Медицина. – 2012. – № 8 (267) – С. 22–28.

10. Пацакула, И. И. Социально-психологические особенности принятия старости / И. И. Пацакула, Е. И. Хачикян, И. В. Зайчикова // Прикладная юридическая психология. – 2020. - № 2(51). – С. 94–100.
11. Петров, Ж. В. Конструирование образа пожилого человека средствами массовой информации / Ж. В. Петров // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. - 2009. - № 04 (42). - С. 272–277.
12. Старикова, М. М. Стереотипы старости и старения / М. М. Старикова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. М. Лобачевского. Серия Социальные науки.– 2011. - № 2 (22). - С. 43–50.
13. Calo, T. J. Employee perceptions of older workers' motivation in business, academia, and government / T. J. Calo [et. al.] // International Journal of Business and Social Science. - 2013. - Vol. 4, No. 2. - P. 1–10.
14. O'Loughlin, K. Attitudes to ageing / In K. O'Loughlin, C. Browning, H. Kendig (Eds.). -International perspectives on aging. – 2017. - Vol. 16. Ageing in Australia: Challenges and opportunities. – P. 29–45.

Материал поступил в редколлегию 15.12.20.

K. I. TATARKO,

Fellow at the department of social and organizational psychology,  
faculty of philosophy and social sciences

SEI «Belarusian State University»,  
Minsk, Belarus

## FEATURES OF THE CHARACTERISTICS OF ATTITUDES ABOUT THE CONCEPT OF «AGING» AND THEIR OWN AGING OF PERSONS OF LATE ADULTHOOD

### Summary

The article examines differences in the characteristics of attitudes about the concept of "aging" and in relation to their own aging of persons of late adulthood. The obtained results can be used for individual work with persons of late adulthood, aimed at forming a constructive image of aging.

*Keywords:* ging, attitude, attitudes about aging, attitudes toward one's own aging, late adulthood.

УДК 37.035:39(=161.3)

**М. Э. ТРУХАНОВІЧ,**

старшы выкладчык кафедры дашкольнай і пачатковай адукацыі

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

## **ФІЛАСОФСКА-САЦЫЯЛЬНЫЯ АСПЕКТЫ ЗАХАВАННЯ**

### **НАЦЫЯНАЛЬнай МОВЫ З АПОРАЙ**

### **НА НАЦЫЯНАЛЬНА-МОЎНУЮ АДУКАЦЫЮ**

У дадзеным артыкуле раскрываюцца філасофскія і педагагічныя падставы працэсу захавання нацыянальнай мовы як часткі нацыянальнай культуры. Паказваецца роля нацыянальна-моўнай адукацыі ў справе захавання нацыянальнай мовы.

**Ключавыя словы:** культура, нацыянальная мова, нацыянальна-моўная адукацыя.

На сучасным этапе развіцця сусветнай супольнасці, у эпоху глабалізацыі, асабліва востра паўстае пытанне полікультурнага выхавання падростаючага пакалення з захаваннем нацыянальнай самаідэнтычнасці кожнага этнасу, яго самабытнай культуры. Многія навукоўцы, прымаючы непазбежнасць працэсу сусветнай інтэграцыі, прызнаючы яго пазітыўныя моманты, выказваюць сваю заклапочанасць у дачыненні да вынікаў гэтага працэсу для нацыянальных культур (Д. Брэдли, М. В. Дзячкоў, К. Леві-Стросс, А. А. Лукашанец, В. С. Сцёпін, К. Уільямс і інш.). Сёння найбольш актуальнымі становяцца пытанні: «Чым можа абярнуцца для чалавецтва моўны плюралізм?», «Ці не стане ён пагрозай культуры, моўнай разнастайнасці свету ў выпадку прыняцця адной мовы ў якасці адзінага інструмента інтэлектуальных зносін?». Гэтыя пытанні ў значнай ступені звязаны з праблемай духоўнага жыцця грамадства, перш за ўсё з захаваннем нацыянальнай культурнай самабытнасці сучасных народаў, яскравым праяўленнем якой выступае нацыянальная мова. Ва ўмовах інфармацыйнага грамадства, калі на першы план выступаюць інфармацыя і веды, мова па-ранейшаму з'яўляецца матэрыяльным носьбітам інфармацыі.

Паняцце нацыянальнай мовы неаддзельна ад паняцця нацыянальнай культуры і адпаведна ад працэсу нацыянальнай самаідэнтыфікацыі. Страта моўнай спадчыны цягне за сабой страту асноўнага кампанента нацыянальнай свядомасці нацыі і, такім чынам, страту часткі непаўторнасці асобнага этнасу як носьбіта сваіх спецыфічных культурна-моўных традыцый. Знікненне моў азначае, што разам з імі знікаюць і культуры, асаблівы светапогляд пэўнага этнасу і разам з імі нівеліруецца нацыянальная самаідэнтычнасць. Мовы выносяць з сабой у нябыт не толькі асобныя словы і своеасабліваасці культур, але і значную долю ведаў, назапашаных чалавецтвам.

Дадзеныя ЮНЕСКА сведчаць пра тое, што кожны год у свеце знікае прыкладна 10 моў. Па папярэдніх ацэнцы даследчыкаў, пад пагрозай знікнення на дадзены момант знаходзяцца каля 40 % сучасных сусветных моў. Беларуская мова – адна з славянскіх моў, адна з дзвюх дзяржаўных моў Рэспублікі Беларусь – на канец 2009 года была прызнаная ЮНЕСКА як мова, што знаходзіцца на першай стадыі вымірання («Children no longer learn the language as mother tongue in the home») [23]. Узнікае заканамерная асцярога, што і беларуская культура як самабытная культура пэўнага этнасу знаходзіцца на стадыі вымірання. І калі гэта так, то якія могуць быць рашэнні дадзенай праблемы? Як і ці магчыма ў прынцыпе прадухіліць працэс паступовага знікнення культурнай спадчыны беларускага народа і, адпаведна, нівеліраванне нацыянальнай самаідэнтычнасці падростаючага пакалення? Ці ёсць шанец захаваць беларускую культуру ў працэсе інтэграцыі ў сусветную культурную супольнасць як годную ўпрыгожваць мульцікультурную і мульцілінгвальную карту свету і якую ролю ў гэтым працэсе адыгрывае адукацыя? Каб знайсці адказы на гэтыя і многія іншыя пытанні, у першую чаргу, на наш погляд, неабходна абгрунтаваць семантычную, катэгарыяльную і культуралагічную ўзаемазвязь нацыянальнай мовы і нацыянальна-моўнай адукацыі як ўзаемаабумоўленых з'яў і нацыянальна-моўнай адукацыі як аднаго з магчымых сродкаў вырашэння праблемы знікнення нацыянальнай мовы.

На тэрыторыі Рэспублікі Беларусь, у адпаведнасці са звесткамі Нацыянальнага статыстычнага камітэта на 2019 год, больш за 80 %



насельніцтва складалі этнічныя беларусы. Аднак, па дадзеных таго ж камітэта, толькі 60 % этнічных беларусаў падчас перапісу насельніцтва назвалі роднай мовай мову сваёй нацыі. Улічваючы спецыфіку функцыянавання і развіцця моўнай рэчаіснасці і асаблівасці сацыялінгвістычнай сітуацыі, варта прызнаць магчымасць рознага тлумачэння і суадносін паняццяў «нацыянальная мова» і «родная мова».

У лінгвістычным энцыклапедычным слоўніку дадзена наступнае вызначэнне: «Нацыянальная мова – сацыяльна-гістарычная катэгорыя, што пазначае мову, якая з'яўляецца сродкам зносін нацыі і выступае ў дзвюх формах: вуснай і пісьмовай. Нацыянальная мова фарміруецца разам з развіццём нацыі, з'яўляючыся адначасова перадумовай і ўмовай яе ўзнікнення і існавання, з аднаго боку, і вынікам, прадуктам гэтага працэсу – з другога» [19, с. 325–326]. Такім чынам, становіцца відавочна ўзаемасувязь паміж паняццямі «нацыя» і «нацыянальная мова», таму што нацыянальная мова, па сутнасці, гэта форма існавання мовы ў эпоху існавання нацыі. Нацыянальная мова ўяўляе складанае сістэмнае адзінства, якое уключае ў сябе літаратурную мову, дыялекты і г. д.

У слоўніку сацыялінгвістычных тэрмінаў прадстаўлена некалькі падыходаў да трактоўцы паняцця «родная мова». Адзін з варыянтаў трактуе паняцце «родная мова» як першую мову, якая засвоена чалавекам з дзяцінства («мова калысцы»). Звычайна яна супадае з мовай бацькоў або аднаго з іх і становіцца для дзіцяці першым сродкам зносін. Другое вызначэнне датычыцца авалодання і выкарыстання мовы, калі яна становіцца асноўнай функцыянальнай мовай чалавека. Яшчэ ў адным варыянце вызначэнне паняцця «родная мова» звязана з паняццем мовы сваёй народнасці незалежна ад ступені валодання ёй і з'яўляецца адным з асноўных паказчыкаў нацыянальнай прыналежнасці (мова этнічнай самаідэнтыфікацыі) [16]. Такім чынам, можна казаць аб тым, што катэгорыя «родная мова» можа вызначацца таксама і па крытэрыі самаідэнтыфікацыі.

Расійскі сацыялінгвіст М. В. Дзячкоў, зыходзячы з аналізу існуючых вызначэнняў паняцця «родная мова», таксама выдзяляе

З крытэрыі: паходжання мовы; кампетэнцыі і функцыянальнасці; ідэнтыфікацыі [4, с. 15–16].

Трэба адзначыць, што ў адпаведнасці з прадстаўленымі вызначэннямі для Беларусі такія паняцці, як «родная мова» і «нацыянальная мова», не з'яўляюцца раўназначнымі і сінанімічнымі ў дачыненні да аднаго і таго ж суб'екта лінгвістычнай дзейнасці, стваральніка маўленчай рэчаіснасці.

З улікам сацыялінгвістычнай рэчаіснасці ў Рэспубліцы Беларусь у дачыненні да паняцця «нацыянальная мова» найбольш характэрна вызначэнне, дадзенае Т. М. Мікуліч: «Нацыянальная (этнічная) мова – гэта мова, характэрная для дадзенага этнасу, якая з'яўляецца яго прыкметай. Як правіла, яна прадукт дадзенага этнасу». Аўтар удакладняе: «Нават пры масавым адыходзе прадстаўнікоў этнасу ад сваёй мовы яна ўсё ж захоўвае ролю этнічнага сімвалу па прычыне замацавання ў сістэме этнічнай самасвядомасці супольнасці» [11, с. 25]. У адпаведнасць з дадзеным вызначэннем прадстаўнікі этнасу могуць ідэнтыфікаваць нацыянальную мову як родную (мову Радзімы) і пры гэтым не карыстацца ёй.

Паводле дадзеных сацыялагічнага апытання, праведзенага ў 2018 годзе ў рамках праекта «Развіццё» «Кастрычніцкага эканамічнага форуму», толькі 2,2 % апытаных беларусаў размаўляюць дома па-беларуску, большасць – 73 % размаўляюць толькі па-руску [22]. Такім чынам, у Рэспубліцы Беларусь склалася ўнікальная сацыялінгвістычная сітуацыя, калі нацыянальная мова, з'яўляючыся тытульнай і адной з дзвюх дзяржаўных, не з'яўляецца роднай мовай на функцыянальным узроўні большай часткі насельніцтва, якое адначасова належыць да асноўнага этнасу краіны, прызнаючыся роднай толькі па прынцыпе самаідэнтыфікацыі («беларус» роўна «беларуская мова»).

Т. М. Мікуліч адзначае, што мера свабоднага валодання нацыянальнай мовай і ступень яе выкарыстання залежыць ад уваходжання мовы ў структуру этнічнай свядомасці асобы ў якасці роднай [11, с. 135]. Трэба адзначыць, што пад уплывам спецыфічнай сацыялінгвістычнай сітуацыі апошнім часам адбываецца змена асаблівасцяў успрымання змястоўнага і якаснага напаўнення паняцця «беларуская мова» ў свядомасці большасці прадстаўнікоў

беларускай нацыі. Зыходзячы з адзначанай І. А. Сцерніным наяўнасці ў кожнага народа нацыянальнай камунікатыўнай свядомасці [20], улічваючы тыповыя выказванні і ўяўленні, якія, як сведчаць дадзеныя даследаванняў, існуюць у сучасным беларускім грамадстве, можна адзначыць, што камунікатыўная катэгорыя «беларуская мова» ў камунікатыўнай свядомасці беларусаў успрымаецца як «нацыянальная мова Беларусі» і звязана з такімі характарыстыкамі, як «прыгожая», «мілагучная» і ў той жа час як «рэдка ўжывальная», «не надта патрэбная ў будзённасці», як «мова асобных сфер грамадскага жыцця (культуры, адукацыі)» [8]. Такім чынам, пры наяўнасці пазітыўнага стаўлення да беларускай мовы відавочна адсутнасць успрымання яе роднай у свядомасці прадстаўнікоў нацыі па функцыянальнаму крытэрыю.

Разам з тым дадзеныя вышэй адзначанага сацыялагічнага апытання, праведзенага ў 2018 годзе ў рамках праекта «Развіццё» «Кастрычніцкага эканамічнага форуму», сведчаць, што 66 % рэспандэнтаў жадаюць, каб іх дзеці валодалі беларускай мовай так, як і рускай. У той жа час, адпаведна вынікам прадстаўленых даследаванняў, большасць сямей не могуць забяспечыць нацыянальна-моўнае асяроддзе, якое спрыяе засваенню дзецьмі нацыянальнай мовы [22]. Гэта адбываецца не толькі па прычыне адсутнасці неабходных ведаў, але і абмежаванасці выкарыстання нацыянальнай мовы ў сучасным беларускім грамадстве. Неабходна адзначыць, што ў дадзенай сітуацыі авалоданне дзецьмі беларускай мовай, як правіла, пачынаецца ва ўстановах адукацыі, а не ў сям'і. Улічваючы гэты факт, зыходзячы з актуальнага стану беларускай мовы ў грамадскім жыцці на дадзеным этапе, становіцца відавочнай вядучая роля адукацыі ў захаванні нацыянальнай мовы. Наяўнасць зацікаўленасці з боку бацькоў на вывучэнне дзецьмі беларускай мовы, нягледзячы на яе абмежаванае ўжыванне, сведчыць аб тым, што нацыянальная мова як адна з прыкмет нацыі ідэнтыфікуецца прадстаўнікамі нацыі як неад'емная яе частка і, адпаведна, як частка сябе асабіста.

Узаемазалежнасць нацыянальнай мовы і нацыянальнай самасвядомасці заўсёды з'яўлялася і застаецца актуальнай тэмай даследаванняў. Вільгельм Гумбальдт, нямецкі філолаг, філосаф, мовазнаўца, па сутнасці заснавальнік філасофіі мовы як

самастойнай дысцыпліны, паказаў, што духоўная своеасаблівае і будынак мовы народа знаходзяцца ў цесным зліцці адзін з адным, што калі хутка існуе адно, то з гэтага абавязкова выцякае іншае. На яго думку, мова ёсць як бы знешняя праява духу народаў: мова народа ёсць яго дух, а дух народа ёсць яго мова, і цяжка ўявіць сабе што-небудзь больш тоеснае [2, с. 31].

В. Гумбальдт тлумачыў, што праз мову ўсё створанае народамі ў мінулым (г. зн. культура) уздзейнічае на індывіда, а індывідуальнасць чалавека аналагічная індывідуальнасці мовы, дзякуючы таму, што крыніца ўздзеяння на іх адна і тая ж. Ён адзначаў, што ў мове заўсёды знаходзіцца спляў спрадвечна моўнага характару з тым, што ўспрынята мовай ад характару нацыі (яго духоўнай культуры). Узнікненне нацыі, паводле В. Гумбальдта, звязваецца з узнікненнем мовы. Такім чынам, ён сцвярджаў першапачатковае адзінства мовы і мыслення, мовы і культуры. Розныя мовы кваліфікуюцца ім як розныя светабачанні. В. Гумбальдт у сваіх развагах фактычна пастуляваў тоеснасць мовы і нацыянальнага духу, духу народа [3, с. 372–381].

Вялікае месца пытанням суадносін мовы і культуры народа, узаемасувязі мовы і мыслення, мовы і самасвядомасці надавалася ў філасофска-педагагічных поглядах К. Д. Ушынскага. У сваім артыкуле «Роднае слова» ён паказаў значэнне роднай мовы для духоўнага жыцця чалавека, для яго культуры, адзначаў, што менавіта ў мове адухаўляецца ўвесь народ і ўся яго радзіма; у мове сваёй народ на працягу многіх тысячагоддзяў і ў мільёнах індывідаў склаў свае думкі і свае пачуцці. Адзначаючы значную ролю мовы для нацыі, К. Д. Ушынскі падкрэслівае: «Ад усяго жыцця народа гэта адзіная жывая рэшта на зямлі, і мы - нашчадкі гэтых жывых багаццяў, у якіх склаліся ўсе вынікі духоўнага жыцця народа» [21, с. 147]. Развіваючы сваю думку пра ўзаемасувязь мовы, народа і яго культуры, вялікі педагог пісаў: «Мова ёсць самая жывая, самая багатая і трывалая сувязь, якая злучае аджылыя, якія жывуць і будучыя пакаленні народа ў адно вялікае, гістарычнае жывое цэлае. Яна не толькі выражае сабою жыццёнасць народа, але ёсць менавіта гэтая самая жыццё. Калі знікае народная мова, – народа больш няма!» [21, с. 147]. Апісанае К. Д. Ушынскім, такім чынам, паказвае відавочнасць і непарыўнасць

узаемасувязі мовы народа і свядомасці людзей. Педагог быў упэўнены, што разумеае, маральнае развіццё чалавека пачынаецца з ведання мовы як носбіта духоўнасці народа.

Па вызначэнні доктара філасофскіх навук, прафесара Р. А. Мірумян, мова – гэта галоўны фактар фарміравання і адзінства нацыі, перадумова стварэння нацыянальнай ідэалогіі і аснова захавання нацыянальнай ідэнтычнасці. Р. А. Мірумян падкрэслівае, што з дапамогай нацыянальнай мовы ствараецца прастора духоўнай культуры нацыі. Тлумачыцца гэта тым, што мова ўтрымлівае ў сабе светапогляд нацыі, яе ідэі і каштоўнасці. Нацыянальная мова развіваецца галоўным чынам з дапамогай нацыянальнай пісьменнасці і літаратуры. Гісторыя духоўнага развіцця і цывілізацыі нацыі непасрэдна звязана з працэсам развіцця мовы гэтай нацыі. Згодна з усталяваным у класічнай навуковай традыцыі пункту гледжання наяўнасць нацыянальнай літаратуры і абумоўленая гэтым ступень унесенага ўкладу ў сусветную культуру – галоўны крытэрыі гістарычнасці (цывілізаванасці) нацыі [10, с. 49].

Даследчыкамі ў галіне філасофіі і лінгвістыкі мова нацыі вызначаецца як найважнейшы сродак праявы яе самасвядомасці, духоўнага патэнцыялу і крытэрыі яе развіцця (Г. Штэйнваль, В. Вундт, Ё. Гердер, М. Я. Данілеўскі, К. Леві-Стросс, Ю. А. Бельчыкаў і інш.). Яна з’яўляецца галоўным фактарам фарміравання і адзінства нацыі, перадумовай стварэння нацыянальнай ідэалогіі і асновай захавання нацыянальнай ідэнтычнасці. Менавіта з дапамогай нацыянальнай мовы ствараецца прастора духоўнай культуры нацыі, бо мова ўтрымлівае ў сабе светапогляд нацыі, яе ідэі і каштоўнасці.

Беларускі даследчык В. А. Маслава адзначае, што чалавек толькі тады становіцца чалавекам, калі ён з дзяцінства засвойвае мову і разам з ёй культуру свайго народа. Яна падкрэслівае, што ўсе тонкасці культуры народа адлюстроўваюцца ў яго мове, якая спецыфічная і унікальная, бо па-рознаму фіксуе ў сабе свет і чалавека ў ім [9, с. 2].

Менавіта з дапамогай нацыянальнай мовы як кампанента культурнай спадчыны нацыі ў падрастаючага пакалення фарміруецца асаблівае нацыянальнае ўспрыманне свету, самасвядомасць

і менталітэт, якія спрыяюць фарміраванню маральных якасцей асобы. Даследчыкі сыходзяцца на тым, што засваенне асобай нацыянальнай мовы дае асаблівы псіхалагічны камфорт, захоўвае сувязь з папярэднімі пакаленнямі, забяспечвае аб'яднанне ментальнасці асобы і нацыі, спрыяе фарміраванню нацыянальнай самасвядомасці.

Такім чынам, можна абагульніць, што нацыянальная мова – гэта не толькі галоўны кампанент самасвядомасці народа, умова паўнаважнага існавання этнасу, якое забяспечвае захаванне і пераемнасць найбольш устойлівых канстантных характарыстык нацыі, але і спецыфічны сродак пазнання свету прадстаўнікамі дадзенага народа.

Філасофія мовы як асобная даследчая галіна сучаснай філасофіі сцвярджае асноватворную ролю мовы і маўлення ў пазнанні і структурах свядомасці і ведаў. Чалавек становіцца асобай толькі дзякуючы асваенню і трансляцыі культуры, засвоенай праз сацыяльны вопыт. Дадзенае асваенне і засваенне адбываюцца ў працэсе сацыялізацыі, навучання і выхавання, і асаблівая роля ў гэтых працэсах надаецца менавіта мове. У той жа час чалавек адначасова з'яўляецца і творцам культуры (Л. С. Выгоцкі, В. С. Сцёпін, У. Т. Кудраўцаў і інш.). Любыя змены ў культуры ўзнікаюць толькі дзякуючы творчай актыўнасці асобы. Адназначная ўзаемасувязь паміж сацыяльным вопытам, яго выбіральнасцю, зместам і далейшымі зменамі ў культурнай спадчыне, якая транслюецца ад пакалення да пакалення і вызначае шлях развіцця пэўнай сацыяльнай групы, у нашым выпадку – нацыі.

Зыходзячы з азначэння, якое прадстаўлена ў філасофскім слоўніку, менавіта адукацыя з'яўляецца працэсам захавання культурных нормаў з арыентацыяй на будучы стан культуры, мыслення і дзейнасці, у аснове якога павінна ляжаць культурнае самавызначэнне чалавека (працэс стварэння і рэалізацыі сістэмы ўяўленняў індывіда пра культурную прастору, аб сваім месцы і культурным змесце зносін у гэтай прасторы). Жыццё вызначае адукацыю і наадварот. Адукацыя ўздзейнічае на жыццё, забяспечваючы не толькі ўзнаўленне і трансляцыю культуры, але і развіццё чалавека, мыслення, дзейнасці [15, с. 478–479]. Такім

чынам, менавіта адукацыі адводзіцца роля транслятара культуры ад пакалення да пакалення, што задае вектар развіцця грамадства ў будучыні. Адпаведна, і нацыянальная мова як частка культуры нацыянальнай павінна прысутнічаць у той сукупнасці ведаў, уменняў і навыкаў, якія будуць асвойваць падрастаючыя пакаленні. Гэтая выснова паказвае выразную ўзаемасувязь магчымасці захавання нацыянальнай мовы толькі пры наяўнасці яе ў абавязковым адукацыйным «пласце», неабходным для засваення кожным прадстаўніком дадзенай нацыі ў працэсе моўнай адукацыі.

У шырокім сэнсе моўная адукацыя вызначаецца як працэс і сістэма арганізацыі навучання дзяржаўнай, роднай і замежным мовам. Задачай моўнай адукацыі з'яўляецца, у прыватнасці, падтрымка моўнай разнастайнасці ў грамадстве [1].

Паняцце «моўная адукацыя», адзначае Н. С. Старжынская, значна шырэй паняцця «навучанне мове», і моўная адукацыя арыентавана не толькі на навучанне дзіцяці асноўным відам вуснага маўлення, але і на фарміраванне ў яго асобасна-значнага, станоўчага эмацыянальнага і творчага стаўлення да працэсу пазнання нацыянальнай культуры сродкамі роднай мовы. Аўтар падкрэслівае, што мэтай моўнай адукацыі з'яўляецца само дзіця як чалавек культуры. «Такім чынам, першапачатковая моўная адукацыя – гэта станаўленне асобы шляхам уваходжання ў культуру, дзякуючы прыўлашчванню (прысваенню) і творчаму пераўтварэнню якой дзіця становіцца яе суб'ектам. Само ж прыўлашчванне адбываецца ў выніку пазнання, развіцця, выхавання і вучэння» [18, с. 9].

У адносінах да моўнай адукацыі на роднай мове, сцвярджае Н. С. Старжынская, можна гаварыць аб паняцці нацыянальна-моўнай адукацыі, у працэсе якой дашкольнік уваходзіць у родную нацыянальную моўную культуру, у яе прастору, якая складаецца падчас змястоўнага суразмоўніцтва на беларускай мове. Аўтар разглядае родную мову як інструмент фарміравання нацыянальна-моўнай культуры, накіраваны на развіццё асобасна значных уяўленняў, разумення сістэмы каштоўнасцей уласнай лінгвакультурнай агульнасці [18, с. 8]. Прадстаўленае аўтарам вызначэнне можна распаўсюдзіць і на іншыя ўзроўні адукацыі, на

якіх таксама працягваецца працэс засваення сістэмы ўласцівых нацыі лінгвакультурных каштоўнасцяў, на аснове вывучэння нацыянальнай мовы, гэта значыць, ажыццяўляецца нацыянальна-моўная адукацыя. Зыходзячы з прыведзенага вызначэння і на падставе праведзенага аналізу, неабходна падкрэсліць, што ў дачыненні да Беларусі нацыянальна-моўная адукацыя накіравана на авалоданне беларускай мовай як роднай і нацыянальнай.

Н. С. Старжынская адзначае, што, зыходзячы з культуралагічнага і асобна арыентаванага падыходаў, мэтай развіцця маўлення і навучання роднай мове ў перыяд дзяцінства з'яўляецца фарміраванне моўнага ядра асобы дзіцяці – інтэграванай якасці, без якой ён не можа рэалізаваць сваю культуратворчую функцыю і самарэалізавацца як індывідуальнасць. Паняцце моўнага ядра асобы з'яўляецца ў пэўным сэнсе вытворным ад паняцця «моўная асоба», пад якім маецца на ўвазе чалавек як карыстальнік і творца мовы і, паводле даследчыка, у сваю чаргу чалавек як моўная асоба з'яўляецца сувязным звяном паміж мовай і культурай, а ўсе ўзроўні арганізацыі моўнай асобы пранізваем нацыянальны пачатак [17, с. 46]. Такім чынам, можна меркаваць, што мэтай нацыянальна-моўнай адукацыі з'яўляецца нацыянальная моўная асоба як носьбіт нацыянальнай мовы, на аснове якой яна пазнае і стварае нацыянальную лінгвакультурную прастору.

Сучаснымі навукоўцамі надавалася і надаецца асабліва ўвага пытанням нацыянальна-моўнай адукацыі падростаючага пакалення. У кантэксце філасофскага, лінгвістычнага, культуралагічнага і сацыялагічнага аспектаў праблемы нацыянальна-моўнай адукацыі ў апошні час краналіся дысертацыйныя даследаванні беларускіх навукоўцаў: Т. У. Паліевай [12], А. У. Лянкевіч [8], замежных: Л. П. Загарулька [5] і інш.

Л. П. Загарулька акцэнтуюе ўвагу на тым, што актуальнасць сацыяльна-філасофскага даследавання моўнай адукацыі як моўнай рэчаіснасці на сучасным этапе абумоўлена той роляй, якую мова, будучы неад'емнай часткай нацыянальнай самасвядомасці народа, адыгрывае ў працэсах сацыялізацыі асобы [5, с. 4]. У выніку свайго даследавання, прысвечанага сацыяльна-філасофскім аспектам моўнай адукацыі ў сучасных умовах, Л. П. Загарулька



зрабіла выснову аб тым, што перад тварам абумоўленай глабалізацыяй гамагенізацыі навучальных праграм, у тым ліку і па моўнай адукацыі, неабходна ўзмацніць захаванне лакальных ведаў і моў культурна-нацыянальных супольнасцяў.

Асабліва важным для нашага даследавання з'яўляецца праца Т. У. Паліевай, якая, зыходзячы з аналізу асаблівасцей існавання рускай і беларускай мовы ў сістэме адукацыі на працягу некалькіх дзесяцігоддзяў амаль да гэтага часу, паказвае, што ў дачыненні да Рэспублікі Беларусь у адносінах да моўнай адукацыі варта весці размову аб білінгвальнай адукацыі. Даследчык робіць наступнае вызначэнне гэтага паняцця: «Білінгвальная адукацыя, як працэс і вынік, – гэта засваенне асобай культурна-гістарычнага і сацыяльнага вопыту розных краін і народаў і каштоўнасцей нацыянальнай і сусветнай культуры сродкамі беларускай і рускай моў» [12, с. 97]. Адначасова аўтар падкрэслівае, што авалоданне нацыянальнай (беларускай) мовай спрыяе нацыянальнай ідэнтыфікацыі, на аснове якой фарміруецца нацыянальная самасвядомасць. Т. У. Паліева сцвярджае, што нават тады, калі мова нацыянальнай прыналежнасці не з'яўляецца для дзіцяці асноўнай функцыянальнай мовай, яе выключэнне з сістэмы адукацыі негатыўна адбіваецца на працэсе фарміравання асобы [12, с. 19]. Зыходзячы з гэтага, можна адзначыць, што нацыянальна-моўная адукацыя як працэс засваення нацыянальнай мовы з'яўляецца складнікам білінгвальнай адукацыі і неабходнай умовай фарміравання нацыянальнай самасвядомасці.

Нацыянальна-моўная адукацыя павінна ажыццяўляцца з улікам актуальнай сацыялінгвістычнай сітуацыі ў асобна ўзятай краіне, рэгіёне і г. д. Грунтуючыся на звестках аб сацыялінгвістычнай сітуацыі ў Беларусі, нацыянальна-моўную адукацыю, якая прадугледжвае лінгвістычнае і маўленчае развіццё на беларускай мове, можна ажыццяўляць толькі з улікам існуючага дзяржаўнага білінгвізму і актуальнай маўленчай сітуацыі, у якой для большай часткі насельніцтва родная мова ў разуменні роднай мовы, якая засвойваецца першай, на якой дзіця пачынае ажыццяўляць зносіны, з'яўляецца руская. Беларускія вучоныя вызначаюць, што, дзякуючы спецыфічнай сацыякультурнай і лінгвістычнай сітуацыі, некалькі пакаленняў беларускіх дзяцей маюць магчымасць

развівацца ў дыялогу блізкароднасных культур, асвойваючы і засвойваючы лепшае ад кожнай. Нельга адмаўляць велізарную колькасць пазітыўных момантаў, якія прыўнесла руская культура ў працэс адукацыі падрастаючага пакалення. У той жа час немагчыма не адзначыць некаторыя выцясненні сацыяльна больш моцнай мовай нацыянальнай мовы этнаса, што цалкам заканамерна і з'яўляецца следствам падзей, якія адбываюцца ў працэсе асіміляцыі. Прапануецца абедзве мовы ў сістэме адукацыі паставіць у аднолькавыя ўмовы [7, с. 25].

А. У. Лянкевіч у сваім даследаванні адносінаў да беларускай мовы як трохкампанентнага комплексу: веды, эмоцыі і дзеянні – выявіла фактары, якія ўплываюць на фарміраванне стаўлення да нацыянальнай мовы. У адпаведнасці з даследаваннем істотным фактарам у фарміраванні моўнага светапогляду рэспандэнтаў з'яўляецца мова, на якой яны навучаліся ў школе, бо ўдзельнікі даследавання, што наведвалі пачатковую школу з беларускай мовай навучання, значна вышэй ацэньвалі беларускую літаратурную мову [8, с. 16]. Дадзеныя вынікі даюць магчымаць меркаваць аб асобай ролі нацыянальна-моўнай адукацыі ў фарміраванні каштоўнасцей адносін да нацыянальнай мовы як часткі нацыянальнай культуры.

У шэрагу навуковых прац і артыкулаў адзначаецца той факт, што праблемы нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей набываюць асабліваю значнасць у сучасных умовах. Н. С. Старжынская падмае пытанні неабходнасці нацыянальна-моўнай адукацыі на ўзроўні дашкольнай адукацыі, маючы на ўвазе стварэнне ўмоў для авалодання дзецьмі беларускай мовай як інструментам фарміравання нацыянальна-моўнай культуры, падкрэсліваючы ролю мовы ў прыцягненні падрастаючага пакалення да нацыянальных каштоўнасцей народа [18, с. 8].

І. І. Паўлоўскі адзначаў, што ў розныя часы самым надзейным і эфектыўным спосабам захавання і развіцця культурных традыцый і мовы была моўная адукацыя падрастаючага пакалення, якое ў сваю чаргу будзе вучыць і перадаваць назапашаны культурны вопыт сваім нашчадкаў. Аўтар піша: «Навучанне беларускай літаратурнай мове малодшых школьнікаў мае на мэце зберагчы мову і культуру народа, засцерагчы ад усяго таго, што

мога пашкодзіць нацыянальным традыцыям. Вучыць роднай мове нашых дзетак – клапаціцца аб іх будучыні, аб будучыні беларускага народа», – такім чынам падкрэсліваючы асаблівую ролю нацыянальна-моўнай адукацыі і справе захавання нацыянальнай мовы [13, с. 23].

Спецыялістамі ў галіне нацыянальна-моўнай адукацыі Беларусі на розных узроўнях падкрэсліваецца яе выхаваўчы патэнцыял, які рэалізуецца праз забеспячэнне культуралагічнага падыходу (Дз. М. Дубініна, В. У. Зелянко, І. І. Паўлоўскі, В. У. Протчанка, В. І. Свірыдзенка, Н. С. Старжынская і інш.).

В. У. Зелянко, апісваючы нацыянальна-культурныя аспекты тэарэтычнай мадэлі культуры асобы, адзначае, што вынікам, на які можа арыентавацца нацыянальна-моўная адукацыя, з'яўляецца высокаадукаваны, ідэальны носьбіт мовы. Аўтар адзначае, што моўная адукацыя ў нацыянальна-культурным аспекце, акрамя працэсаў, звязаных непасрэдна з засваеннем мовы, уключае фарміраванне каштоўнасных адносін да слова як феномена духоўнай культуры, пачуцця адказнасці за захаванне і развіццё роднай мовы [6, с. 129]. Менавіта гэты каштоўнасна-сэнсавы, выхаваўчы кампанент нацыянальна-моўнай адукацыі павінен стаць асновай фарміравання нацыянальнай моўнай асобы і пасродкам змены ўспрымання нацыянальнай мовы ў свядомасці прадстаўнікоў нацыі, у прыватнасці, і ў грамадстве, увогуле, дазволіць забяспечыць яе захаванне.

Такім чынам, маўленчае і лінгвістычнае развіццё ў працэсе нацыянальна-моўнай адукацыі, авалоданне багаццямі нацыянальнай мовы складае адзін з асноўных элементаў фарміравання асобы. Асваенне асноўных каштоўнасцей нацыянальнай культуры, у тым ліку фарміраванне каштоўнасных адносін да нацыянальнай мовы, з'яўляецца прыярытэтным у выхаванні і навучанні падростаючага пакалення і ў далейшым стане падмуркам іх разумовага і маральнага развіцця.

Вучоныя адзначаюць, што самым важным і актуальным для пашырэння сферы выкарыстання беларускай мовы становіцца адукацыйны аспект. Некаторыя з іх лічуць, што кожны чалавек, які заканчвае школу, абавязаны валодаць дзвюма дзяржаўнымі мовамі настолькі, каб свабодна карыстацца імі ў любой сферы,

а выпускнік устаноў вышэйшай адукацыі свабодна ажыццяўляць сваю прафесійную дзейнасць. У дачыненні да гэтага ёсць меркаванне, што на дадзены момант наспела неабходнасць увесці абавязковае тэставанне па абедзвюм мовам пры заканчэнні сярэдняй школы і пры паступленні ва ўстановы вышэйшай адукацыі, незалежна ад абранай спецыяльнасці. Валоданне двюма дзяржаўнымі мовамі для дзяржаўных служачых, паводле дадзенага меркавання, павінна стаць абавязковай умовай прафесійнай падрыхтоўкі [7, с. 25]. Такім чынам, падкрэсліваецца неабходнасць захавання нацыянальнай мовы пасродкам стварэння ўмоў для авалодання ёй на ўсіх узроўнях адукацыі.

Улічваючы вызначаную значную ролю нацыянальна-моўнай адукацыі ў справе захавання нацыянальнай мовы, варта падкрэсліць неабходнасць яе пераемнасці і сістэмнасці на ўсіх узроўнях, уключаючы сістэму бесперапыннай адукацыі педагагічных работнікаў, ад якіх у першую чаргу залежыць якасць адукацыйнага працэсу і, такім чынам, якасць атрыманых ведаў і сфарміравання каштоўнасцяў устаноўкі да нацыянальнай мовы ў навучэнцаў. Як адзначае В. П. Протчанка, «сярэдня спецыяльная і вышэйшая педагагічная школа – гэта асяроддзе, дзе набіраюць або губляюць перспектыву развіцця нацыя, яе мова, культура, матэрыяльныя і духоўныя каштоўнасці» [14, с. 40].

Праведзены аналіз паказаў, што для большасці насельніцтва Беларусі беларуская мова ў большай ступені звязана з паняццем мовы нацыянальнасці, у незалежнасці ад ступені валодання і выкарыстання, і з'яўляецца прыкметай нацыянальнай самаідэнтыфікацыі. З улікам спецыфічнай сацыякультурнай сітуацыі ў Рэспубліцы Беларусь, якая прадугледжвае раўнапраўнае выкарыстанне двюх дзяржаўных моў, паняцце «нацыянальная мова» апраўдана выкарыстоўваць менавіта ў дачыненні да беларускай мовы як мовы тытульнай нацыі і асновы нацыянальнай самаідэнтычнасці. Паводле гэтага нацыянальна-моўная адукацыя ў Рэспубліцы Беларусь – працэс навучання і выхавання, які накіраваны на стварэнне аптымальных умоў для засваення падростаючым пакаленнем беларускай мовы як часткі нацыянальнай культуры з улікам дзяржаўнага білінгвізму і актуальнай сацыялінгвістычнай сітуацыі. Нацыянальна-моўную

адукцыю варта разглядаць як частку білінгвальнай адукацыі, таму аптымальныя ўмовы прадугледжваюць, у першую чаргу, парытэтнае выкарыстанне рускай і беларускай моў у сістэме адукацыі, пачынаючы з яго першага ўзроўню – дашкольнай адукацыі. Толькі так можна забяспечыць адпаведнае засваенне навучэнцамі дзвюх дзяржаўных моў, што дасць магчымасць, не страціўшы ўсё тое пазітыўнае, што прыўнесла руская культура, захаваць спецыфічную самабытнасць, уласціваю толькі беларускаму народу, якая ўключае і асаблівы спосаб пазнання рэчаіснасці, абумоўлены асаблівасцямі менталітэту. Такія змены магчымы толькі пры ўмове пашырэння беларускамоўнага асяроддзя.

Такім чынам, можна з упэўненасцю сцвярджаць, што менавіта адукацыі як працэсу захавання і перадачы культурных нормаў падрастаючаму пакаленню з арыентацыяй на будучы стан культуры павінна быць даведзена асаблівая роля ў працэсе захавання нацыянальнай мовы. Удасканаленне ўмоў, створаных для лінгвістычнага і маўленчага развіцця дзяцей на беларускай мове на аснове культуралагічнага падыходу, будзе садзейнічаць умацаванню нацыянальнай самаідэнтыфікацыі індывіда як носьбіта культурнай спадчыны і будаўніка будучыні нацыі і фарміраванню сапраўдных каштоўнасных адносін да ўнікальнай сітуацыі, якая дазваляе кожнаму грамадзяніну валодаць дзвюма дзяржаўнымі мовамі.

#### СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Грамота.ру [Электронный ресурс] : справ.-информ. портал. – Режим доступа: <https://clck.ru/QUtjz>. – Дата доступа: 07.09.2020.
2. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт ; пер. с нем., под ред., с предисл. Г. В. Рамишвили ; послесл. А. В. Гулыги, В. А. Звегинцева. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000. – 396 с.
3. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры : пер. с нем. / В. фон Гумбольдт ; сост., общ. ред., вступ. ст. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1985. – 449 с.

4. Дзячков, М. В. Социальная роль языков в многоэтнических обществах : пособие / М. В. Дзячков. – М. : Ин-т нац. проблем образования, 1993. – 115 с.
5. Загоруйко, Л. П. Языковое образование в современных условиях: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Л. П. Загоруйко ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2011. – 22 с.
6. Зелянко, В. У. Тэарэтычная мадэль культуры асобы: нацыянальна-культурны аспект моўнай адукацыі / В. У. Зелянко // Образование и педагогическая наука. Сер. 1, Гуманитар. образование : труды / Нац. ин-т образования. – Минск, 2008. – Вып. 2 : Методики, технологии. – С. 116–126.
7. Лукашанец, А. А. Беларуская мова ў сучасным грамадстве: праблемы беларускамоўнай кампетэнцыі і беларускамоўнай адукацыі / А. А. Лукашанец // Род. слова. – 2016. – № 2. – С. 24–26.
8. Лянкевіч, А. У. Беларуская мова і змешаныя коды ў сацыялінгвістычным і псіхалінгвістычным аспектах: катэгорыя адносін да мовы ў грамадстве : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.01 / А. У. Лянкевіч ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2014. – 25 с.
9. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Academia, 2001. – 202 с.
10. Мирумян, Р. А. Национальный язык как первооснова культурной идентичности нации (политико-философский аспект) / Р. А. Мирумян // Вестн. Рос.-Арм. ун-та. Сер. : Гуманитар. и обществ. науки. – 2016. – № 2. – С. 47–62.
11. Мікуліч Т. М. Мова і этнічная самасвядомасць / Т. М. Мікуліч ; навук. рэд. В. К. Бандарчык. – Мінск : Навука і тэхніка, 1996. – 157 с.
12. Паліева, Т. У. Развіццё білінгвальнай адукацыі дашкольнага ўзросту ў Беларусі (другая палова XX – пачатак XXI стст.) / Т. У. Паліева. – Мазыр : Мазыр. дзярж. пед. ун-т, 2008. – 139 с.
13. Паўлоўскі, І. І. Падыходы і прынцыпы фарміравання базавых кампанентаў культуры малодшых школьнікаў у працэсе навучання беларускай мове / І. І. Паўлоўскі // Образование и педагогическая наука. Сер. 8, Общ. нач. образование : труды / Нац. ин-т образования. – Минск, 2011. – Вып. 3 : Ценностно-смысловые ориентиры. Современные средства обучения. – С. 17–38.

14. Протченко, О. П. Родной и русский язык в системе подготовки учителя-профессионала в педагогически ориентированном учебном заведении / О. П. Протченко ; науч. ред.-консультант В. У. Протченко. – Минск : Нац. ин-т образования, 1999. – 159 с.
15. Савелова, С. Б. Образование / С. Б. Савелова // Новейший философский словарь / гл. науч. ред., сост. А. А. Грицанов ; науч. ред.: В. Л. Абушенко, М. А. Можейко, Т. Г. Румянцева. – Минск, 1999. – С. 478–480.
16. Словарь социолингвистических терминов [Электронный ресурс] // Словари онлайн. – Режим доступа: <https://rus-soc-lingvo-terms.slovaronline.com>. – Дата доступа: 07.09.2020.
17. Старжынская, Н. С. Сучасныя падыходы да нацыянальна-моўнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту / Н. С. Старжынская // Пра-леска. – 2016. – № 10. – С. 3–8.
18. Старжынская, Н. С. Национально-языковая культура как содержание языкового образования дошкольников / Н. С. Старжынская // *Bildungsmodelle und Lehrwerke für bilingual Kinder* / hrsg.: S. Afonin, E. Plaksina. – Berlin, 2015. – S. 46–51.
19. Степанов, Г. В. Национальный язык / Г. В. Степанов // Лингвистический энциклопедический словарь / Науч.-ред. совет изд-ва «Совет. энцикл.», Ин-т языкознания Акад. наук СССР ; гл. ред. В. Н. Ярцева – М., 1990. – С. 325–326.
20. Стернин, И. А. О национальном коммуникативном сознании / И. А. Стернин // Лингвистический вестник : сб. науч. тр. / Учеб.-метод. об-ние Sancta Lingua. – Ижевск, 2002. – Вып. 4. – С. 87–94.
21. Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М., 1974. – Т. 1 : Теоретические проблемы педагогики. – С. 145–159.
22. *Kastryčnicki Ekanamičny Forum* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kef.by/publications/research/tsennosti-naseleniya/oprosizuchenie-tsennostey-belorusskogo-obshchestva/>. – Дата доступа: 07.09.2020.
23. UNESCO atlas of the world's languages in danger [Electronic resource] // UNESCO. – Mode of access: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>. – Date of access: 07.09.2020.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 02.10.20.

M. E. TRUKHANOVICH,

Senior Lecturer of the Department of Preschool and primary education

SEI «Academy of Postgraduate Education»,

Minsk, Belarus

PHILOSOPHICAL AND SOCIAL ASPECTS  
OF PRESERVATION OF THE NATIONAL LANGUAGE  
RELYING ON THE NATIONAL-LANGUAGE EDUCATION

Summary

This article reveals the philosophical and pedagogical foundations of the process of preserving the national language as a part of the national culture. The role of the national-language education in the preservation of the national language is shown.

*Keywords:* culture, national language, national language education.



УДК 372.3/4

**Т. А. ЦАЛКО,**

аспірант кафедры педагогікі і менеджмента адукацыі

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕСУРС ОПТИМИЗАЦИИ**

В статье отражены результаты выявления и анализа уровня готовности воспитателей дошкольных учреждений к внедрению различных форм образовательного процесса, связанных с этим профессиональных и личностных проблем педагогов, факторов, влияющих на качество организации образовательного процесса в возможном многообразии его форм, риски, связанные с диверсификацией форм образовательного процесса.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, формы организации образовательного процесса, диверсификация форм организации образовательного процесса, уровень готовности педагогов.

Формы организации обучения выступают как особый компонент образовательного процесса, ограниченный рамками времени, и в контексте деятельности учреждения дошкольного образования представляют собой определенный вид совместной деятельности педагога и воспитанников [2, с. 179]. Согласно образовательным стандартам дошкольного образования обучение детей реализуется как в специально организованной деятельности, так и в деятельности нерегламентированной, мероприятиях распорядка дня. При этом обучение осуществляется в различных формах (занятие, игра, экскурсия, наблюдение, труд в природе и др.) [3, с. 6].

В качестве интегрирующей основы решения всех образовательных задач, организации всех других видов детской деятельности ведущей формой образовательного процесса в учреждении дошкольного образования признается *игра*. В трудах педагогов и психологов (Л. С. Выготский, Р. И. Жуковская, Т. Е. Конникова, Н. А. Короткова, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, Т. А. Маркова, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, Е. А. Панько, К. Д.

Ушинский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) обоснованы различные концепции понимания сущности игры, в том числе как формы обучения, ее роли в онтогенезе личности, процессе социализации.

В образовательном процессе учреждения дошкольного образования используют разные по характеристикам, содержанию и способам организации игры. Общим признаком, по которому их группируют, выступает правило: с одной стороны, выделяются творческие (сюжетные) игры по самостоятельному замыслу детей, с другой – игры с готовыми правилами (дидактические, подвижные и т. д.), где содержание игры и правила заданы взрослым для обучения, развития определенных способностей воспитанников.

*Занятие* определяется как специально организованная деятельность обучаемых, регламентированная типовым учебным планом дошкольного образования (временем и местом в распорядке дня). Следует отметить, что единая, универсальная классификация занятий в настоящее время отсутствует. Отдельные виды занятий выделяются, как правило, по разным основаниям: общей форме обучения (индивидуальные, фронтальные, групповые); дидактическим задачам (на освоение новых представлений, их расширение и уточнение, овладение новыми умениями; на обогащение, закрепление ранее приобретенных представлений и умений; на творческое применение ранее усвоенных представлений, умений и навыков); содержанию образования (доминантные занятия; комплексные занятия: интегрированные занятия) и подобное [6, с. 24].

Направленное изучение различных (прежде всего основанных на существующей практике работы) источников позволило нам зафиксировать существующее многообразие применяемых в современных дошкольных учреждениях видов занятий: комплексное (комбинированное занятие); тематическое занятие; итоговое занятие; занятие-экскурсия; занятие – коллективное творческое дело; занятие-труд; занятие-игра (в т. ч. сюжетно-ролевая игра); занятие-творчество, а также занятие-посиделки, занятие-сказкотерапия, занятие пресс-конференция, занятие-аукцион, занятие-десант, занятие-путешествие, занятие-открытие (проблемное занятие), занятие-эксперимент, занятие-сочинение, занятие-конкурс (в том числе по подгруппам), занятие «игра – школа», занятие – развивающий

игротренинг, занятие-соревнование, занятие-КВН, театрализованное занятие и др.

На протяжении дня педагог имеет возможность осуществлять обучение при использовании разнообразных форм организации образовательного процесса, таких, например, как наблюдения в уголке природы либо за трудом взрослых; индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами; создание игровых, проблемных, образовательных ситуаций и ситуаций общения; трудовые поручения; беседы и разговоры с детьми по их интересам; рассмотрение дидактических картинок, иллюстраций, просмотр видеоматериалов различного содержания; дежурство детей по столовой, на занятии; подвижные игры и упражнения; наблюдения за объектами и явлениями природы; экспериментирование с объектами неживой природы; сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, снегом и т. д.), свободное общение педагога и детей; экскурсии; образовательные квесты; проектная деятельность детей; совместная игра педагога и воспитанников; сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-драматизация; строительно-конструктивные игры; организация ситуаций общения и накопления положительного опыта; творческие мастерские; занятие рукоделием, приобщение к народным промыслам; просмотр познавательных презентаций; оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки, игры и коллекционирование; музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия); сенсорный и интеллектуальный тренинг (развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи); различные варианты организации детского досуга (игры, музыкальные и литературные развлечения), праздники, кружки для занятий рукоделием, художественным трудом и т. д.; коллективная и индивидуальная трудовая деятельность (хозяйственно-бытовой труд и труд на природе) и подобное.

Сказанное позволяет сделать вывод не только об отсутствии в ряде случаев в практике дошкольного образования резких границ даже между такими нормативно закрепленными видами деятельности, как игра и занятие (обратимся хотя бы к распространенному понятию *занятие в игровой форме*), но и прежде всего об **исключительном многообразии форм организации образовательного процесса в современном учреждении дошкольного образования.**

Более того, можно говорить о тенденции (в первую очередь за счет непрерывности происходящих в образовании в целом и в дошкольном образовании в частности инновационных процессов) к *все более расширяющейся совокупности* такого рода форм.

Очевидно, что выбор той или иной формы обучения диктуется стоящими перед педагогом обучающими, воспитательными, развивающими целями, задачей обеспечения качества образовательного процесса. Многообразие форм (и владение этим многообразием) создает предпосылки для реализации воспитателем возможности учета особенностей своих воспитанников и в соответствии с этим – обеспечения индивидуализации и дифференциации образовательного процесса на основе его *диверсификации*.

Термин «диверсификация» заимствован из латинского языка (лат. *diversificatio*), что в переводе и означает «разнообразие». В образовании он трактуется прежде всего как «принцип структурирования системы образования, обеспечивающий возможность вариативности образовательных услуг; образовательных программ; типов и видов образовательных учреждений и т. п.»; «многоуровневость образования, многоступенчатость профессиональной подготовки кадров, многофункциональность учебных заведений, вариативность и гибкость образовательных программ» [1; 4]. В настоящее время проблема диверсификации образования воспринимается в качестве одной из ключевых учеными (см., в частности, работы Ф. Д. Альтбаха, В. И. Байденко, Е. Л. Кудриной, М. Е. Мангера, А. А. Смирнова и др), а также организаторами образования и педагогами-практиками. Реализация диверсификации, по мнению исследователей данной проблемы, опирается на идеи соответствия (удовлетворения образовательного запроса), непрерывности (перманентного развития); свободного выбора; личностной направленности, т. е. тех идей, которые в полной мере актуальны для диверсификации форм организации образовательного процесса в учреждении образования. Согласно образовательным стандартам дошкольного образования определяющей целью дошкольного образования является разностороннее развитие и социализация воспитанника раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями,

---

---

способностями и потребностями. Акцент ставится на создании условий для социализации и саморазвития личности воспитанников, развития их творческих способностей, включения в различные виды детской деятельности, воспитания культуры безопасной жизнедеятельности. Реализация направлений, упомянутых образовательными стандартами, предполагает построение образовательного процесса с учетом форм его организации на основе личностно ориентированного подхода. В числе важнейших идей диверсификации – качество образования, предполагающая совершенствование качества профессиональной подготовки в образовательной системе и требований к уровню квалификации профессиональных кадров.

Поиск и освоение педагогическими работниками эффективных форм организации образовательного процесса выступают важнейшим оптимизирующим ресурсом развития системы дошкольного образования. Недаром среди факторов совершенствования его качества уже упоминаемым нами важнейшим нормативным документом – образовательными стандартами дошкольного образования – уверенно называются как организация работы по совершенствованию содержания, форм и методов обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста, так и совершенствование системы повышения квалификации работников учреждений дошкольного образования [3, с. 2].

В связи с высказанными суждениями представляется необходимым выявить исходный уровень возможностей целесообразного использования педагогами дошкольных учреждений разнообразных организационных форм, готовности воспитателей дошкольных учреждений к диверсификации образовательного процесса в этом направлении, профессиональные и личностные проблемы педагогов, факторы риска, способные повлиять на качество организации образовательного процесса. Для решения поставленных задач с учетом изучения и теоретического анализа психолого-педагогической литературы нами были использованы следующие методики: наблюдение, беседа, анализ существующей документации, а также анкетирование, реализуемое посредством комплекса взаимообогащающих и дополняющих друг друга анкет для педагогов: «Самоанализ работы по организации форм образовательного

процесса», «Мотивационная готовность педагогов к освоению новшеств», «Оценка уровня мотивации педагогического коллектива» (основанная на предпринятой с учетом особенностей исследования модификации методики Т. В. Морозовой), «Операциональная готовность педагогов к внедрению разнообразных форм организации образовательного процесса», «Оценка готовности педагогов к участию по внедрению в практику разнообразных форм организации образовательного процесса», «Барьеры, препятствующие освоению разнообразных форм организации образовательного процесса».

При проведении констатирующего эксперимента по изучению деятельности педагогов по организации разнообразных форм образовательного процесса в дошкольных учреждениях были задействованы государственные учреждения образования различных регионов республики: Гомельской области, Гродненской области, Витебской области, города Минска (ГУО «Ясли-сад № 492»). Выборка составила 114 педагогов. Все привлеченные к исследованию воспитатели дошкольных учреждений имеют педагогическое образование. По уровню квалификации они распределялись следующим образом: 28 человек (24,36 %) имеют высшую квалификационную категорию; 26 (22,62 %) – первую категорию; 20 (17,4 %) – вторую; 40 (34,8 %) квалификационной категории не имеют. По длительности времени работы распределение оказалось следующим: 51 человек (44,37 %) имеет стаж работы от 1 до 10 лет, 18 (15,66 %) – от 11 до 20, 16 (13,92 %) – от 21 до 30 лет, 29 (25,23 %) – от 31 года и выше. В целом данное представительство соответствует общей кадровой картине учреждения дошкольного образования.

Уровень *готовности педагогов к освоению и внедрению в практику разнообразных форм организации образовательного процесса* определяется когнитивной, мотивационной, операциональной и личностной готовностью к поиску, оценке и выбору разнообразных форм организации образовательного процесса, использование которых могло бы улучшить качество образовательной деятельности дошкольников.

*Когнитивная* готовность в контексте предпринятого нами исследования понимается как информированность педагога о суще-

ствующих разнообразных формах организации образовательного процесса с позиции их потенциальных возможностей для совершенствования системы дошкольного образования. Воспитателям предлагалась анкета «Самоанализ работы по организации форм образовательного процесса». Целью анкетирования было выявление затруднений, которые испытывают воспитатели в процессе организации образовательной работы с детьми, а также определение того, какие формы образовательного процесса педагоги чаще используют в своей деятельности, а какие вообще не используют и не имеют представлений о них. В анкете перечислялись разнообразные формы организации образовательного процесса, такие как занятие, игра, наблюдения, индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами, создание игровых, проблемных, образовательных ситуаций и ситуаций общения, трудовые поручения, беседы и разговоры с детьми по их интересам, рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр видеоматериалов различного содержания, дежурство детей по столовой, на занятии, подвижные игры и упражнения, экспериментирование с объектами неживой природы, сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, снегом и т. д.). А также экскурсии, образовательные квесты, проектная деятельность детей, ситуации общения и накопления положительного опыта, творческие мастерские: занятие рукоделием, приобщение к народным промыслам; просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки, игры и коллекционирование, музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия) – восприятие литературных и музыкальных произведений, общение с педагогом, показ театров, сенсорный и интеллектуальный тренинг (развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи), детский досуг (игры, музыкальные и литературные развлечения, праздники, кружки для занятий рукоделием, художественным трудом и т. д.), коллективная и индивидуальная трудовая деятельность (хозяйственно-бытовой труд и труд на природе). Каждая форма оценивалась по следующим показателям: форма анкетизируемому неизвестна; анкетизируемому известно о форме, но он не обладает детальной информацией о методике ее

проведения; форма известна, но не изучалась детально; форма известна и специально изучалась информантом.

Характеризуя когнитивную готовность, мы использовали следующие параметры: *высокий* уровень когнитивной готовности, когда педагог имеет информацию не менее чем о 70 % перечисленных в анкете актуальных формах организации образовательного процесса, которые потенциально перспективны для внедрения в практику; *средний* уровень когнитивной готовности, когда педагог имеет информацию не менее чем о 50 % существующих форм, которые возможны для внедрения в образовательный процесс; *низкий* уровень когнитивной готовности, когда педагог обладает информацией о 20 % и менее упомянутых в анкете потенциально полезных для использования формах.

Выявлено, что высокий уровень когнитивной готовности имеют 34,8 % педагогов, 52,2 % – уровень средний, а низкий уровень когнитивной готовности присущ 12,2 % опрошенных.

*Мотивационная* готовность с учетом стоящих в нашем исследовании задач осмысливалась как наличие у педагога учреждения дошкольного образования актуальной потребности и положительной установки на использование существующих вне разнообразных форм организации образовательного процесса для развития образовательной системы дошкольного учреждения. Она характеризуется степенью полноты и надежности изменений, объективно необходимых в образовательной системе дошкольного учреждения; степенью значимости источников обогащения «палитры» форм, применение которых целесообразно для совершенствования образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Для определения мотивационной готовности к восприятию и освоению новых форм организации образовательного процесса опрашиваемым педагогам была предложена анкета «*Мотивационная готовность педагогов к освоению новшеств*», целью которой было определить уровень мотивационной готовности к освоению разнообразных форм организации образовательного процесса. Данный показатель оценивался с учетом осознания опрашиваемыми недостаточности достигнутых результатов и желания их улучшить; высокого уровня их профессиональных притязаний, сильной



---

---

потребности в достижении высоких результатов; потребности в контактах с интересными, творческими людьми; желания создать хорошую, эффективную атмосферу в группе для детей; потребности в новизне, смене обстановки, преодолении рутины; потребности в лидерстве; потребности в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей образовательного процесса; потребности в самовыражении, самосовершенствовании; ощущении собственной готовности участвовать в во внедрении разнообразных форм организации образовательного процесса, уверенности в себе; желания проверить на практике полученные знания о новшествах; потребности в риске; материально-карьерных причин: стремления к повышению заработной платы, повышения квалификационной категории при аттестации и т. д.; стремления быть замеченным и по достоинству оцененным руководством и коллегами.

При *высоком* уровне мотивационной готовности воспитатель имеет амбициозную стратегическую ориентацию: стремится занять лидерскую позицию или быть в числе лучших, реализует качественный анализ состояния своей образовательной деятельности и существующих потребностей ее изменения. Педагог рассматривает внешние источники новшеств как важнейшие средства совершенствования образовательной деятельности школы.

На *среднем* уровне мотивационной готовности к восприятию и освоению новых форм организации образовательного процесса педагог, который не имеет амбициозных установок, ориентирован на позицию «быть не хуже других». Анализ образовательной деятельности в этом случае проводится, но он фрагментарен и не обеспечивает выявления значительной части актуальных проблем. Педагог рассматривает возможные новшества как потенциально полезные и считает, что необходимо также разрабатывать их самому.

Педагог с *низким* уровнем мотивационной готовности предпочитает работу в режиме функционирования, слабо ориентирован или не ориентирован на развитие, не склонен расширять диапазон применяемых форм.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что у 60 % опрошенных ярко выражены такие мотивы диверсификации форм организации образовательного процесса, как высокий уровень

профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов; потребность в лидерстве; потребность в самовыражении, самосовершенствовании; стремление быть замеченным и по достоинству оцененным, что позволяет констатировать достаточно высокий уровень мотивационной готовности педагогов к внедрению разнообразных форм организации образовательного процесса в практику учреждений дошкольного образования.

Для конкретизации и дополнительной детализации особенностей мотивационной готовности педагогов к диверсификации форм организации образовательного процесса была предложена анкета «Оценка уровня мотивации педагогического коллектива», основанная на предпринятой с учетом особенностей исследования модификации методики Т. В. Морозовой. Особо оценивались высказываемые потребность в расширении диапазона форм организации образовательного процесса и осознание необходимости этого в целях индивидуализации работы с воспитанниками в каждой возрастной группе; были введены вопросы, связанные с уточнением ориентации информантов на источники получения информации о многообразии форм организации образовательного процесса и эффективного опыта.

Высокий уровень мотивационной готовности подтвердили 54,8 % педагогов, 34,8 % педагогов продемонстрировали средний и 9,6 % – низкий уровень мотивационной готовности к диверсификации форм организации образовательного процесса.

*Операциональная* готовность педагогов понимается нами (опять-таки в русле проводимого исследования) как владение специальными технологиями поиска разнообразных форм организации образовательного процесса, их оценки и выработки решений о внедрении или отказе от них. Показателями операциональной готовности выступали: степень использования источников и каналов информации о разнообразных формах организации образовательного процесса, предназначенных для применения в учреждении дошкольного образования; степень валидности используемых методов и средств оценки форм организации образовательного процесса; степень надежности используемых методов и механизмов

принятия решений о внедрении в практику широкого диапазона форм или отказа от этого.

Для оценки операциональной готовности к диверсификации форм организации обучения воспитателям, выступающим в роли информантов, была предложена анкета «Операциональная готовность к внедрению разнообразных форм организации образовательного процесса», в ходе ответов на вопросы которой вначале предполагалось оценить значимость перечисляемых каналов получения информации о разнообразных формах организации образовательного процесса (документы Министерства образования Республики Беларусь, научные издания, предметно-методические журналы, высказывания коллег и т. д.). Затем педагоги характеризовали типичные для их учреждения способы оценки возможностей внедряемых форм организации обучения и принятия решения об их внедрении (единолично руководителем учреждения, с участием его заместителей, широким привлечением членов коллектива, созданием специальной экспертной группы и др.).

При *высоком* уровне операциональной готовности к внедрению разнообразных форм организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования используются современные методы и средства получения информации о существующих вовне формах; а при оценке новшеств актуализируются специальные методы, обеспечивающие полноту и обоснованность оценки. Решение о внедрении или невнедрении той либо иной формы принимаются в результате коллегиального обсуждения.

В дошкольных учреждениях со *средним* уровнем операциональной готовности к внедрению многообразных форм современные методы и средства получения информации о существующих вовне формах организации образовательного процесса используются не в полной мере. Методы и процедуры оценки форм не разработаны, решение о внедрении новшества или отказ от него принимается администрацией без коллегиального обсуждения.

В учреждениях дошкольного образования с *низким* уровнем операциональной готовности к восприятию широкого круга форм не используются современные методы и средства получения информации о формах организации образовательного процесса, существующих вовне, а также адекватные технологии их оценки.

Анализ полученных ответов продемонстрировал следующие актуальные уровни операциональной готовности к диверсификации форм организации образовательного процесса: высокий уровень – 51,3 % учреждений образования, средний уровень – 33,9 %, низкий уровень – 13,9 %.

*Личностная* готовность включает личностные качества и установки, которые необходимы для овладения профессиональными умениями и навыками для организации разнообразных форм образовательного процесса.

Для определения уровня личностной готовности педагогам была предложена развернутая анкета *«Оценка готовности педагогов к участию по внедрению в практику разнообразных форм организации образовательного процесса»*, в качестве структурных компонентов которой выступали: 1) мотивационно-творческая направленность личности, включающая заинтересованность в творческой деятельности; стремление к творческим достижениям; стремление к лидерству; стремление к получению высокой оценки деятельности со стороны администрации; личная значимость творческой деятельности; стремление к самосовершенствованию; 2) креативность педагога, включающая: способность отказа от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления, стремление к риску, критичность мышления, способность к оценочным суждениям, способность к самоанализу, рефлексии; 3) профессиональные способности, включающие владение разнообразными формами организации образовательного процесса, методикой их проведения, способность к планированию форм, способность к созданию форм, способность к организации разнообразных форм, способность к коррекции своей деятельности, способность использовать опыт творческой деятельности других педагогов, способность к сотрудничеству, способность творчески разрешать конфликты; 4) индивидуальные особенности, включающие работоспособность в творческой деятельности, уверенность в себе, ответственность.

Педагоги с *высоким* уровнем личностных качеств и педагогических умений готовы применять в своей практике разнообразные формы организации образовательного процесса, проявлять творческую активность, стремятся к творческим достижениям, способны

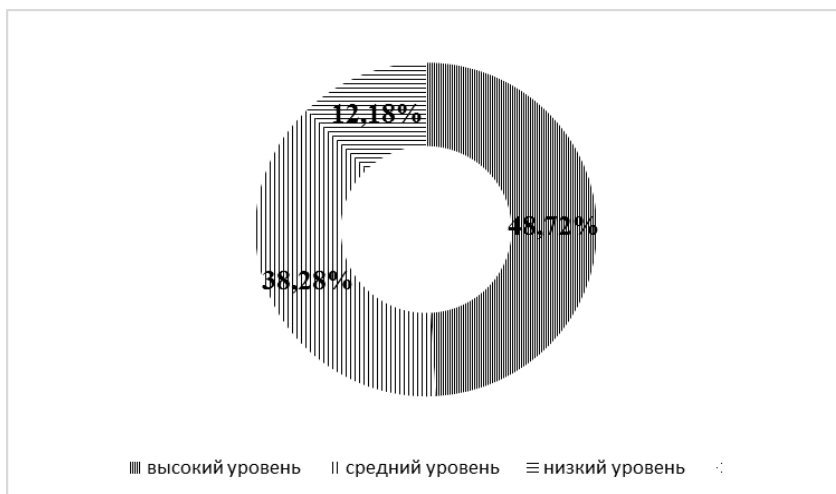
отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, находятся на стадии активного развития .

*Средний* уровень развития личностных качеств и педагогических умений характеризуется тем, что педагоги на практике применяют положения педагогики, психологии, стараются удовлетворять образовательные потребности детей, но не стремятся к творческим достижениям. Они уверены в себе, ответственны, их педагогические знания можно считать соответствующими государственным образовательным стандартам.

*Низкий* уровень развития личностных качеств и педагогических умений характеризуется снижением эффективности педагогической деятельности по организации разнообразных форм образовательного процесса. Такие воспитатели находятся на стадии остановившегося развития, не заинтересованы в творческой деятельности.

Индивидуальные показатели опрошенных педагогов по уровням распределялись следующим образом: высокий уровень готовности – 56,5 %, средний уровень – 34,8 % педагогов, низкий уровень – 7,8 % педагогов.

В основу *интегральной оценки уровней готовности* педагогов к внедрению в практику разнообразных форм организации образовательного процесса были положены баллы, которые присваивались каждому компоненту (когнитивная, мотивационная, операционная, личностная готовность) в соответствии с десятиуровневой шкалой. После подсчета баллов принимавшие участие в анкетировании педагоги учреждений дошкольного образования разделились по уровням готовности к диверсификации форм организации образовательного процесса следующим образом: 48,7 % – высокий, 38,3 % – средний, 12,2 % – низкий. Данные результаты наглядно отражены в диаграмме (рис. 1).



*Рисунок 1.* Уровни интегральной готовности педагогов к реализации диверсификации форм организации образовательного процесса в дошкольном учреждении

Целью следующей из предложенных анкет «Барьеры, препятствующие к освоению разнообразных форм организации образовательного процесса» [5, с. 57] являлось, как это явствует из ее названия, выявление барьеров, которые препятствуют педагогам в освоении форм организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования и, соответственно, их диверсификации. На выбор опрошенных предоставлялся соответствующий перечень возможных препятствий диверсификации: слабая информированность в коллективе об актуальных формах организации образовательного процесса; убеждение, что эффективно учить можно и по-старому; плохое здоровье, другие личные причины; большая нагрузка на работе; небольшой опыт работы, при котором возникают затруднения и с использованием ограниченного числа освоенных форм обучения; отсутствие материальных стимулов; чувство страха перед отрицательными результатами; отсутствие помощи; разногласия, конфликты в коллективе и др.

Среди наиболее весомых факторов отрицательного воздействия практически всеми педагогами – участниками анкетирования отмечались слабая информированность в коллективе о широ-

---

---

ком диапазоне имеющихся форм организации образовательного процесса и, как следствие, неадекватная оценка своей деятельности и незаинтересованность в ее изменениях; убеждение о том, что эффективно учить можно и по-старому; чувство страха перед отрицательным результатом; отсутствие помощи коллег и администрации. Небольшой опыт работы, при котором не в полной мере удается реализовать даже традиционные формы обучения, весьма часто называли воспитатели со стажем до пяти лет.

Анализ полученных данных свидетельствовал также, что педагоги недостаточно информированы о существующих разнообразных формах организации образовательного процесса: из упомянутых форм они в основном знают и используют в своей практике не более 10, об остальных слышали, но детально не изучали. Существуют очевидные противоречия между знанием разнообразных форм организации образовательного процесса и умением их применять на практике. Основными источниками информации о формах организации образовательного процесса педагоги считают методическую работу, профильные (научно-методические) журналы и курсы повышения квалификации. Непосредственно в самих дошкольных учреждениях условия по информированию воспитателей о диапазоне форм организации образовательного процесса, особенностях и рисках их использования недостаточны. Педагоги отмечают, что их не всегда привлекают к анализу образовательного процесса и выявлению проблем. Полученные результаты показали также, что воспитатели не видят необходимости в существенных изменениях образовательной работы дошкольного учреждения и считают необходимыми лишь небольшие и умеренные изменения в организации образовательного процесса. В основном педагоги полагают, что формы организации образовательного процесса нужно разрабатывать самим, а не искать их вовне. Анализ результатов исследования свидетельствует, что в учреждениях дошкольного образования недостаточно регламентирован процесс поиска, оценки и принятия решения о внедрении разнообразных форм организации образовательного процесса.

Полученные результаты диагностики актуализируют ряд задач повышения профессиональной компетентности педагогов в области диверсификации форм образовательного процесса, как то:

- ✓ формирование конкурентоспособного специалиста дошкольного образования, обладающего соответствующим уровнем знаний и умений, необходимых для работы в режиме развития;
- ✓ повышение мотивации педагогов к активному внедрению разнообразных форм в практику образовательного процесса;
- ✓ формирование у педагогов профессиональных умений проектировать и прогнозировать педагогический процесс в условиях диверсификации форм дошкольного образования;
- ✓ содействие повышению мотивации педагогов в плане роста профессионального мастерства; развитие личностных качеств, обеспечивающих овладение профессиональными знаниями и умениями.

Такого рода задачи возможно решать на основе разработки модели формирования компетенции педагогов в области диверсификации форм организации образовательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
2. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2020. – 464 с.
3. Образовательные стандарты дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 сентября 2019 г., № 137. – Режим доступа: <http://adu.by/images>. – Дата доступа: 01.05.2020.
4. Олешков, М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М. : Спутник +, 2006. – 189 с.
5. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 1998. – Кн. 2. – 480 с.
6. Соценко, Т. М. Дошкольная дидактика. Секреты игр и занятий / Т. М. Соценко, А. В. Елупахина. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2020. – 127 с.

Материал поступил в редколлегию 05.12.20.



---

---

T. A. TSALKO,  
Post-graduate student of the Department of Pedagogy  
and Management of Education  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

DIVERSIFICATION OF THE FORMS OF THE EDUCATIONAL  
PROCESS IN THE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION :  
A RESOURCE FOR OPTIMIZATION

Summary

The article reflects the results of identifying and analyzing the level of readiness of preschool teachers to implement various forms of the educational process, the associated professional and personal problems of teachers, factors affecting the quality of the organization of the educational process in the possible variety of its forms, the risks associated with the diversification of the forms of the educational process.

*Keywords:* preschool education, forms of organization of the educational process, diversification of forms of organization of the educational process, the level of readiness of teachers .

УДК 159.92

**В. А. ЧЕМЕРЕВСКАЯ,**

аспірант кафедры псіхалогіі

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

г. Брест, Беларусь

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА ТЕЛЕСНОГО «Я»**

### **У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье раскрываются особенности представлений о своем внешнем облике у детей младшего школьного возраста, имеющих различные телесные особенности. Описываются изменения в представлениях о своей внешности, отражающие трансформацию содержания образа телесного «Я», на протяжении младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** образ телесного «Я», тело, внешний облик, нормотипичное тело, избыточная масса тела, детский церебральный паралич, младший школьный возраст.

В настоящее время возникает спрос на услуги, отвечающие потребности человека в формировании красивого и здорового тела: спортивные залы, фитнес-клубы, пластическая хирургия и т. п. Однако психологические исследования показали, что неудовлетворенность своим телом и желание его изменить связаны не с реальными параметрами тела, а с процессом восприятия собственного тела, которое формирует представления о теле и отношение к нему.

В работах психологов, занимающихся изучением образа телесного «Я» (Р. Бернс, А. И. Дорожевец, И. С. Кон, В. С. Мухина, А. Ш. Тхостов, А. А. Налчаджян, В. А. Цуркин и др.), представления о теле отражаются в содержании образа телесного «Я», который складывается на основе представлений о своем теле, его размерах, формах, дефектах и т. д. М. В. Агарева [1] понимает образ телесного «Я» как качество личности, которое составляет телесно-чувственную основу сознания, включает в себя ментальное представление о теле (мысли, эмоции, знания) и образует зрительную картину, в основе которой находятся образы-впечатления человека о себе. Телесное «Я» является одним из основных компонентов «Я-концепции» [2; 3; 5; 6]. Е. Т. Соколова описала процесс станов-

ления телесной самоидентичности, выражающейся в присвоении ребенком телесных границ [6]. А. В. Шишкова [8] к содержательным элементам телесного «Я» относит восприятие собственного тела, его функций, частей и границ, эмоциональное отношение к собственной внешности, субъективную ценность различных частей тела, способ отношения к собственному телу.

Образ телесного «Я» включает в себя схему тела и концепцию тела. Схема тела, по мнению В. П. Зинченко [4], представляет собой сложный синтетический образ собственного тела и его частей, образующийся на основе восприятия, ощущения кинестетических, тактильных, болевых, вестибулярных, зрительных, слуховых и других стимулов в сопоставлении со следами прошлого сенсорного опыта. Концепция тела определяется как набор признаков, с помощью которых человек описывает свое тело.

Таким образом, образ телесного «Я» можно описать как комплекс восприятия, представлений и оценок человеком своего тела. П. Шильдер [цит. по 7] утверждает, что образ тела динамичен и складывается на основе телесного опыта – содержание образа телесного «Я» носит субъективный характер. Оно складывается на основе представлений ребенка о своем теле, которые формируются путем соотнесения своего тела со стандартами красоты, пропагандируемыми в обществе, а также внешних оценок окружающих – близких взрослых и сверстников. В младшем школьном возрасте дети не уделяют большого значения своей внешности, в отличие от подростков, однако именно в этот период закладываются предпосылки представлений детей о своем теле как имеющем какие-то изъяны. В первую очередь это проявляется в сознании детей, имеющих видимые дефекты тела, так как их тело отличается от стандартного. При наличии или отсутствии дефектов тела у детей могут формироваться различные по содержанию представления о своем внешнем облике.

Актуальным остается вопрос содержания образа телесного «Я» у детей, имеющих различные телесные особенности. Можно предположить, что наличие особенностей тела, которые не соответствуют нормотипичному телу, могут вызывать искаженные представления детей о своем теле, а также о теле, которому необходимы какие-либо изменения. Эти представления начинают проявляться уже в младшем школьном возрасте. Однако остается неизученной динамика содержания образа телесного «Я», а также возникновение потребности вносить какие-либо изменения в свой

внешний облик на протяжении младшего школьного возраста. Поэтому нами было проведено исследование, целью которого явилось сравнение представлений о своем внешнем облике, желание изменить себя у младших школьников, находящихся на разных этапах данного возрастного периода, а также имеющих типичное и дефектное тело.

В исследовании приняли участие 184 младших школьника. Из них 94 – находящиеся в начале младшего школьного возраста (54 с типичным телом, 20 – с избыточной массой тела (ИМТ) и 20 – с детским церебральным параличом (ДЦП)), 90 – находящиеся в конце младшего школьного возраста (50 с типичным телом, 20 – с ИМТ и 20 – с ДЦП). Исследование проводилось на базе средних школ г. Бреста, а также Брестского областного центра медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями «Тонус». Дети, имеющие избыточную массу тела, отбирались путем определения их индекса массы тела, который превышал норму. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) считает вес избыточным при  $ИМТ \geq 25$ . Об ожирении говорят, когда ИМТ достигает 30 единиц. Среднее значение ИМТ у испытуемых, имеющих избыточную массу тела, составило 28 единиц, а у детей, имеющих нормальную массу тела, 22 единицы. Дети с ДЦП отбирались в выборку исследования на основе экспертной оценки психолога по критерию сохранного интеллекта.

В исследовании использовались модифицированная нами применительно к предмету исследования проективная методика «Незаконченные предложения», направленная на выявление представлений детей о своем телесном образе. Так как в младшем школьном возрасте детям сложно оценить себя критично, была выбрана данная проективная методика, позволяющая получить максимально разнообразное количество правдивых ответов, исключая влияние эффекта социальной желательности. Детям предлагалось завершить 10 незаконченных предложений, которые условно можно разделить на четыре группы: 1-я группа – представления детей о своем внешнем облике; 2-я группа – желаемый образ телесного «Я»; 3-я группа – сравнение себя со сверстниками и отношения с ними; 4-я группа – отношение родителей к ребенку.

Данные, полученные с помощью незаконченных предложений, обрабатывались посредством контент-анализа. Результаты контент-анализа отдельно по каждому предложению представлены в табл. 1.

Таблица 1. Содержания представлений младших школьников о своем внешнем облике, в %

Характеристики	1 кл Норм	1 кл ИМТ	1 кл ДЦП	Средн 1 кл	4 кл Норм	4 кл ИМТ	4 кл ДЦП	Средн 4 кл	φ критерий Фишера * φ кр = 2,31, φ ≤ 0,05 ** φ кр = 1,64, φ ≤ 0,01
Мне нравится в себе...									
Все	20	40	25	<b>28</b>	26	5	15	<b>15</b>	1) и 5) φ эмп = 2,19 *
Красота, внешность	17	10	25	<b>17</b>	4	10	15	<b>10</b>	2) и 3) φ эмп = 2,15 * 2) и 5) φ эмп = 2,73**
Различные части тела	31	45	20	<b>32</b>	42	60	25	<b>36</b>	
Одежда	17	5	5	<b>9</b>	0	0	0	<b>0</b>	
Качества, умения	15	5	20	<b>13</b>	26	15	45	<b>29</b>	
Другое	0	0	5	<b>2</b>	6	15	0	<b>7</b>	
Моя внешность...									
Красивая, хорошая	96	90	90	<b>92</b>	58	45	90	<b>64</b>	1) и 2) φ эмп = 3,08 ** 1) и 3) φ эмп = 4,07 **
Нормальная	6	10	0	<b>5</b>	22	15	5	<b>14</b>	
Не очень	0	0	5	<b>2</b>	10	30	5	<b>15</b>	
Другое	0	0	5	<b>2</b>	10	10	0	<b>7</b>	
Мое тело...									
Красивое, хорошее	93	70	55	<b>73</b>	38	40	65	<b>48</b>	1) и 2) φ эмп = 3,08 ** 1) и 4) φ эмп = 2,22 **
Нейтральное отношение	4	15	45	<b>21</b>	34	25	10	<b>23</b>	
Стройное	4	5	0	<b>3</b>	26	5	10	<b>14</b>	

Продолжение табл. 1

Толстое	0	10	0	<b>3</b>	0	30	0	<b>10</b>	
Особенное	2	0	0	<b>1</b>	2	10	20	<b>11</b>	1) и 5) ф эмп = 3,04 **
Если бы можно было что-то изменить в себе, я бы...									
Ничего	11	20	0	<b>10</b>	34	15	5	<b>18</b>	1) и 2) ф эмп = 4,61 ** 1) и 4) ф эмп = 2,29 *
Быть красивее	24	20	10	<b>18</b>	0	0	10	<b>3</b>	2) и 3) ф эмп = 4,7 ** 2) и 4) ф эмп = 3,2 **
Изменил тело	17	30	65	<b>37</b>	44	50	70	<b>55</b>	3) и 4) ф эмп = 2,25 *
Другое	48	30	30	<b>36</b>	36	35	20	<b>30</b>	
Если бы у меня была другая внешность...									
Ничего	19	30	30	<b>26</b>	24	25	15	<b>21</b>	1) и 5) ф эмп = 2,1 *
Было бы плохо	2	15	10	<b>9</b>	20	10	20	<b>17</b>	1) и 2) ф эмп = 1,97 *
Было бы хорошо	0	0	10	<b>3</b>	28	15	15	<b>19</b>	1) и 3) ф эмп = 3,82 **
Красивее	26	25	20	<b>24</b>	10	10	15	<b>12</b>	4) и 6) ф эмп = 1,85 *
Изменил тело	0	5	15	<b>7</b>	8	25	20	<b>18</b>	5) и 6) ф эмп = 4,52 ** 5) и 7) ф эмп = 2,94 **
Был другим человеком	24	15	10	<b>16</b>	2	5	0	<b>2</b>	1) и 6) ф эмп = 3,23 **
Другое	31	10	5	<b>15</b>	8	10	20	<b>13</b>	
Внешне я бы хотел...									
Красивее	43	40	15	<b>33</b>	12	5	25	<b>14</b>	1) и 2) ф эмп = 5,66 **

*Продолжение табл. 1*

Другое тело	4	10	5	<b>6</b>	28	50	25	<b>34</b>	2) и 3) ф эмп = 2,9 ** 2) и 6) ф эмп = 2,09 *
Другую одежду	0	5	20	<b>8</b>	2	0	5	<b>2</b>	3) и 6) ф эмп = 1,81 *
Быть как кто-то	30	35	0	<b>22</b>	10	20	20	<b>17</b>	2) и 4) ф эмп = 4,59 **
Качества, умения	17	0	15	<b>11</b>	12	20	20	<b>17</b>	1) и 5) ф эмп = 1,98 ** 1) и 5) ф эмп = 2,95 **
Ничего	7	10	45	<b>21</b>	40	10	10	<b>20</b>	1) и 6) ф эмп = 3,8 **
В отличие от других детей я...									
Красивее	20	10	15	<b>15</b>	14	5	10	<b>10</b>	1) и 4) ф эмп = 2,35 **
Другие размеры тела	0	0	0	<b>0</b>	2	10	0	<b>4</b>	3) и 4) ф эмп = 2,25 *
+ качества	54	65	45	<b>55</b>	44	50	45	<b>46</b>	
Необычный	2	0	10	<b>4</b>	6	5	30	<b>14</b>	
Другое поведение, умения	24	15	15	<b>18</b>	30	20	20	<b>17</b>	
Такой же, как все	0	10	15	<b>6</b>	6	10	0	<b>5</b>	
Многие дети ко мне...									
Хорошо относятся	94	85	65	<b>81</b>	68	60	45	<b>57</b>	1) и 2) ф эмп = 3,66 ** 1) и 3) ф эмп = 2,01 *
Плохо относятся	4	10	25	<b>13</b>	20	40	40	<b>33</b>	

*Окончание табл. 1*

Нейтральное сравнение	2	5	10	<b>6</b>	12	0	15	<b>9</b>	
Моя мама говорит, что я...									
+ отношение	98	100	100	<b>99</b>	94	95	90	<b>93</b>	
– отношение, нейтральное отношение	2	0	0	<b>1</b>	6	5	10	<b>7</b>	
Мой папа говорит, что я...									
+ отношение	93	90	90	<b>91</b>	88	95	85	<b>89</b>	
– отношение, нейтральное отношение	7	10	10	<b>9</b>	12	5	15	<b>11</b>	



Рассмотрим результаты методики «Незаконченные предложения», отражающие представления детей о своем внешнем облике (табл. 1). В начале младшего школьного возраста в своих ответах дети говорят о том, что им нравится в себе все, красота, внешность, конкретные части тела («голова», «руки», «ноги», «волосы», «глаза»), одежда, качества характера (доброта, ум). Свою внешность преобладающая часть детей (92 %) описывают как привлекательную («красивая», «хорошая», «прекрасная», «идеальная»). Положительные ответы большинства детей касаются и тела ребенка. Из них 73 % детей назвали свое тело привлекательным (93 % детей с типичным телом, 70 % детей с ИМТ и 55 % детей с ДЦП). Около 21 % ответов детей отражают нейтральное отношение к своему телу: «чистое», «нормальное», «обычное», «бежевое». Однако 10 % детей, имеющих избыточную массу тела, отметили, что их тело «толстое». То есть представления детей 6–7 лет о своем внешнем облике в большинстве своем имеют положительную окраску.

В то же время в конце младшего школьного возраста только 15 % детей ответили, что им в себе все нравится, из них большая часть – с типичным телом. А 36 % детей указали, что им нравятся их части тела («тело», «глаза», «волосы», «руки», «ноги»), а также красота и внешность. Практически треть детей в своих ответах указали на личностные качества и собственные умения, большая часть из них (45 %) – это дети с ДЦП. Например: «быстро бегаю», «хорошо учусь», «доброта», «сильный», «милая», «лучше всех разбираюсь в математике» и т. д. Свою внешность оценили с положительной стороны 64 % детей, преобладающее большинство из них – дети с ДЦП (90 %). Считают ее нормальной 14 %, а 15 % – не очень привлекательной («некрасивая», «не очень», «плохая»), причем большая часть из них (30 %) – дети с ИМТ. Представления о своем теле как привлекательном высказали около половины детей, большинство из них с типичным телом и ДЦП. Нейтральное отношение к телу было отмечено у 23 % детей («нормальное», «обычное», «нежное», «чистое», «негибкое»). В то же время 26 % детей с типичным телом и 10 % детей с ДЦП обозначили, что их тело «стройное», а 30 % детей с избыточной массой тела указали, что их тело «толстое». Также 10 % детей с ИМТ и 20 % детей с

ДЦП назвали свое тело особенным, отличающимся от других. К концу младшего школьного возраста представления детей о своем внешнем облике становятся более дифференцированными, дети с ИМТ и с ДЦП начинают замечать свои телесные дефекты, отличающиеся от стандартов тела, что говорит о проявлении реалистичности их образа телесного «Я».

Статистический анализ эмпирических данных с помощью критерия  $F$  углового преобразования Фишера показал существование различий между группами детей 6–7 и 9–10 лет. Таким образом, можно сделать вывод, что в начале младшего школьного возраста детям нравится в своей внешности «все» и «красота», а в конце младшего школьного возраста детям нравятся больше свои личностные качества и умения ( $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ ). Особенно ярко это проявляется у детей с ДЦП; возможной причиной того, что они уделяют внимание личностным своим качествам и умениям, является их физический дефект, который затрудняет формирование различных умений и навыков. Поэтому дети прикладывают больше усилий для их формирования и в большей степени замечают то, чему они научились.

Кроме того, в начале младшего школьного возраста дети чаще довольны своей красотой, в то время как дети в конце младшего школьного возраста чаще указывают конкретные части тела ( $p \leq 0,05$ ). Различия между группами статистически достоверны при сравнении представлений детей о своей внешности: дети 6–7 лет чаще представляют свою внешность как привлекательную, а дети 9–10 лет – как нормальную и не очень привлекательную ( $p \leq 0,01$ ). Наблюдаются также достоверные различия в группах детей при описании представлений о своем теле. Дети 6–7 лет чаще указывают такую характеристику тела, как его привлекательность, в то время как дети 9–10 лет чаще указывают свое нейтральное отношение и выделяют особенности своего тела ( $p \leq 0,01$ ).

Рассмотрим результаты методики «Незаконченные предложения», отражающие желание ребенка что-то изменить в своем внешнем облике (см. табл. 1). В начале младшего возраста некоторые дети ответили, что они не хотели бы ничего изменять в себе (10 %) и в своей внешности (26 %), 18 % детей ответили, что они

стали бы привлекательнее. Изменили бы какие-то части тела 37 % детей (17 % – дети с типичным телом, 30 % – с ИМТ и 65 % – с ДЦП): «руки», «ноги», «живот», «лицо», «тело». Если бы у детей была другая внешность, то 24 % детей считают, что они стали бы красивее. Около трети детей дали ответы, не связанные с внешним обликом («быстрее бегал», «был сильнее всех», «понимала животных», «любила всех», «лучше учился» и т. д.). А 16 % детей высказались, что стали бы другим человеком («принцессой», «суперменом», «супергероем» и т. д.). Заканчивая предложение «Внешне я бы хотел...», 1/3 часть детей ответили, что хотели бы стать более привлекательными, 22 % детей идентифицируют себя с родителями или образами каких-то героев («быть как мама», «быть как папа», «быть принцессой», «быть супергероем», «быть солдатом» и т. д.). Однако 21 % детей ответили, что они бы ничего не хотели поменять.

В конце младшего школьного возраста 18 % детей не стали бы ничего изменять в себе, большинство из них – это дети с типичным телом (34 %). Около половины детей изменили бы какие-то части своего тела (44 % – дети с типичным телом («волосы», «ноги», «руки», «лицо», «глаза»), 50 % – дети с ИМТ («живот», «волосы», «похудел бы») и 70 % – дети с ДЦП («руки», «ноги», «волосы», «чтобы ноги хорошо ходили»). Треть детей изменили бы что-то в себе, не имеющее отношение к их внешности («характер», «поведение», «быть сильнее», «быть круче», «быть добрее»). Если бы у детей была другая внешность, то для 21 % из них ничего бы не изменилось. В отличие от детей 6–7 лет только 12 % детей стали бы красивее. Изменили бы свое тело 18 % детей, из них 20 % детей с ДЦП («другие ноги и руки», «ноги ходили бы», «руки хорошо работали») и 25 % детей с ИМТ («худое тело», «худой живот», «не толстая»). Около трети детей дали ответы, не связанные с внешним обликом («больше друзей», «хорошо вел себя», «доверчивая», «сильная» и т. д.). Заканчивая предложение «Внешне я бы хотел...», только 14 % детей хотели бы стать красивее, в отличие от детей 6–7 лет. Хотели бы иметь другое тело 34 % детей, из них половина детей с ИМТ. Ничего не стали бы в себе менять 20 % детей, большинство из которых – дети с типичным телом. Хотели бы быть, как кто-то, 17 % детей («как взрослая красить

ногти», «быть качком», «быть как мама», «быть как папа», «быть моделью», «стать супергероем»).

Статистический анализ эмпирических данных с помощью критерия  $F$  углового преобразования Фишера показал наличие различий в группах детей 6–7 и 9–10 лет. Можно сказать, что в начале младшего школьного возраста дети в большей степени хотели бы быть красивее, в то время как в конце младшего школьного возраста дети хотели бы изменить свое тело, а также приобрести другие личностные качества и умения (при  $p \leq 0,01$ ). Отмечается наличие достоверных различий в группах детей при выборе ими предпочтений относительно другой внешности. Дети 6–7 лет чаще указывают на то, что они ничего не хотят менять, а дети 9–10 лет хотели бы изменить какие-то части своего тела ( $p \leq 0,05$ ). Дети 6–7 лет предпочли бы новые черты характера и умения, в то время как дети 9–10 лет выбирают изменения своего тела ( $p \leq 0,01$ ). Дети 6–7 лет предпочитают быть на кого-то похожими, а дети 9–10 лет хотят изменить какие-то части своего тела ( $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, наблюдается динамика представлений о своем теле у детей, имеющих телесные дефекты, выражающаяся в том, что на протяжении младшего школьного возраста увеличивается количество детей, желающих изменить части своего тела, которые им не нравятся, а у детей с ДЦП появляется желание научиться ходить. От начала к концу младшего школьного возраста отмечается динамика представлений о своем внешнем облике: ответы детей становятся разнообразнее. Это является свидетельством того, что к концу младшего школьного возраста наблюдается дифференциация представлений о внешнем облике.

Рассмотрим результаты методики «Незаконченные предложения», отражающие представления детей о различиях своей внешности и внешности сверстников. В начале младшего школьного возраста 15 % детей говорят о том, что они красивее сверстников. Свои положительные качества отмечают 45 % детей (из них 54% детей с типичным телом, 65% детей с ИМТ и 16% детей с ДЦП), например: «умный», «добрый», «сильный». А 10 % детей с ДЦП говорят о том, что они не такие как все, «необычные»; 18 % детей отмечают, что они отличаются от сверстников поведением («хорошо себя веду», «послушная»), умениями («умею быстро бегать»),

«хорошо играю в футбол»). Только 8 % детей (10 % детей с ИМТ и 15 % детей с ДЦП) говорят, что они обычные и ничем не отличаются. Возможно, в этом проявляются установки взрослых, которые внушают им, что они такие же, как все. Отношение сверстников к детям данной группы в целом положительное: 81 %, из них 94 % детей с типичным телом, 85 % – с ИМТ и 65 % – с ДЦП. Дети говорят о том, что «их любят», «с ними дружат», «играют», «их уважают», «считают красивым». В то же время к 13 % детей сверстники относятся плохо, из них четвертая часть детей с ДЦП. Дети отмечают, что их «обижают», «обзывают», «не понимают», «не любят». Различия в ответах детей с типичным телом и с телом, имеющим дефекты, возможно, связаны с тем, что сверстники хуже относятся к детям, имеющим какие-то внешние дефекты, по сравнению с детьми с типичным телом.

К концу младшего школьного возраста только 10 % детей ответили, что они красивее сверстников; 10 % детей с ИМТ указали, что их размеры тела отличаются. Около половины детей отметили свои положительные качества («добрый», «умный», «веселый», «крутой», «сообразительный», «энергичный», «стремительный», «чувствительный» и т. д.). На свою «необычность» указали 9 % детей, из них большинство детей с ДЦП, которые также отметили, что они «инвалиды», «езжу на реабилитацию», «не умею ходить», «хожу с такой тростью». Отмечают, что они отличаются от сверстников своим поведением и умениями, 23 % детей. Только 5 % детей указали, что они ничем не отличаются от сверстников (из них 6 % детей с типичным телом и 10 % детей с ИМТ). Отношение сверстников к детям 9–10 лет значительно хуже, чем к детям 6–7 лет. Только 57 % детей считают, что сверстники относятся к ним положительно: «любят», «уважают», «считают крутым», «понимают», «слушают», «играют», «дружат». Причем только 45 % детей с ДЦП считают, что сверстники относятся к ним положительно. Треть детей ответили, что их «обижают», «обзывают», «не понимают», «ненавидят», «не любят», «недооценивают», «завидуют». В частности, это касается детей, имеющих особенности тела.

Статистический анализ эмпирических данных с помощью критерия  $\chi^2$  углового преобразования Фишера показал существование

значимых различий между группами детей 6–7 и 9–10 лет ( $p \leq 0,01$ ). Это свидетельствует о том, что в начале младшего школьного возраста дети считают, что они красивее своих сверстников, имеют самые лучшие черты характера, а в конце младшего школьного возраста они отмечают свою уникальность. Наличие достоверных различий между группами наблюдается также при оценке представлений детей об отношении сверстников к ним. Дети 6–7 лет чаще указывают на положительное отношение к себе сверстников, в то время как дети 9–10 лет – на отрицательное или нейтральное ( $p \leq 0,01$  и  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, дети, имеющие телесные дефекты, к концу младшего школьного возраста начинают отмечать свои особенности, сравнивая себя со сверстниками. Однако большинство детей все же находят свой внешний облик более привлекательным, чем внешний облик сверстников, что говорит об их положительном отношении к своей внешности. Однако отношение сверстников в процессе взросления становится все более негативным, в особенности это касается детей с телесными особенностями. Возможно, это связано с тем, что к концу младшего школьного возраста красота тела становится значимой для детей, и их отношения со сверстниками складываются на основе не только их личностных, но и внешних характеристик.

В целом результаты исследования показали, что на протяжении младшего школьного возраста происходит расширение и дифференциация представлений детей о своем внешнем облике, наблюдается динамика содержания образа телесного «Я». В начале младшего школьного возраста представления о своем внешнем облике у детей идеализированы, недифференцированы и не соотносятся с их реальным телом. В начале младшего школьного возраста не наблюдается существенных различий между содержанием образа телесного «Я» у детей с разными модификациями тела. В конце младшего школьного возраста образ телесного «Я» становится более дифференцированным, он приобретает более реалистичные черты, отражающие внешний облик ребенка. Это наблюдается как в группе детей с типичным телом, так и в группе детей, имеющих телесные дефекты. Именно к концу младшего школьного возраста дети начинают осознавать, что их тело не соответству-

ет стандартам, и в содержании образа телесного «Я» выделяются характеристики своего тела, которые они хотели бы изменить. Кроме того, изменяется отношение сверстников, выражающееся в росте негативного отношения к другому в процессе взросления детей. Однако дети, имеющие особенности тела, в большей мере подвержены негативным оценкам сверстников, что доказывает значимость телесных особенностей ребенка в процессе взаимодействия со сверстниками и в формировании телесного «Я», особенно в конце младшего школьного возраста.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агарева, М. В. Образ телесного «Я» ребенка как педагогическая проблема / М. В. Агарева // Теоретические и методологические проблемы современного образования : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2011. – С. 20–22.
2. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 320 с.
3. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – М. : РИПОЛ классик, 2018. – 616 с.
4. Зинченко, В. П. Психология телесности между душой и телом / В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М. : АСТ, 2005. – 222 с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 372 с.
6. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Шильдер, П. Актуальные проблемы исследования образа тела / П. Шильдер, С. С. Татаурова // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та, 2009. – Вып. 8. – С. 142–154.
8. Шишковская, А. В. Развитие «Я-физического» профессиональных спортсменов с различными особенностями саморегуляции : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / А. В. Шишковская. – Ростов-н/Д. : ЮФУ, 2011. – 25 с.

Материал поступил в редколлегию 22.04.20.

---

V. A. CHEMEREVSKAYA,  
Postgraduate Student of the Department of Psychology  
EI «Brest State University named after A.S. Pushkin»,  
Brest, Belarus

THE CONTENT OF THE BODY SELF IN CHILDREN  
OF PRIMARY SCHOOL AGE

Summary

The article reveals the features of ideas about their appearance in children of primary school age who have different bodily characteristics. The article describes changes in the perception of children appearance, reflecting the transformation of the content of body self-image, during primary school age.

*Keywords:* image of the bodily self, body, appearance, normal body, overweight, cerebral palsy, primary school age.



УДК 159.964.21

**Т. А. ЧЕРНЕГО,**

аспірант кафедры психологии

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

## **КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ МНОГООБРАЗИЕ ФЕНОМЕНА**

### **«ИЗОЛЯЦИЯ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУКАХ**

Данная статья раскрывает понимание феномена «изоляция» как взаимодополняющего и взаиморасширяющего конструкта представляемого явления с позиции интегративного подхода. Приводятся варианты многозначности теоретического освещения проблемы. В статье рассматриваются классические психологические взгляды на феномен, а также исследуется проблема в ракурсе современного контекста. Также контекст феномена анализируется с понятиями «одиночество», «уединение», «самоизоляция», «изолированность».

**Ключевые слова:** изоляция, одиночество, изолированность, уединение, психологический ресурс, модель изоляции в интегративном подходе.

В современной психологической науке существует бесконечное множество процессов и явлений, которые описываются, исходя из разнообразных подходов и концепций. Данные феномены связаны с различными психологическими, культурными и социальными факторами, преломляются в различных концептуальных подходах. Феномены включены в бытие человека, имеют отношение к определенным этапам онтогенеза и социально-профессиональным условиям. Подобную научную картину мы можем наблюдать и в исследовании феномена «изоляция».

Феномен «изоляция» представлен бихевиоральным, психоаналитическим, средовым, экзистенциально-феноменологическим подходами в системе парадигмальных координат. В психологической науке присутствуют теоретические и эмпирические исследования, посвященные различным аспектам изоляции: как прямая или косвенная реакции на воздействия окружающей среды (бихевиоральная концепция Дж. Роттера, А. Бандуры), как бессознательный акт (З. Фрейд), как сформированное действие (И. Ялом). Также мы видим выделение отдельных компонентов изоляции

в виде зависимости, сопротивления, согласия с позицией «виноватого» (К. Ясперс, Л. Бинсвангер, М. Босс, В. Франкл, Э. Фромм, Ф. Перлс, К. Хорни, С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй, Г. Салливан, Л. Бинсвангер, Дж. Миллер, Ст. Гиллиган и Б.Джордан).

Изоляция (от фр. – *isolation* – отделение, разобщение) в широком смысле слова интерпретируется как обособление человека или группы людей от привычных условий жизни, исключение индивида из привычных отношений, что может наблюдаться при особых условиях работы или жизненных обстоятельствах (С. Ю. Головин, 1998).

В психологических знаниях социальной науки можно найти отражение групповой изоляции как психологического аспекта, где рассматривается вынужденное длительное пребывание группы людей в условиях ограниченного пространства, скудности сенсорных раздражителей и постоянного общения с одними и теми же людьми. С течением времени во взаимодействии людей возникают эмоциональная напряженность, конфликты, которые появляются в результате астенизации нервной системы, т. е. те состояния, которые не позволяют адекватно воспринимать партнера по общению.

С позиции гуманистического психоанализа Э. Фромм рассматривал изоляцию как одну из трех дихотомий: автономность и одиночество, невозможность человека существовать одному. Постигая смысл данных конструктов, человек постигает смысл жизни. Также позиция Э. Фромма подчеркивает, что изоляция присуща всем людям. Человек в поисках свободы прибегает к изоляции, нарушая при этом естественную гармоничную связь с природой, с людьми и самим собой. Чем больше человек изолируется, тем сильнее он отдаляется от природы, при этом человек мечтает быть максимально свободным, но свободу он компенсирует в виде чувства принадлежности к социуму. Таким образом, человек хочет преодолеть чувство одиночества – бегством от свободы, а если он хочет стать свободным, то становится одиноким, изолированным. Изоляция как отдаление от социума представлена и в афоризме Л. Н. Толстого: «Человек, отделяющий себя от других, лишает себя счастья, потому что, чем больше он отделяет себя, тем хуже его жизнь».

Представители бихевиорального подхода (Дж. Уотсон, И. В. Павлов, Э. Торндайк, В. Бехтерев) рассматривали изоляцию как реакцию или внешнее поведение на социальный стимул. Реакция/поведение, так же как и свойство личности, порождаются воздействием окружающей среды, личность реагирует на эти внешние раздражители, обучается, приобретает навыки поведения в среде, продуцирует рефлексивные реакции. Данный подход утверждает изменение поведения и свойств личности под воздействием определенных условий и стимулов перехода одного способа поведения в иной. Изоляция в данном случае может возникнуть как накопленный травматический опыт или как адаптивное поведение при взаимодействии с социальной средой. Это создает состояние готовности к повторению некомфортного ощущения, научению реакции совладающего поведения (избегания, изоляции, агрессии и т. д.), поиску каких-либо ресурсов для решения проблемы. По сути, мы сталкиваемся с концепцией регулярной социализацией личности, реакцией приспособления к новым требованиям и условиям внешней человеческой среды.

Также бихевиоральный подход трактует о ведущем значении социума, его влиянии на личность человека, доминантном стимуле в формировании определенных реакций. Опираясь на теорию бихевиорального подхода, изоляция уже выступает не как эпизод социализации личности, а как нежелательное, деструктивное образование, так как невозможным станет воздействие на личность определенных стимулов, а следовательно, невозможным образовывать конкретные реакции. Там же, в теоретическом поле, изоляция звучит как конкретно социальный феномен, где формируется под воздействием определенных социальных действий. Таковое влияние сопровождается нарастанием чувства страха у личности и тем самым вызывает нежелание повторять свое переживание, фрустрацию. В данном подходе бихевиористы не рассматривали значение самопрезентации социальной ситуации, не учитывали процесс приписывания характеристики социальным отношениям. Также не уделяется внимание феноменологии переживания, где каждый человек по-своему может воспринимать и, следовательно, по-своему интерпретировать значение одной и той же действительности. В подходе звучит исключительно «социальная изоля-

ция». А вот данное уточнение мы наблюдаем в исследованиях необихевиористов.

Представители необихевиоризма (Дж. Роттер, А. Бандура) предлагают рассматривать изоляцию как «...результат не только определенных воздействий окружающего социального пространства, но и определенную внутреннюю переработку информационного поля с целью создания психологического продукта». Также позиция необихевиоризма заключается в том, что определенное персональное действие или осознание может происходить и без внешнего воздействия. В данном случае выделяются позиции косвенного участия социума или недостаточного результата помощи, отсутствие положительного опыта в решении проблем у человека. Состояние/ощущение социальной изоляции, согласно необихевиоризму, может протекать как в результате участия социальной среды, т. е. самостоятельно и субъективно, так и в объективном случае, когда причиной социальной изоляции являются реальные стрессовые ситуации. Они связаны с отвержением обществом какой-либо другой части общества, не совпадающей с массовой «нормой» существования. Данная позиция носит и современный, актуальный контекст, когда принудительная физическая изоляция является условием сохранения здоровья для большинства.

Продолжение в рассмотрении изоляции через призму травматической или стрессовой ситуации наблюдается в психоаналитических подходах. Представителями одной из первых практикующих и фундаментальных направлений экспериментальной психологии (З. Фрейд) определяется изоляцию как примитивный способ реагирования личности на стрессовую ситуацию. Он определял данную реакцию как автоматическую, безусловную. Наравне с Ф. Перлзом, ранее в исследованиях Анны Фрейд изоляция описывалась как защитный механизм, который выражается в отстранении ассоциативных связей в момент осознания угрозы или опасности, как отделение аффекта от интеллекта. Неприятные, некомфортные эмоции блокируются, так что связь между каким-то событием или мыслительным содержанием и его эмоциональной окраской не осознается. Своей феноменологией этот вид защиты тождественен синдрому отчуждения. У взрослых проявление изоляции наблюдается в момент ограничения в социальном и меж-

---

личностном взаимодействии с целью ослабления напряжения. Изоляция – один из механизмов защиты, способ снижения травматического переживания, поиск вариантов приспособления к новым, ранее не имеющим место быть условиям бытия. Люди, полагающиеся на данный вид защиты, находят успокоение в бегстве от реальных событий. Также З. Фрейдом изоляция описывается как сохраненный конструкт травматического опыта, при котором сознание блокируется от неприятного. Человек при ощущении напряжения отстраняется от привычной коммуникации с другими, эмоционально абстрагируется, иногда переводит реальность события в фантазирование. При длительном использовании данного типа механизма психологической защиты возникают сложности эмоционального ответа, эмоциональная связь теряется или смещается. В данном контексте психоаналитической теории личность реализует себя через приемлемую действительность, схожую с личным представлением об идеале, норме. И, наоборот, отрицает реальность, с которой находится в конфликте. Экзистенциальная психология рассматривает изоляцию как хорошо осознаваемую и последовательно реализуемую принципиальную позицию, поступок, поведение (И. Ялом, 2015, К. Ясперс, Л. Бинсвангер, М. Босс, В. Франкл, Э. Фромм, Ф. Перлс, К. Хорни, С. Л. Рубинштейн). «Человек – единственное животное, для которого собственное существование составляет проблему, которую он должен разрешить и которой он не может избежать. Он вынужден преодолевать свой внутренний разлад, мучимый жадой «абсолюта», другого вида гармонии, способной снять проклятие, отделившее человека от природы, от ближних, от самого себя» (Э. Фромм, 1992). Данное изречение ведет к дихотомиям, в поле исследования – отношение к дихотомии близости и изоляции.

В теории Дж. Миллера (1976), Ст. Гиллигана (1982) и Б. Джордана (1991) говорится о форме изоляции как о страдании. Авторы утверждают, что главной движущей силой в жизни является стремление к общению, взаимности и отзывчивости. Общение с людьми играет ведущую роль в жизни любого возраста, а уединение и изоляция являются основной причиной страданий. Представители данного направления создали новую схему изучения жизненного опыта человека в контексте его отношений с другими

людьми. Ядром человеческих отношений, по мнению представителей данного направления, являются эмпатия и взаимное доверие, изоляция же лишает человека основных конструктов, вызывает состояние разрушенности, истощения, расщепленности. Самая огромная проблема и беда для человечества – это психологическая изоляция. «Это вовсе не одиночество, нет, – это чувство, субъективное понимание того, что ты не имеешь возможности общаться с людьми, отчаяние, сопровождающееся комплексом вины» (И. М. Кадыров, 2012).

По концепциям символического интеракционизма (Дж. Мид) мы видим, что изоляция может выступать в качестве реакции человека на поступки других людей, на их намерения. Человек, проявляя изоляцию, как бы разгадывает намерения другого человека, принимает на себя другую роль. С позиции символического интеракционизма, взаимодействие между людьми рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них. В данном понимании основное значение изоляции выступает в субъективной атрибуции, придании своего феноменологического смысла социальному взаимодействию.

Интеракционисты подчеркивают значение атрибуции в причине изоляции, необходимость диалогичности в понимании социальных посылов. Язык, речь – главный фактор человеческого взаимодействия. Имея символическую природу, любое слово является частным значением, возникшим в результате частного взаимодействия и имеющим договорную природу, т. е. люди, стремясь к достижению практических результатов, поддерживают кооперации друг с другом. Схожее понимание слов, жестов, других символов, единая система контекста облегчает взаимодействие, позволяет интерпретировать поведение друг друга. Понимая действия друг друга, люди меняют свое поведение, приспособлявая свои поступки к действиям другого. Координируя свои действия с другими людьми, обучаясь видеть себя глазами группы, они обучаются учитывать ожидания других людей. Социальные ожидания – экспектации – влияют на поведение человека: он вынужден вести себя так, как требуют нормы поведения, как ожидают другие люди и общество в целом, реализуя те права и обязанности, которые

присущи его социальной роли. При несоответствии ожидания и результатов взаимодействия «включается» реакция изоляции, отстранение от основной социальной потребности.

В продолжении данной позиции И. Гоффман четко определил изоляцию как копинг избегания, который связан с желанием очевидной социальной успешности и социально одобряемого социального сценария. В теории «управления впечатлениями» И. Гоффман рассматривает взаимодействие людей как своеобразную театральную пьесу, где люди разыгрывают роли и представление, являясь одновременно и режиссером, и актером, тщательно охраняя места своих «частных кулис», где они могут расслабиться после представления. Копинг и определяет то желание в достижении социальной успешности, стремление соответствовать социальным нормам и ожиданиям. Очевидным и понятным становится позиция прекращения или замены на другие, даже значимые ранее, социальные контакты. Это определено бессознательным стремлением найти тот социум, где не требуется эмоциональной и социальной «подстройки», где сообщество понимает все сложности и проблемы существования.

В теории идентичности Э. Эриксона описывается изоляция как противопоставление близости. Изоляция выступает неконструктивным образованием у взрослеющей личности в силу избегания личного опыта из-за утраты «Эго». Изоляция как личностный конструкт перерождается в самопоглощение, нарушаются или дистанцируются отношения с противоположным полом, могут возникать тяжелые «проблемы характера».

Следующую позицию в понимании изоляции можно выделить в гештальтпсихологии. Данный феномен рассматривается как один из защитных механизмов, тем самым продиктовано продолжение мысли в психоаналитической концепции. При изоляции граница между человеком и средой, в которой он живет и действует, становится непроницаемой, «ороговевшей», т. к. в гештальт-терапии придается большое значение взаимодействию со средой, то прекращение обмена коммуникативными рефлексиями между индивидами оценивается как невротичное. С одной стороны, организм перестает получать необходимые для нормального функционирования впечатления извне, становится нечувствительным к среде;

с другой – теряет способность активно действовать, выразить свое внутреннее содержание. Изначально изоляция может возникать как следствие стабильной фрустрации – в итоге человек перестает искать в среде нечто, что ему необходимо, и вообще пресекает мысли и желания, связанные с этим. Личность проявляет отказ от активного представления себя, действия в среде, здесь работает распространенная формула – «у меня все равно ничего не получится», т. е. действие не происходит вообще, оно изначально фрустрировано (А. А. Корнеев). Очень актуально данные исследования трактуются в период технологического прогресса, когда погружение/изолирование в интернет-пространство, зачастую анонимное пребывание в коммуникации, приводит к изменению представления о комфорте и коммуникативном удовольствии. Надевая «маску» кого угодно, человек перестает идентифицировать себя с собственной личностью, отказывается от реальности, заменяет ее определенным удобным сюжетом, диктует или подстраивается под комфортную ситуацию. Происходит характерное исключение отрицательных эмоций за счет устранения из сознания связи между ними и источником.

В когнитивном подходе изоляция рассматривается как осознанный поступок. Человек понимает, что происходит, предпринимает попытки в нахождении комфортного состояния и «берет паузу» в социальной действительности. Также человеку свойственно проявлять изоляцию как субъективную интерпретацию ситуаций, непосредственно связанную с социальной действительностью. Ему необходимо выбрать дальнейший путь реагирования на субъективно ощущаемую стрессовую ситуацию, обдумать план действий. В процессе изоляции человек работает над субъективным анализом своего поведения, определяет степень его успешности. На основе этих действий он осуществляет необходимую коррекцию своему поведению или делает какие-то выводы на будущее. Изоляция выступает ресурсом, паузой в стабилизации самосостояния. Альберт Эллис пишет, что «...непродуктивное поведение человека вызвано прежде всего иррациональными мыслями, порождаемыми «активизирующей ситуацией». В этом случае необходимо анализировать вместе с человеком ситуацию, в которой он оказался, и выводы, которые он из нее извлек. Таким обра-



зом, неадаптивные формы поведения будут замещаться новыми, более эффективными формами, т. е. модификация мыслей приводит к изменению поведения. А для этого необходимо изолировать себя, «взять социальную паузу».

Исходя из концепции когнитивного подхода, изоляция является следствием конфликта внутреннего ожидания по отношению к реальному жизненному сценарию. Человек психологически сопротивляется реальной действительности, для снижения дискомфорта закрывается от очередного травмирующего события, тем самым снижает остроту этого некомфортного чувства. Каждый воспринимает действительность путем собственных моделей или конструктов, необходимых для создания непротиворечивой картины мира. Если конструкт помогает точно прогнозировать события, человек, вероятно, сохранит его. И, наоборот, если прогноз не подтвердится, конструкт, на основании которого он был сделан, подвергнется переосмыслению или даже вообще может быть исключен.

#### *Изоляция, одиночество и уединение*

Изоляция выступает соприкасающимся понятием к феномену *одиночества* (А. В. Мудрик, И. С. Кон, И. М. Слободчиков, Р. С. Немов, Ф. Зимбардо, Дж. Янг, З. Фрейд). Одиночество рассматривается как ощущение/чувство, переживание, которое вызывает комплексное и острое состояние, определенную форму самосознания и показывает раскол основной, реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности. Одиночество (хроническое или временное) – болезненное состояние того, что ни количество, ни качество социальных связей не соответствует реальным ожиданиям (Д. Майерс, Jong Gierveld, 1987). По мнению авторов, одиночество создает особое значение, которое придается в наше время самореализации, а также разрушение представления о ценности брака и семьи. Предпосылкой к одиночеству является интенсивность в профессиональной деятельности, также как и информационная технологизация, погруженность в виртуальные процессы, постоянная смена места пребывания. В психологических исследованиях отражается разведение понятий «одиночество», «печаль», «депрессия», «чувство страха». Одиночество провоцируется определенным событием и возникает внезапно. Выражается в пережива-

нии собственной ненужности, неспособности устанавливать социальные контакты. Личность способна проявлять причины одиночества как внешние, так и внутренние – черты характера. Одиночество тесно связано с переживанием ситуации как субъективно нежелательной. Не обязательно одиночество согласуется с социальной изолированностью. Можно постоянно находиться среди людей, но одновременно переживать психологическое одиночество. Отмечается также отсутствие корреляции времени пребывания в одиночестве и ощущением одиночества. Так, например, человек, который длительное время находится в физическом состоянии одинокого, может не переживать состояние одиночества. Исследования обращаются также к возможным формированиям симптомов психических нарушений, которые выражаются в форме аффектов: от тревожно-депрессивных симптомов до агрессивно-гневных проявлений. В любом случае одиночество требует эмоционального «разрешения». Исследования подчеркивают персональное, субъективное восприятие в ситуации одиночества, личностную специфику (уровень притязаний к внешнему окружению). Одинокая личность – это дисгармоничность в собственном восприятии себя и прямые или косвенные претензии к окружающим. В перечне личностных особенностей у человека, который испытывает одиночество, выступают пессимизм, чувство жалости к себе, гнев, вина, ожидание травмирующих для него событий. Чувство одиночества опасно своей тенденцией к усилению, перерождением в стойкую депрессию. В коммуникации люди, испытывающие одиночество, в разговоре сфокусированы исключительно на собственных темах, постоянно «переключаются», мешают собеседнику в диалоге выполнить роль взаимного коммуникатора. Они склонны критично воспринимать окружающую действительность, испытывают дискомфорт при расширении социальных связей. Отмечается влияние опыта на проживание одиночества, подчеркивается важность социального компонента существования, «лечение» одиночества методом включенности в социальное взаимодействие.

По словам И. М. Слободчикова (2006), одиночество является феноменом, который заключается в переживании какого-либо события в жизни человека, традиционно рассматривается с интеллектуализацией (осмыслением), с неинтеллектуализированной и

неотрефлексированной формой переживания. Отсутствие рефлексии имеет тенденцию к накоплению и фиксации в виде деструктивных состояний, форм, процессов. Одиночество, по мнению автора, является неотъемлемой частью онтогенеза личности, признаком психологической зрелости. Параллельно с одиночеством как хроническим процессом выделяется ситуативное одиночество. Оно возникает как ответ на какое-либо стрессовое событие, при проживании которого возвращается в состояние комфорта и психологического здоровья. Таким образом, нельзя заявлять о какой-либо форме значимости одиночества (отрицательной или положительной). В данном контексте уместно рассматривать феномен одиночества как данность, как психологический «атрибут» в психологической жизни личности. Одиночество претендует на статус субъективной потребности, ресурсной возможности для сохранения психологического и психосоматического здоровья.

Противоположную позицию в трактовке феномена одиночества можно видеть у М. Мамардашвили. Он определяет одиночество как путь к свободе, как возможность принятия своей идентичности. Одиночество выступает, по мнению автора, как путь к самосовершенствованию, как тяжелый шаг принятия себя, который гораздо тяжелее, нежели «сбиться в компанию, группу, толпу и начать войну против других, ... не важно с кем, лишь бы растворить страх в единстве». Таким образом, одиночество – социально-психологическое явление, представленное субъективным переживанием, может иметь как острое, так и хроническое течение, перерастать в депрессивные состояния, вовлекая человека в круг саморазрушительного социального поведения, вести к изменениям личностных конструктов (особенности характера, мотивация, настроение). Одиночество рассматривается как разрушительное, негативное решение, отсутствие социальной зрелости, признак нефункционирования адаптивных ресурсов.

Что же касается уединения, то многие исследователи регламентировали ему статус базовой потребности, статус свободного выбора – желание человека, которое дает «психологическое пространство» для саморефлексии, реализации творческого потенциала. Картина восприятия действительности в ситуации уединения имеет позитивные, конструктивные краски. Уединение рассматри-

вается обществом как символ автономности, творчества и одаренности, с одной стороны, как фактор социального неуспеха – с другой. Только человек решает, насколько он нуждается в уединении, использует это как ресурс для нахождения возможности в удовлетворении собственных потребностей и желаний.

### *Современные противоречия феномена изоляции*

Современное отношение научных интересов к вопросу изоляции имеет тенденцию к нарастанию. Сегодня это соприкасается как с персональными изменениями в жизни отдельного человека и связано с техническим прогрессом, так и с глобальными мировыми проблемами, которые не имеют исторических прецедентов такого масштаба (2020 год, ситуация пандемии COVID-19, тотальная контролируемая самоизоляция). Тем не менее исследователи продолжают активно выделять определенные критерии феномена изоляции в рамках современного контекста. Но исследователи в этой области психологии не транслируют единого мнения о критериях изоляции: изоляция имеет вид мультиситуационного и разнопланового психологического феномена.

Социальная изоляция в обществе является актуальной проблемой современности. *Изоляция* предполагает создание определенных условий, смыслом которых является отторжение индивида или группы людей в результате прекращения или резкого снижения социальных контактов и взаимоотношений. В источниках психологических исследований, которые посвящены изоляции, можно встретить понятие «социальное исключение».

### *Изоляция как средовой фактор*

В начале 2020 года повсеместно заговорили об актуальном феномене – «самоизоляции». На международном уровне одновременно по всему миру огромное количество людей были вынуждены оказаться в новом пространстве, в ситуации социальной ограниченности, без возможности свободно реализовывать свои прежние потребности, без возможности свободного перемещения, с постоянным ощущением неопределенности в течение длительного времени (И. Г. Скотникова, П. И. Егорова, Ю. Л. Дубинская и т. д.). Беспрецедентная ситуация вызвала ряд опасений и предположений о психологической трансформации личности под воздействием сложившейся ситуации. Исследования активно продол-

жаются и по сегодняшний день, создаются гипотезы психологических последствий и практические рекомендации по восстановлению эмоционального благополучия. Просматривается тенденция к выделению самостоятельной области науки в исследованиях социальной изоляции и самоизоляции.

Современник В. И. Лебедев определил значение изоляции как стрессогенного для личности фактора, который может спровоцировать различные деформации психики. Автор выделил некоторые определяющие факторы для жизни, такие как монотонность, нарушение ритма дня и ночи, ограничение или искажение информации, которые создают эмоциональную напряженность, ведут к повышению тревожности и различным неврозам, психосоматическим нарушениям. Н. Ю. Хрящева охарактеризовала вынужденную и добровольную изоляцию, описала степени переносимости изоляции. С учетом временного фактора выделила два специфических вида изоляции: изоляция с указанным сроком и изоляция на неопределенный отрезок времени. Изоляция на неопределенный срок переносится человеком более травматично. Условия изоляции имеют также ведущее значение. Непосредственным фактором, противопоставленным изоляции, является свобода. Так, кратковременная утрата свободы нарушает психическую устойчивость человека, а увеличение длительности изоляции человека от общества может стать сильным психосоциальным стрессором (Л. П. Гримак, 2001). По мнению В. Т. Кудрявцева, «...изоляция несет определенно негативный смысл. Либо это результат насильственного действия общности по отношению к индивиду или группе. Либо акт, предпринимаемый самим человеком, но не по доброй воле, а под диктовку жизненных обстоятельств или собственных представлений о них (самоизоляция). Исследование коснулось того периода, когда слово «самоизоляция» стало довольно распространенным в мире, а последствия данного социального явления крайне неблагоприятными. Нам только предстоит находить последствия данных социальных исключений».

*Изоляция как рефлексия на социальное взаимодействие*

В древние времена уединение, произвольная изоляция считались сверхъестественным и ненужным, в некоторых случаях непонимаемым поведением, чем-то «ненормальным». Во времена Ари-

стотеля считалось, что «... тот, кто находит удовольствие от уединения, либо дикий зверь, либо Бог». Ситуация в современном обществе сильно трансформировалась. Исследователи отмечают, что люди умышленно начинают искать уединения, особенно отмечается этот факт в больших городах. Человек воспринимает скопление людей как толпу, обезличивается и теряет смысл встреча с человеком как с собеседником, как со знакомым. Человек находится среди людей, но мысли и чувства его остаются одинокими, недоступными для остальных. «Мудрость часто влечет за собой одиночество. Мудрецу хорошо одному, в своем собственном обществе, наедине со своими помыслами. Однако истинный мудрец не отворачивается от людей, вращаясь в самой гуще жизни, хоть его счастье и заключено в покое» (А. Апшерони, 2009). Поиск уединения продиктован потребностью личности в психологическом восстановлении, выполняет задачу пополнения психологического, эмоционального ресурса.

#### *Изоляция как чувство*

Во многих исследованиях изолированность выступает как чувство, которое дает ощущение одиночества и беспомощности. Но, как только человек находит силы обратиться в сторону похожей проблемы другого человека, открывается путь к сочувствию – человек перестает испытывать страх. Таким образом, изолированность может выполнять роль сближения, обращения к вопросу о том, что проблемы одного человека имеют схожесть с проблемами другого человека, а значит, могут привести к разрешению и преодолению схожих проблем, и тогда возникает состояние надежды. Изоляция выступает ресурсом, реакцией самосохранения. Изоляция рассматривается как путь к осознанию собственной свободы, независимости от других. «Кто не любит одиночество, тот не любит свободу, ибо в одиночестве можно быть свободным» (А. Шопенгауэр). В состоянии уединения человек может ориентироваться на собственный выбор мысли и действий, ибо в присутствии других людей выбор, как правило, остается за ним.

Отсутствие уединения – такая же серьезная проблема, как и отсутствие общения. «Все наши беды от невозможности быть одному» (Ж. де Лабрюйер). Уединение иногда воспринимается как потребность в самоанализе, саморефлексии, возможность компенсаци-

ровать желание над долженствованием. «Человек, назвавший себя одиноким, достоин не сострадания, а белой зависти сорадования, ибо он пришел к осознанию реальности своего бытия и обрел безграничный простор для созревания и развития» (А. Хараша). С одной стороны, человек, нуждающийся в уединении, находится в поиске ресурсов, погружается в саморазвитие. С другой стороны, длительное нахождение в социальном безучастии способно трансформировать одиночество в негативное явление, «...во время такого самоанализа могут открыться такие глубины, поистине непредсказуемые, пугающие, и тогда одиночество нависнет тяжелым грузом, сковавшим грудь и не дающим сил дышать и жить» (А. Камю).

#### *Изоляция как выбор социальной роли*

Изоляция также рассматривается с позиции регулирования социальной роли. Принято выделять 3 типа реализации ролей: «подражание», «исполнение», «выбор». Для раннего возраста присуще «подражание» – примеривание на себя позиций, экспектаций, шаблонов поведения разных социальных ролей. «Исполнение» есть результат взаимодействия социального «Я» человека и ролевых экспектаций. Если к человеку предъявляются противоположные социальные требования, может возникнуть конфликт ролей, и тогда человек осуществляющий «выбор» какой-то роли, игнорирует другие требования и роли, другие группы людей. При этом человек отходит от лиц, которые его недооценивают, и стремится сблизиться с теми людьми, кто его ценит, с теми группами, которые становятся значимыми, важными, ценными, референтными для него. Человек существует в поиске адекватных социальных ролей, включая себя в социум. В случае, если его попытки не приветствуются и не учитывается желание быть рядом с окружающими, человек отдаляется, воспринимает отказ как стигматизацию. В более зрелом осознании – ищет и находит для социального взаимодействия ресурсную группу, как правило, ту, которая имеет схожую с ним проблему.

Итак, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что *изоляция* подразумевает, во-первых, социально обусловленное явление; во-вторых, личностное реагирование на социальный процесс взаимодействия, которое проявляется в дистанцировании,

с одной стороны, и поиске ресурса по сохранению психологического равновесия – с другой. Может выступать как самостоятельный выбор, когда приходит убеждение и действие в отстранении от социального пространства. Изоляция переживается и осознается, когда человек делает самостоятельный выбор в пользу невзаимодействия с социумом, а продиктован личной интерпретацией как непринятие или стигматизация человека обществом. Проблема изоляции уверенно расходится на два ракурса: социальное реагирование и психологическая интерпретация.

Таким образом, проблема изоляции носит межотраслевой характер, находится в фокусе психологии личности и социальной психологии, тем самым сохраняется некая теоретическая многозначность. Научные подходы сходятся в объекте исследования, но разнятся по категориальному аппарату, задачам, методикам, тем самым детализируют и дополняют феномен, нежели конкурируют между собой. Правда, в некоторых траекториях мы видим дихотомичность контекста изоляции: от пути к свободе до обретения несчастья. Также в последнее время тема изоляции занимает все более масштабный и глобальный научный интерес, тем самым претендуя, с нашей точки зрения, на самостоятельную область психологического знания. Логично продиктовано некое аналитическое сочленение понятий, придание изоляции обобщающего смысла. Проблема изоляции приобретает актуальность как на уровне взаимодействия с группой (снижением толерантности к окружающим, конфликтностью, профессионально-компетентной стагнацией), так и в индивидуальном смысле (появлением деформационных изменений личности). Деформации характеризуются недостаточностью перцептивных, коммуникативных и интерактивных действий, эмоциональным напряжением и реактивностью реагирования, остротой восприятия, коммуникативными барьерами.

Подводя итог, справедливо отметить, что феномен «изоляция» в психологических знаниях имеет различную контекстуальность, широко рассматривается как в русле психологического конструкта, так и как следствие социального взаимодействия. В понятии не присутствует единства интерпретации, что также подчеркивает многогранность и глубину самого психического явления, не толь-



---

---

ко указывает на средовые детерминанты, но и отражается в феноменологическом (личностном) формате.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гримак, Л. П. Одиночество // Психические состояния / Л. П. Гримак ; под ред. Л. В. Куликова. – СПб., 2001. – С. 415.
2. Кудрявцев, В. Т. Культура одиночества и его продуктивное переживание. Отзыв на докторскую диссертацию И. М. Слободчикова. – [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <https://tovievich.ru>. Дата доступа: 01.04.2020.
3. Лебедев, В. И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. – М., 2002.
4. Мазуренко, Е. А. Одиночество как феномен индивидуальной и социальной жизни : автореф. ... канд. философ. наук / Е. А. Мазуренко. – Архангельск, 2006.
5. Мамардашвили, М. Психологическая топология пути / М. Мамардашвили. – М. : Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. – 1232 с.
6. Монтень, М. Э. Об уединении / М. Э. Монтень. Опыты. М. : Правда, 1991. – С. 176–188.
7. Слободчиков, И. М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности: на материале подросткового возраста : автореф. дис... доктора псих. наук: 19.00.01; 08.12.2006 / И. М. Слободчиков ; Рос. гос. гум. ун-т. – М., 2006. – 50 с.
8. Смирнова, А. О. Социальное одиночество: сущность, типы, причины, методы преодоления / А. О. Смирнова // Вестн. Рос. гос. гум. ун-та. 2010. № 3. – С. 161–174.
9. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко ; Ин-т психол. РАН. – М., 2008.
10. Фаррахов, А. Ф. Валидность измерения одиночества А. Ф. Фаррахов // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. 2013, № 3 (72). – 286, [3] с. : ил., табл. – С. 236–238.
11. Хрящева, Н. Ю. Особенности психических состояний в условиях изоляции // Психические состояния / Под ред. Л. В. Куликова. – СПб., 2001. – С. 410.
12. Человек один не может... : О проблемах одиночества : сборник / Сост. И. М. Ачильдиев. – М. : Сов. Россия, 1989. – 203, [3] с.

13. 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.
14. Шмелев, А. Г. Проблемы психологии переживания / А. Г. Шмелев // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский. – № 2. – С. 180 -182.
15. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию. Учебное пособие для вузов. – Минск. : АСАР, 2005. – 768 с.

Материал поступил в редколлегию 17.09.20.

T. A. TCHERNEGO,  
Applicant of the Department of psychology  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## CONTEXTUAL DIVERSITY OF THE «ISOLATION» PHENOMENON IN PSYCHOLOGICAL SCIENCES

### Summary

This article reveals the understanding of the phenomenon of «isolation» as a complementary and mutually expanding construct of the presented phenomenon from the perspective of an integrative approach. Variants of ambiguity of theoretical coverage of the problem are given. The article considers both classical psychological views on the phenomenon and analyzes the problem from the perspective of the modern context. Also, the context of the phenomenon is analyzed with the concepts of «loneliness», «solitude», «self-isolation», «isolation».

*Keywords:* isolation, loneliness, isolation, solitude, psychological resource, isolation model in an integrative approach.

УДК 371. 21

**И. С. ЧУНОВА,**  
магистр педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры филологии  
Учреждение образования  
«Барановичский государственный университет»,  
г. Барановичи, Беларусь

## **РЕАЛИЗАЦИЯ СОЗНАТЕЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

В статье обобщаются существенные характеристики сознательно-коммуникативного подхода как одного из вариантов коммуникативно-ориентированного обучения. Уточнены особенности реализации сознательно-коммуникативного подхода в структуре профессиональной подготовки будущих педагогов на примере формирования речевых умений в области владения мотивационным потенциалом выразительности профессиональной речи: охарактеризованы когнитивная основа и направления практической работы.

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, сознательно-коммуникативный подход, речевые умения, выразительность профессиональной речи, учебная коммуникация.

Эффективность деятельности учителя тесно связана с качественными характеристиками его профессиональной речи, умениями оказывать речевое воздействие на учащихся и выступать организатором учебной коммуникации. Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов имеет свои отличительные особенности в зависимости от специфики последующей профессиональной деятельности. Организация учебной деятельности студентов педагогических специальностей, связанная с формированием коммуникативной компетенции в учреждениях высшего образования, осуществляется преимущественно в следующих направлениях: 1) систематизация знаний о системе языка, ее основных единицах и правилах их употребления; 2) развитие представлений о языке как знаковой системе и общественном явлении, его функционировании и развитии, формирование опознавательных, классификационных, аналитических умений в отношении

языковых единиц; 3) формирование речевых умений в области профессиональной речи. Работа в этих направлениях с различной степенью интенсивности проводится для студентов всех педагогических специальностей. Однако формирование лингвистической компетенции является компонентом профилизации будущих преподавателей филологических дисциплин и гораздо более интенсивно осуществляется в отношении студентов данной группы. В то же время обучение использованию речи в ситуациях профессиональной коммуникации – это неотъемлемый компонент подготовки для всех студентов педагогических специальностей.

Главенствующая роль в отборе перспективных приемов и методов, упражнений и заданий по формированию профессиональных речевых умений будущих педагогов отводится коммуникативному подходу, который возник в 70-е годы XX века на основе целого ряда лингвистических направлений: прагмалингвистики, лингвистики текста, лингвосемиотики, социолингвистики, когнитивной и функциональной лингвистики. Основной целью в рамках данного подхода стало обучение языку как средству речевого взаимодействия участников коммуникации с учетом особенностей модели реального общения. Приемы и методы обучения коммуникативного подхода имеют выраженную речевую направленность, функциональность, предполагают использование ситуаций, воспроизводящих условия реальной коммуникации [6, с. 99–100]. Коммуникативный подход к обучению включает сочетание системного и содержательного подходов, опору на принципы коммуникативности и сознательности, осуществление работы над формой, правильностью речи и ее содержательной стороной [8, с. 116]. С течением времени коммуникативный подход стал доминирующим в обучении языкам, его использование совершенствовалось и расширялось, таким образом, сложилось несколько модификаций коммуникативно-ориентированного обучения: сознательно-коммуникативный и коммуникативно-деятельностный подходы (Н. Д. Десяева, Н. А. Ипполитова, Ф. М. Литвинко, А. К. Михальская, Г. И. Николаенко, Е. И. Пассов, В. Ф. Русецкий, З. С. Смелкова, И. В. Таяновская и др.). Цель нашей работы – проанализировать методические особенности использования сознательно-коммуникативного подхода в структуре профессиональной

---

---

подготовки будущих педагогов на примере формирования речевых умений в области владения мотивационным потенциалом выразительности профессиональной речи.

В научной литературе наряду с термином «сознательно-коммуникативный подход» также употребляются такие названия, как «когнитивно-коммуникативный» и «лингвокогнитивный». Этот подход становится определяющим в построении образовательной траектории в различных сферах речевой подготовки обучающихся: 1) в преподавании родного языка; 2) в преподавании иностранного языка; 3) в ходе обучения профессиональным речевым умениям.

Сознательно-коммуникативный подход основывается на интегральном рассмотрении речи: через призму представлений о знаковой сущности языка происходит понимание его как основного средства общения и явления, взаимодействующего с высшими психическими процессами человека. Отличительной особенностью процесса обучения, построенного на основе сознательно-коммуникативного подхода, становится совмещение смыслового (когнитивного) уровня сознания и коммуникативного уровня, определяющего цели и намерения говорящего, способность к выбору языковых единиц, уместных в ситуации общения. Когнитивная составляющая «имеет отношение и к пониманию, и к систематизации, и к анализу фактов и выявлению взаимосвязей между ними, и к построению некоей упорядоченной системы, в которой стремление к познанию всегда предшествует стремлению к пониманию» [5, с. 149–150].

Обучение, основанное на сознательно-коммуникативном подходе, не только опирается на такие когнитивные процессы, как память, восприятие, но и стремится активизировать мышление, воображение, усилить понимание языковых фактов, использовать структурирование полученных знаний, которые в последующем обеспечивают осознанность отбора и использования знаков языка в речевой деятельности и, как следствие, обеспечивают эффективность коммуникативного воздействия и взаимодействия участников коммуникации.

Когнитивная направленность обучения развивает у учащихся способность осознавать универсальные законы языка и их отраже-

ние в речи, использовать языковые средства и приемы их организации при построении высказывания в соответствии с принципом коммуникативной целесообразности [2, с. 206–207].

Сознательно-коммуникативная организация актуальна и для формирования умений в области профессиональной коммуникации. По мнению Е. И. Головановой, разновидности языка, обслуживающие различные области профессиональной деятельности, являются особыми когнитивно-коммуникативными пространствами, включающими комплекс отличительных концептов и категорий, задающих направление мыслительной деятельности специалистов [1, с. 21].

Рассмотрим реализацию сознательно-коммуникативного подхода в процессе формирования мотивационного потенциала выразительности профессиональной речи педагога. Речевое мастерство современного учителя связано с выразительностью профессиональной речи, которая имеет полифункциональный характер и выступает как комплексное средство воздействия, имеющее эмоциональную и/или рациональную основу, реализует воздействующую функцию учебного общения посредством наглядно-образного и эмоционально-экспрессивного наполнения учебного занятия, способствует логически последовательной передаче учебной информации с помощью средств выразительности, усиливая мотивацию учебной деятельности.

*Мотивационный потенциал выразительности педагогической речи* – имманентный компонент дискурсивной компетенции педагога, который проявляется как наличествующая возможность осуществлять эффективное речевое воздействие на мотивацию учебной деятельности посредством дидактически целесообразного употребления средств выразительности в педагогическом дискурсе.

Сознательно-коммуникативный (когнитивно-коммуникативный) подход к организации обучения реализации мотивационного потенциала выразительности профессиональной речи ориентирован на понимание специфики организации учебного взаимодействия (В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев, З. С. Смелкова), психолингвистических и жанрово-стилистических основ педагогического дискурса (Н. Д. Арутюнова, Н. С. Болотнова,

---

В. И. Карасик, В. В. Красных, М. Л. Макаров). Содержательно он предопределяет включение в содержание обучения будущих и действующих педагогов сведений о выразительности профессиональной речи и ее видах (Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, А. К. Михальская, Г. И. Николаенко, В. Ф. Русецкий, И. И. Рыданова), об особенностях реализации мотивационного потенциала выразительности в образцовом педагогическом дискурсе, об условиях дидактически целесообразного использования мотивационного потенциала выразительности профессиональной речи педагога, о мотивационном потенциале невербальных средств выразительности в учебном взаимодействии [см., например, 3; 4, с. 8, 10, 12–13; 7, с. 253].

Формирование речевых умений в области владения мотивационным потенциалом выразительности профессиональной речи педагога на основе сознательно-коммуникативного подхода предполагает формирование у студентов терминологического аппарата, связанного со спецификой организации учебной коммуникации, развитие умений учитывать ее педагогические и лингвистические особенности; актуализацию и углубление знаний о ключевых терминах, характеризующих выразительность профессиональной речи: «тропы», «собственно лексические средства выразительности», «стилистические фигуры»; знакомство с основными видами выразительности профессиональной речи и особенностями реализации мотивационного потенциала средств выразительности в образцовом педагогическом дискурсе; направленность на осознание условий формирования мотивационного потенциала выразительности профессиональной речи педагога; развитие опознавательных, классификационных умений в отношении использованных средств выразительности в текстах научного стиля и оценку их мотивационного потенциала в речи педагогов; развитие аналитико-синтетических умений, направленных на определение мотивационного потенциала употребленных средств выразительности и стилистическую трансформацию, конструирование и редактирование учебных текстов научного стиля, насыщение средствами выразительности, усиливающими мотивационный потенциал профессиональной речи; овладение синтетическими умениями в области продуцирования учебно-научных высказываний в различных

---

ситуациях учебной коммуникации с дидактически целесообразным использованием средств выразительности; овладение умениями, связанными с невербальной экспрессией, ее контролем и корректировкой в учебной коммуникации.

Исходя из этого, выстраивается система практической деятельности будущих педагогов, включающая следующие виды работ:

выделение, дифференциация и классификация средств выразительности в текстах собственно научного и учебно-научного подстилей;

лексико-стилистический анализ выразительных средств (определение функционально-стилистических и экспрессивных коннотаций, выделение доминанты синонимического ряда);

определение жанрово-стилистической принадлежности текстов;

самостоятельный подбор учебных текстов лингводидактического характера, отражающих стилистическую дифференциацию научного стиля;

определение видов выразительности, доминирующих в профессиональной речи;

определение дидактических функций средств выразительности в профессиональной речи педагогов различной жанровой принадлежности;

сопоставление особенностей изложения в текстах различных разновидностей научного стиля, стилистическую трансформацию текстов научного стиля, дополнение текстов средствами выразительности (переконструирование);

устный и письменный анализ образцов профессиональной речи с учетом ситуации учебной коммуникации;

редактирование учебно-научных текстов: выделение, дифференциация и исправление речевых ошибок и недочетов, нарушающих выразительность профессиональной речи;

создание монологических высказываний на основе учебного текста и насыщение их средствами выразительности с учетом возрастных особенностей восприятия обучающихся.

Формирование готовности будущих и действующих педагогов к использованию мотивационного потенциала выразительности профессиональной речи происходит через знакомство с образцами



профессиональной речи, их критическим осмыслением и моделированием ситуаций профессиональной деятельности. Этому способствуют такие формы организации учебных занятий, как проблемная лекция, лекция с разбором конкретных учебных ситуаций, решение педагогических задач и коммуникативных кейсов.

Таким образом, значимым для сознательно-коммуникативного подхода является создание педагогических условий для формирования когнитивной основы о структурных и функциональных характеристиках языковых единиц для их последующего коммуникативно целесообразного употребления в различных видах дискурсов. В процессе формирования мотивационного потенциала выразительности профессиональной речи данный подход реализуется, во-первых, через опору на когнитивную составляющую обучения и знания о психолингвистических и жанрово-стилистических особенностях учебной коммуникации, об основных видах и средствах выразительности педагогической речи, об особенностях проявления мотивационного потенциала выразительности в профессиональной речи, о дидактически целесообразном использовании средств выразительности, обеспечивающем реализацию их мотивационного потенциала в профессиональной речи педагогов, о специфике проявления невербальной выразительности в учебной коммуникации; во-вторых, как направленность на развитие осознанной потребности к повышению мотивации учащихся средствами собственной речи через изучение, анализ и рефлексию образцового педагогического опыта, моделирование ситуаций профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голованова, Е. И. Лингвистическая интерпретация термина: когнитивно-коммуникативный подход / Е. И. Голованова // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 33. – С. 18–25.
2. Дейкина, А. Д. От готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) / А. Д. Дейкина, О. А. Скрябина // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2017. – № 4. – С. 206–212.

3. Король, А. Д. Феномен говорящего молчания: лингвометодический анализ в эвристическом аспекте / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Народная асвета. – 2019. – № 8. – С. 11–14.
4. Николаенко, И. В. Обучение устному научному сообщению в VI–VII классах общеобразовательной школы (учебное сообщение; научно-популярное сообщение): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Николаенко ; Белорус.гос.ун-т. – Минск, 1998. – 19 с.
5. Обдалова, О. А. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу / О. А. Обдалова, Л. Ю. Минакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 7 (25): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 148–153.
6. Тарева, Е. Г. Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций / Е. Г. Тарева // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 98–103.
7. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования: русский язык в белорусской школе / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 376 с.
8. Щукин, А. Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика) / А. Щукин // Foreign Language Teaching, Volume. – 2013. – № 1.

Материал поступил в редколлегию 10.11.20.

---

I. S. CHUNOSAVA,  
Master of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Philology  
EI «Educational institution Baranovichi State University»,  
Baranovichi, Belarus

## REALIZATION OF CONSCIOUS-COMMUNICATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF FORMATION OF SPEECH SKILLS OF FUTURE TEACHERS

### Summary

The article summarizes the essential characteristics of the conscious-communicative approach as one of the options for communicative-oriented learning. The specifics of the implementation of the conscious-communicative approach in the structure of professional training of future teachers are clarified on the example of the formation of speech skills in the field of mastering the motivational potential of expressive professional speech: the cognitive basis and directions of practical work are characterized.

*Keywords:* communicative approach, consciously communicative approach, speech skills, expressiveness of professional speech, educational communication.

УДК 159.972

**В. В. ШУМАЙ,**

аспірант кафедры психологии

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

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ КОМПЕНСАЦИИ ДЕФИЦИТА КОГНИТИВНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ПАЦИЕНТОВ С ШИЗОФРЕНИЕЙ**

Статья посвящена актуальным на сегодня вопросам поиска и разработки новых подходов в лечении пациентов с шизофренией, основанных на компьютерных технологиях. В статье дана характеристика нарушений когнитивных и социальных функций при шизофрении, которые требуют особого внимания. Описывается эффективность интервенций с применением IT-технологий и их ограничения. Подчеркивается значимость разработки программ дистанционного сопровождения пациентов, которые не имеют возможности в полном объеме и своевременно получить необходимую психологическую и психотерапевтическую помощь в процессе социально-психологической адаптации.

**Ключевые слова:** шизофрения, информационные технологии, когнитивные нарушения, нарушение социальных функций, метакогнитивная регуляция, нейрокогнитивный тренинг.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных изучению шизофрении за последние 100 лет, данное психическое заболевание до сих пор порождает множество вопросов и является наиболее тяжелым, часто приводящим к инвалидности, неблагоприятным социальным и экономическим последствиям [1].

По результатам многочисленных исследований выявлено, что у пациентов с шизофренией по мере развития заболевания снижается активность и адекватность межличностных коммуникаций, нарушается способность распознавания эмоций окружающих, теряется побуждение разрешать проблемные жизненные ситуации, отмечается повышение уровня тревоги в эмоционально-значимых ситуациях, деятельность легко дезорганизуется под действием эмоциональных нагрузок. Пациенты также с трудом могут переносить ситуации конкуренции [2]. С течением времени снижается

социальная мотивация и интерес к деятельности. Стремление к межличностному взаимодействию дезактуализируется, усиливается тенденция к замкнутости, отстраненности, повышается уровень тревожности и нервно-психического напряжения. Искаженная интерпретация эмоциональных взаимодействий с окружающими способствует возникновению стресса, что приводит к ухудшению состояния больного [3].

С точки зрения когнитивной психологии в основе психических расстройств лежат дезадаптивные когнитивные процессы. А. Эллис полагает, что основным источником поведенческих и эмоциональных проблем является иррациональность, утопичность, излишняя категоричность и абсолютистский характер умозаключений. Нарушение последовательности и логичности мышления может наблюдаться у любого человека, однако при психических расстройствах они отличаются значительной ригидностью и устойчивостью, а здоровое мышление опирается на факты и релятивизм. А. Эллис считал, что иррациональные идеи не только не соотносятся с реальными доказательствами и фактами, но и отражают «тиранию долженствования». В результате действия этих мыслей человек следует очень жестким, лишенным критичной оценки стандартам поведения, рассматривает свои идеи, установки и мнения как догмы. Уровень дезадаптивности поведения и эмоций опосредуется выраженностью когнитивных искажений [4; 5].

В когнитивной сфере на основании многочисленных экспериментально-психологических исследований отмечается крайне неэффективный способ переработки информации. Преобладает ригидный характер высших психических функций пациентов. Выявление нарушений когнитивных процессов представляет большую значимость и является основанием других нарушений при шизофрении, поэтому такие нарушения получили название центрального психологического дефицита [6].

По данным многочисленных исследований, всесторонняя комплексная терапия уже на первом этапе заболевания способствует изменению последующего его течения, снижению риска нейрокогнитивного дефицита, уменьшению количества рецидивирующих случаев, длительности пребывания в стационаре, снижению веро-

ятности перехода в хроническое состояние, что также влияет на возможность улучшения социально-психологической адаптации [7].

Сегодня комплексная психосоциальная и психофармакологическая помощь является самым результативным направлением по восстановлению когнитивных функций и социальных навыков. Нейрокогнитивные тренинги, тренинги социально-когнитивных компетенций относятся к психосоциальной помощи и имеют доказательную базу на основании клинических исследований. Некоторые модели когнитивной ремедиации предполагают тренировку отдельных когнитивных навыков путем повторения упражнений, другие представляют собой обучающие занятия в сочетании с тренировкой социальных когний. В зарубежных исследованиях наиболее эффективной для восстановления когнитивных функций признана интегративная психологическая программа (IPT program) и различные ее варианты [8]. Наиболее известной интегративной программой отечественных ученых является тренинг когнитивных и социальных навыков (ТКСН), разработанный коллективом исследователей Московского НИИ психиатрии А. Б. Холмогоровой, Н. Г. Гаранян, А. А. Дольниковой и А. Б. Шмуклером. Для компенсации дефицита в области когнитивной и социальной компетентности стали активно использоваться информационные технологии, что является достаточно перспективным направлением для дальнейших работ и исследований.

В Беларуси вопрос социально-психологической адаптации пациентов, живущих в населенных пунктах, где служба охраны психического здоровья доступна не в полной мере, стоит достаточно остро. Из-за размещения и нехватки таких специалистов, как медицинские психологи и психотерапевты, в малонаселенных пунктах пациенты не имеют возможности длительно участвовать в программах реабилитации, посещать психокоррекционные занятия и психотерапию после стационарного лечения. Поэтому очевидно важным становится изучение и разработка компьютерных программ для самостоятельного использования пациентами и/или дистанционного сопровождения процесса реабилитации специалистами.

На 5-й конференции Международного общества исследования шизофрении Deconstructing Schizophrenia Towards Treatment (2016)

акцентировалось внимание на потребности в новых разработках для лечения пациентов с шизофренией, основанных на информационных технологиях [9]. На сегодня комплексная реабилитация пациентов с шизофренией с использованием ИТ-технологий изучена недостаточно, многие технологии находятся в стадии разработок. Вместе с тем компьютерные программы могут сыграть важную роль в процессе реабилитации. Поэтому подходы по индивидуализации реабилитации пациентов с шизофренией с помощью компьютерных технологий требуют дальнейшего изучения. Конечной целью данных методов помощи является применение полученных навыков и знаний в привычной социальной обстановке [10].

Использование компьютерных разработок в лечении психических расстройств приходится на начало 90-х гг. XX в. и способствует изучению влияния ИТ-технологий на терапию агорафобии [11]. В течение первых 10 лет было выявлено большое количество научных данных о влиянии эффективности применения информационных технологий при работе с рядом других тревожных расстройств, расстройств аутистического спектра, нарушений пищевого поведения [12].

На данный момент разработано большое количество терапевтических программ на базе информационных технологий. Однако особое внимание привлекает широко используемая зарубежная программа «Метакогнитивный тренинг» и нейрокогнитивный тренинг «Камертон», разработанный белорусскими учеными, доказавший свою эффективность в работе с пациентами с шизофренией. Программы имеют различную направленность (для социальной реабилитации и когнитивного восстановления) и могут применяться как в комплексе, так и отдельно.

В результате аналитического обзора литературных источников можно подчеркнуть взаимосвязь между сохранностью познавательных процессов и социальным функционированием при шизофрении [13]. Исследователи отмечают, что наличие когнитивного дефицита осложняет социальные взаимодействия и приводит к негативному функциональному исходу. Восстановление нейрокогнитивных функций представляет собой работу по улучшению внимания, рабочей памяти, процессов мышления и др. Основной

задачей тренингов когнитивных процессов является использование полученных навыков и знаний в социальной сфере [14].

Впервые в Беларуси в 2009 году реализован научно-практический проект, целью которого являлась разработка и внедрение в практику применения в психиатрии нового метода восстановления нейрокогнитивных функций пациентов с шизофренией с помощью компьютерных технологий. Учреждениями-разработчиками являлись УО «Белорусский государственный медицинский университет» и ГУО «Республиканский научно-практический центр психического здоровья». Авторы метода: О. А. Скугаревский, В. Г. Объедков, А. П. Гелда, М. М. Скугаревская и др. Теоретической основой для создания данного метода являлась трехкомпонентная модель рабочей памяти А. Baddeley and Н. Hitch (1997) и модель когнитивного восстановления при шизофрении Т. Wykes (2005). Программа «Камертон» предлагает последовательное выполнение упражнений, направленных на нейрокогнитивный тренинг внимания, мнестические функций, мыслительные и исполнительские функции, сенсомоторику и двигательные навыки. Прохождение тренинга сопровождается специалистом – психологом, психотерапевтом, психиатром. К каждому заданию предъявляется соответствующая инструкция, указания также продублированы на дисплее монитора. Тренинговая группа предполагает участие не более четырех человек (возможно индивидуальное участие). Подготовительная часть включает отбор пациентов для проведения реабилитации. Диагностический этап охватывает полную нейропсихологическую диагностику. Далее следует прохождение тренинговых блоков, направленных на восстановление нейрокогнитивных функций. В каждом задании блока прописан алгоритм действия. Оценка результатов выполнения заданий производится в баллах. Условия перехода к выполнению заданий следующего этапа указаны для каждого упражнения отдельно. Продолжительность одного занятия занимает 50–90 минут, рекомендуется проводить их ежедневно. В каждый сеанс включены релаксационные паузы и заключительное собеседование в конце каждого занятия. Полный курс прохождения данной программы рассчитан на 7–10 встреч. Некоторые занятия, в зависимости от индивидуальных способностей пациентов, допустимо разбивать на две



---

---

части с последующим прохождением каждой из них в течение двух дней. Курс прохождения программы «Камертон» может допускать одновременное участие пациентов в других психологических и психотерапевтических встречах (групповой тренинг социальных навыков, психообразовательные программы и др.). Методика нейрокогнитивной реабилитации пациентов прошла практическую апробацию. Выявлена терапевтическая эффективность [15]. Авторы данной программы рекомендуют ее использование при непосредственном контакте специалиста с пациентом, однако применение тренинга «Камертон» может быть вариативно и требует изучения в качестве дистанционной помощи. Оценка эффективности подобной коррекционной интервенции определяется по параметрам улучшения когнитивных способностей пациентов с шизофренией. Однако если в качестве оценки коррекционной работы используются критерии социального функционирования пациентов, то особую эффективность представляют тренинги, направленные на улучшение социального познания.

При нарушении социального функционирования при шизофрении обнаруживается взаимосвязь с дефицитом социального познания, а также с более широким спектром когнитивных дисфункций. Анализ многочисленных исследований нарушений когнитивных функций свидетельствует о снижении работоспособности пациентов в любой деятельности. А при значительно выраженном когнитивном дефекте речь идет о полной социальной дезадаптации и инвалидизации пациентов. Однако, несмотря на столь очевидную связь между процессами познания и социально-психологической адаптацией, следует учитывать ряд не менее важных особенностей, связанных с социальным познанием: нарушение социального восприятия, коммуникативного компонента мышления, атрибутивного стиля, которые приводят к общему увеличению социального дистресса по причине неадекватности поведения. В результате соединения задач, направленных на улучшение социального восприятия и задач, реализуемых когнитивным тренингом, у пациентов возникает шанс изменить ригидные атрибутивные стратегии поведения и устойчивые, привычные паттерны реагирования [16].

Одним из способов преодоления противоречивой информации в психологии когнитивных искажений является разработка проблемы метакогнитивной регуляции деятельности пациентов с шизофренией [17]. Метакогнитивная регуляция познавательной деятельности основана на рефлексивной оценке собственных действий и их результатов, а также в критичности к выбору способов эффективного поведения при социальном взаимодействии. Применение метакогнитивных ресурсов требует не только интеллектуальной, но и личностной зрелости. Вне зависимости от уровня интеллектуального развития и наличия базовых умений у пациентов с шизофренией отмечается снижение метакогнитивных ресурсов, что становится основанием для недостаточности когнитивной продуктивности [18].

М. В. Осорина, О. В. Щербакова, М. О. Аванесян (2011) сообщают, что эффективность когнитивной деятельности имеет прямую зависимость от налаженности функций метакогнитивной регуляции, которые организуют и направляют базовые интеллектуальные способности человека. Исследователи полагают, что метакогнитивная регуляция представляет собой неотъемлемый компонент эффективного функционирования когнитивной сферы, поскольку организует когнитивные процессы, регулирует их характер и скорость, контролирует промежуточные результаты собственной деятельности и способствует критической оценке при соотношении результатов с целями деятельности, позволяет фильтровать и выбирать необходимую информацию с учетом целей, задач, предпочтений и собственного состояния [19].

Развитию такой интегративной направленности соответствует программа *Metacognitive training psychosis* (МСТ) (2007), разработанная исследователями Гамбургского университета в целях реабилитации пациентов с нарушениями шизофренического спектра и другими видами нарушений с психотической симптоматикой. Программа МСТ была переведена на русский язык по согласованию с Московским НИИ психиатрии. Материалы данной программы доступны на сайте [www.uke.de/met](http://www.uke.de/met). Целью данного тренинга является поэтапное психообразование пациентов с применением обучающего материала, который представляет собой демонстрацию закономерностей освоения и регулирования мыслитель-

ного процесса и успешному разрешению задач, с которыми пациенты сталкиваются ежедневно. Уникальность данного тренинга заключается в адаптированности информации под проблемы и вопросы пациентов с шизофренией. Программа состоит из восьми модулей, рассчитанных как на индивидуальную, так и на групповую работу (3–10 человек). Тренинг предполагает проведение 1–2 занятий в неделю продолжительностью не более 45–60 минут. В процессе прохождения МСТ пациенты знакомятся с характерными для шизофрении специфическими когнитивными нарушениями, возможными когнитивными искажениями, схемами, которые препятствуют социально-психологической адаптации. В конце каждого модуля участники дают обратную связь о применении полученных знаний и навыков в реальных жизненных ситуациях. Многочисленные исследования подтверждают позитивное влияние МСТ на повышение социальной компетенции и снижение уровня социально-психологической дезадаптации. Материал МСТ может использоваться в качестве демонстрации с применением информационных технологий. Данные о практическом использовании МСТ в дистанционном формате не освещены в литературных источниках, однако вариант такого использования представляет интерес и требует изучения [20].

На данном этапе развития IT-тренингов отмечается недостаток русифицированных версий зарубежных программ и оригинальных отечественных разработок, что требует реализации научно-практических проектов по внедрению таких программ в систему реабилитационной помощи. Данные программы должны учитывать не только специфичность заболевания пациентов, но и особенности обстоятельств, в которых оказывается заболевший после стационара, не имеющий возможности посещать занятия амбулаторно.

Применение IT-технологий в оказании помощи пациентам с шизофренией имеет ряд преимуществ: обеспечение индивидуального подхода к участникам с учетом особенностей саморегуляции при когнитивной обработке информации; выбор сложности задания и обсуждение ошибок здесь и сейчас; доступность психологических образовательных материалов; возможность работы в режиме онлайн; вовлеченность в социальное взаимодействие при ограничен-

ниях реальных контактов по разным причинам. Дополнение IT-тренингов компьютерной графикой и формирование заданий в игровом формате предоставит дополнительные преимущества и позволит повысить мотивационную активность, которая является особенно важным аспектом любой деятельности при шизофрении [21].

Кроме преимуществ выявляется ряд ограничений по применению информационных технологий. В первую очередь это отсутствие живого контакта между участниками и специалистом. Данный аспект представляется крайне важным, поскольку социальные взаимоотношения являются уязвимой сферой для больных шизофренией. Участие пациентов более старшего возраста, не освоивших компьютерные технологии, является препятствием для проведения IT-программ. Нехватка оборудованных кабинетов с компьютерами для осуществления групповых или индивидуальных занятий в условиях стационара. Отсутствие домашнего компьютера для реализации дистанционного сопровождения по причине сложного материального положения некоторых пациентов. Следует также отметить высокую стоимость компьютерных разработок, с которой могут столкнуться авторы программ. Однако с учетом развития IT-сферы некоторые ограничения в ближайшее время будут преодолены [22].

**Выводы:** На данный момент имеется большое количество программ с применением информационных технологий для осуществления реабилитационных мер при шизофрении. Такому направлению работы уделяется особое значение, и сегодня создание тренингов на основе информационных технологий является востребованным и перспективным. Метакогнитивный тренинг, разработанный зарубежными исследователями, и программа «Камертон», созданная белорусскими учеными, являются примером удачного использования компьютерных технологий для восстановления социальных компетенций и когнитивных функций. Сейчас существует множество вариантов тренингов, которые либо частично используют ресурс IT-технологий, либо являются полностью компьютеризированными. Вместе с тем наблюдается недостаточное количество программ для дистанционного применения, которые необходимы пациентам в случае отсутствия возможности посещения

групповых или индивидуальных тренингов. Одной из причин является проживание в населенных пунктах со слабо развитыми службами охраны психического здоровья. Поэтому очевидно важным становится исследование и внедрение компьютерных программ для дистанционного сопровождения в процессе социально-психологической адаптации. Дальнейшее изучение возможностей и разрешение препятствий при создании такого вида интервенции будет способствовать развитию теоретической базы реабилитации пациентов с шизофренией. А создание новых программ сформирует альтернативные условия для организации психологической помощи заболевшим.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тиганов, А. С. Современные проблемы психопатологии, клиники и патогенеза шизофрении / А. С. Тиганов // Шизофрения и расстройства шизофренического спектра ; под. ред. А. Б. Смулевича. – М., 1999. – С. 33–44.
2. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/89126>. – Дата доступа: 25.11.2019.
3. Курек, Н. С. Дефицит психической активности, пассивность личности и болезнь / Н. С. Курек. – М. : Инс-т. психол. РАН, 1996. – 246 с.
4. Паттерсон, С. Теория психотерапии / С. Паттерсон, Э. Уоткинс. – СПб., 2003. – 544 с.
5. Бек, А. Техники когнитивной терапии / А. Бек // Моск. психотерапевт. журн. – 1996. – № 3. – С. 7–16.
6. Зейгарник, Б. В. Нарушение саморегуляции познавательной деятельности у больных шизофренией / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова // Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1985. – № 12. – С. 1813–1819.
7. Психиатрия : науч.-практ. справ. / под. ред. А. С. Тиганова. – М. : Мед. информ. агентство, 2016. – 608 с.
8. Гурович, И. Я. Психосоциальное лечебно-реабилитационное направление в психиатрии / И. Я. Гурович, Я. А. Сторожакова, А. Б. Шмуклер // Соц. и клинич. психиатрия. – 2004. – Т. 14. – № 1. – С. 81–86.

9. Папсуев, О. О. Помощь больным шизофренией и расстройствами шизофренического спектра с инвалидностью в условиях комплексного центра социального обслуживания : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.01.06 / О. О. Папсуев. – М., 2010 – С. 22.
10. Зайцева, Ю. С. Нейрокогнитивное функционирование на начальных этапах шизофрении и когнитивная ремедиация / Ю. С. Зайцева, Н. К. Корсакова, И. Я. Гурович // Соц. и клинич. психиатрия. – 2013. – Т. 23. – № 4. – С. 76–87.
11. Costa, R. T. Virtual reality exposure in the treatment of fear of flying / R. T. Costa, A. Sardinha, A. E. Nardi // Aviation, space, and environmental medicine. – 2008. – № 79 (9). – P. 899–903.
12. Wainer, A. The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders / A. Wainer, B. Ingersoll // Research in Autism Spectrum Disorders. – 2011. – Vol. 5. – № 1. – P. 96–107.
13. Green, M. F. Longitudinal studies of cognition and functional outcome in schizophrenia: implications for MATRICS / M. F. Green, R. S. Kern, R. K. Heaton // Schizophr. Res. – 2004. – Vol. 15. – № 1. – P. 41–51.
14. Зайцева, Ю. С. Нейрокогнитивное функционирование на начальных этапах шизофрении и когнитивная ремедиация / Ю. С. Зайцева, Н. К. Корсакова, И. Я. Гурович // Соц. и клинич. психиатрия. – 2013. – Т. 23. – № 4. – С. 76–87.
15. Обьедков, В. Г. Метод нейрокогнитивной реабилитации пациентов, страдающих шизофренией / В. Г. Обьедков, А. П. Гелда, О. А. Скугаревский // Мед. журн. – 2011. – № 1 (35). – С. 75–80.
16. Холмогорова, А. Б. Нарушение социального познания. Новая парадигма в исследованиях центрального психологического дефицита при шизофрении / А. Б. Холмогорова, О. В. Рычкова. – М : Форум, 2016. – 301 с.
17. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника: интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 380 с.
18. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 246 с.
19. Осорина, М. В. Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности / М. В. Осорина, О. В. Щербакова, М. О. Аванесян // Вестн. С.-Петербург. ун-та. – 2011. – № 2. – С. 32–43.

20. Moritz, S. Metacognitive Training for Schizophrenia Patients (MCT): A Pilot Study on Feasibility, Treatment Adherence, and Subjective Efficacy / S. Moritz, T. S. Woodward // German Journal of Psychiatry. – 2007. – Vol. 10. – № 3. – P. 67–78.
21. A virtual reality application in role-plays of social skills training for schizophrenia: A randomized, controlled trial / K.M. Park [et al.] // Psychiatry research. – 2011. – Vol. 189. – № 2. – P. 166–172.
22. Does age matter? Effects of cognitive rehabilitation across the age span / T. Wykes [et al.] // Schizophrenia research. – 2009. – Vol. 113. – № 2. – P. 252–258.

Материал поступил в редакцию 23.11.20.

V. V. SHUMAI,

Postgraduate Student of the Department of Psychology  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES TO COMPENSATE THE DEFICIENCY OF COGNITIVE AND SOCIAL SKILLS IN PATIENTS WITH SCHIZOPHRENIA

### Summary

The article is devoted to the current problem of searching and developing new approaches, based on computer technology, in the treatment of patients with schizophrenia. Cognitive and social dysfunctions in schizophrenia, which require special attention, are described in the article. The effectiveness of interventions involving the use of IT technologies and their limitations are described. The importance of developing programs for remote monitoring of patients who cannot timely and fully receive the necessary psychological and psychotherapeutic assistance in the process of socio-psychological adaptation is emphasized.

*Keywords:* schizophrenia, information technology, cognitive disorders, social function disorders, metacognitive regulation, neurocognitive training.

УДК 37.032+035

**Н. И. ШУМСКАЯ,**

аспирант кафедры современных методик и технологий образования

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

## **МЕТОД ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье проанализированы социально-личностные компетенции, определяемые как ключевые; выделены компетенции, необходимые для дальнейшего профессионального роста. В качестве одного из средств совершенствования выделенных социально-личностных компетенций предложено электронное портфолио.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, практико-ориентированность, профессиональный рост, социально-личностные компетенции, электронное портфолио.

Основной миссией учреждения высшего образования является подготовка специалиста, который сможет успешно реализоваться в обществе, причем данная задача не меняется ни с эволюцией общественных отношений, ни с развитием экономики. Во всех профессиях в настоящее время сформирован запрос на специалиста, который, помимо профессиональных компетенций, обладает набором социально-личностных компетенций, помогающих адаптироваться к изменяющимся условиям, обновлять набор необходимых знаний, умений, навыков. В этой связи современное университетское образование, независимо от получаемой специальности, работает над развитием, помимо профессиональных, также универсальных социально-личностных компетенций.

Компетентностный подход в системе образования подразумевает формирование среды, в которой будет необходимо использовать знания, умения, навыки, полученные в результате образования и самообразования. Существует множество классификаций компетенций, предложенных педагогами и психологами и основанных на различных критериях. Помимо академических и про-



фессиональных компетенций, выделяют также универсальные (базовые, ключевые), к которым относятся, в том числе, социально-личностные компетенции. На определение последних компетенций нет единого взгляда, хотя анализ работ педагогов, психологов и специалистов по подбору кадров позволяет выявить некоторую общность в данном вопросе при различии в определениях. Так, основатель школы свободного развития А. В. Хуторской выводит 7 ключевых образовательных компетенций:

- ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- социально-трудовые компетенции.
- компетенции личностного самосовершенствования [3].

В Республике Беларусь исследователь в области педагогики профессор О. Л. Жук пишет о ключевых (базовых, универсальных) компетенциях, как о способствующих эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей [1, с. 89].

В исследовании российских ученых «Компетентностный подход в образовательном процессе» говорится, что «основными параметрами личностного развития можно считать ориентацию на общечеловеческие ценности, гуманизм, интеллигентность, креативность, активность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях. Уровень развития этих качеств можно рассматривать как показатель сформированности социальной компетентности и социального становления личности» [2, с. 41]. В документе, регламентирующем образовательный процесс в европейских странах, «Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни» перечислены ключевые компетенции, которые требуются «в течение всей жизни для формального, полужформального и неформального обучения, получаемого любым методом, в том числе в семье, школе, на рабочем месте, по месту жительства» [5, с. 5]. Среди данных компетенциями называются следующие:

- коммуникативная компетенция, подразумевающая знание нескольких языков;
- компетенция в области цифровых технологий;
- рефлексия, саморефлексия, обеспечивающие обучаемость;
- межкультурная компетенция [5, с. 5].

Большая вариативность компетенций, тем более универсальных, объясняется тем, что «компетенция – это феномен, который с помощью формальной логики в полной мере не может быть обоснован и строго определен. В этой связи компетенции, особенно ключевые, с трудом классифицируются на основании логически выделенных критериев. Вот почему у международных, российских, белорусских исследователей нет единых подходов к классификации компетенций; при этом не существует взаимоисключающих методологических подходов» [1, с. 91]. Однако анализ всех вышеперечисленных социально-личностных компетенций показывает, что все они служат для самоидентификации себя и реализации как уникальной личности и как члена общества. Развитие «социально-личностных компетенций, направленных на результативность решения выпускниками социально-профессиональных задач в сфере любой профессии» [6], становится приоритетной задачей учреждений высшего образования. Новые методики должны быть «направлены на развитие у студентов продуктивного стиля мышления и деятельности, профессионально ценных личностных качеств, эмоционально-ценностного и социально-творческого опыта, определяющих сущность формируемых социально-личностных компетенций» [6, с. 97].

Из социально-личностных компетенций можно выделить определенный универсальный набор, который необходим для профессионального роста, реализации себя как специалиста в любой сфере. К данным компетенциям можно отнести следующие:

- восприятие, обобщение и анализ информации, рефлексия и саморефлексия;
- обучаемость, готовность повышать свою квалификацию в течение всей жизни;
- планирование;
- коммуникация (предпочтительно на разных языках) для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

– цифровая грамотность.

Анализ требований кадровых агентств (таких как prasa.by, hh.ru, monster.com) показывает, что от специалистов в любой области ожидают не только определенных профессиональных навыков, но и умения пользоваться различными компьютерными программами, знания иностранных языков, хороших навыков общения, обучаемости. Набор социально-личностных компетенций, требуемых для профессионального роста, очевидно, изменяется с изменением социокультурного запроса. В связи с этим в мире проводятся исследования для определения наиболее востребованных социально-личностных компетенций. LinkedIn, социальная сеть для поиска и установления деловых контактов, где зарегистрированы 706 млн. пользователей из 150 стран, проводит свое исследование по определению мировых тенденций на рынке труда. Согласно исследованию 2019 года (в опросе приняли участие 5000 профессионалов из 35 стран), 80 % работодателей считают, что креативность, убедительность, сотрудничество, адаптируемость, рациональное использование времени [4, с. 7], то есть социально-личностные компетенции, подразумевающие аналитическое мышление, обучаемость, планирование, коммуникацию, являются особо важными для успеха компании. Также результаты исследования показали, что только 8 % из опрошенных возможных работодателей ответили, что при выборе сотрудника отдадут предпочтение работнику с необходимыми профессиональными навыками, но не обладающему вышеперечисленными социально-личностными компетенциями. В то же время 30 % работодателей готовы взять на работу человека без достаточных профессиональных навыков, но с необходимым набором социально-личностных компетенций [4, с. 9], которые, по их мнению, помогут быстро восполнить недостаток профессиональных навыков, а в дальнейшем принесут компании больше пользы, благодаря умению адаптироваться к новым вызовам, обучаемости, эффективному планированию времени.

Особенностью социально-личностных компетенций является то, что они важны и для получения университетского образования, и для профессионального роста любого специалиста, и для общего личностного развития. Профессиональные компетенции, оставаясь необходимыми для трудоустройства, утратили свое единственно

главенствующее положение. В настоящее время не менее ценной компетенцией считается умение адаптироваться к меняющимся внешним обстоятельствам, что означает рефлексию и саморефлексию, готовность к восприятию нового, обучаемость и повышение своей квалификации в течение всей жизни, навыки коммуникации. Также значимым качеством называется креативность, для чего необходимо развивать критическое мышление, умение работать с информацией.

При подготовке специалистов в системе высшего образования необходимо учитывать запрос от общества на наличие определенного набора социально-личностных компетенций, требуемых для профессионального роста. Соответственно, появляется необходимость использования в образовательном процессе средств развития данных компетенций.

Дидактическая система современного учреждения образования включает методы, позволяющие сделать процесс обучения практико-ориентированным и нацеленным на развитие необходимых компетенций, например, анализ конкретных ситуаций (casestudy), мозговой штурм, ситуативный подход, семинар-дискуссия, работа над проектами, а также портфолио обучающегося [2]. Данные методы позволяют развивать необходимые профессиональные компетенции и ряд социально-личностных, так как обучающиеся решают практико-ориентированные задачи, максимально приближенные к реальности. Среди социально-личностных компетенций, которые можно развивать с использованием вышеназванных методов, российские ученые называют развитие аналитических способностей, умение правильно выбирать информацию и обрабатывать полученные данные, самостоятельность, инициативность, рефлексия и саморефлексия, умение аргументированно, логично и лаконично излагать свои мысли, аккуратность, эстетичность, а также многие другие [2]. Почти все перечисленные выше методы требуют аудиторного занятия как минимум для демонстрации результатов. Метод портфолио может быть перенесен в виртуальную среду в виде электронного портфолио.

В настоящее время происходит цифровизация многих сфер современного общества и в том числе системы образования. Высокотехнологичная образовательная среда современного учреждения

---

---

образования становится базой для создания приближенных к реальности условий, моделей, ситуаций. Таким образом, формируется виртуальное пространство, где требуются (и одновременно развиваются) профессиональные и социально-личностные компетенции.

В качестве средства для создания ситуаций, приближенных к реальности, а значит, и для развития определенных компетенций, многими университетами используется электронное портфолио обучающегося. Самый распространенный вариант электронного портфолио – демонстрационное портфолио – может заинтересовать внутренне мотивированного обучающегося, нацеленного на продвижение по карьерной лестнице и поэтому использующего данный метод для презентации себя на рынке труда. Для работы в учреждении образования часто используется гибридный тип электронного портфолио, включающий функции отчетного и демонстрационного портфолио, а также портфолио развития. Гибридный тип портфолио достаточно органично может быть встроен в процесс обучения и может выполнять ряд функций, таких как обучающая игра, средство контроля знаний, тренажер. Необходимость внедрения электронного портфолио в образовательный процесс подчеркивается административными работниками и учеными, они считают, что это ведет к созданию внешней мотивации, для чего можно использовать оценку-рефлексию, возможность визуализации успеха [6; 8]. Внешняя мотивация на первом этапе является необходимым условием, так как создание, наполнение электронного портфолио занимает много времени, а результат еще слабо очевиден. Таким образом, создается мотивирующая обучающая среда, где используются методы внешней мотивации и предлагаются ситуации, максимально приближенные к реальности для роста внутренней мотивации, что позволяет решить одну из важнейших педагогических задач [7].

Метод электронного портфолио был использован при практико-ориентированном обучении для создания приближенной к реальности среды при изучении иностранного языка студентами специальности «бизнес-администрирование» факультета маркетинга, менеджмента, предпринимательства Белорусского национального технического университета. Для определения образова-

тельного потенциала данного метода было проведено анкетирование студентов, где они самостоятельно оценивали собственные компетенции: владение современными информационными технологиями, поиск информации в интернете и критический анализ результатов поиска, коммуникация, рефлексия и саморефлексия, планирование. Анкетирование было проведено в два этапа: контрольное анкетирование до начала создания портфолио и констатирующее – через 8 месяцев использования портфолио в учебном процессе при изучении тем «Карьера», «Великие идеи», «Планирование», «Создание нового бизнеса», «Реклама», «Культура», «Бизнес-этика», «Конкуренция». Метод электронного портфолио был интегрирован в учебный процесс и использовался обучающимися и преподавателем для постановки задачи, визуализации результатов обучения, оценки и самооценки. За 8 месяцев использования обучающиеся создали свои электронные портфолио минимум на двух языках, где были представлены их краткие автобиографии, достижения в освоении специальности (презентации, статьи, тезисы, аннотации исследований, отчеты о практике), карьерные цели и планирование дальнейшего профессионального роста. Критерии оценки материала электронных портфолио были следующие: логика подачи материала, соответствие международным нормам бизнес-этики, соответствие культурным особенностям отдельных наций, язык которых был использован (все эти вопросы были изучены на практических занятиях). Анализ ответов констатирующего анкетирования и сравнение их с контрольными показали, что практически все студенты, принявшие участие в опросе, отметили, что у них улучшились навыки планирования, повысилась цифровая грамотность. Все студенты отметили повышение уровня знания иностранного языка, который использовался для заполнения электронного портфолио. Треть (33 %) студентов второго курса (начали создавать электронное портфолио на первом курсе) и чуть больше половины (53 %) студентов выпускного четвертого курса (начали создавать электронное портфолио на третьем курсе) посчитали, что у них повысилась способность к анализу и обобщению получаемой информации. Можно сказать, что даже столь непродолжительное использование электронного портфолио и при изучении только одного предмета оказывает положительное

воздействие на развитие социально-личностных компетенций, которые в дальнейшем будут необходимы для профессионального роста и реализации себя как специалиста. В устной беседе обучающиеся отмечали, что визуализация достигнутого помогает лучше сориентироваться в определении дальнейшего роста. Помимо этого, при заполнении портфолио, размещенного в открытом доступе интернета, они отмечали желание показать себя с лучшей стороны, а значит, появлялся соревновательный компонент, и обучающиеся старались выполнить работы, размещаемые в электронных портфолио, как можно лучше.

Внедряя электронное портфолио, важно разъяснять обучающимся цель его создания – продемонстрировать свой образовательный и профессиональный уровень, что делается для улучшения их позиции на рынке труда. Таким образом, будет формироваться внутренняя мотивация к работе с данным инструментом. Обучающиеся, как было видно из анализа анкет студентов, визуализируя свои достижения, становятся более требовательными к качеству демонстрируемого материала, который будет храниться в открытом доступе. Также результаты работы над электронным портфолио помогают определить вектор профессионального и социально-личностного развития.

В настоящее время сформировалась система университетского образования, где, помимо освоения профессиональных компетенций, уделяется внимание разностороннему развитию личности, что помогает соответствовать запросам общества. Как показывает проведенное исследование, метод электронного портфолио может быть использован для развития социально-личностных компетенций, способствующих профессиональному росту. Работа с электронным портфолио обеспечивает практико-ориентированность, наглядность, позволяет систематизировать получаемые знания, формирует осознанное отношение к учебе, способствует воспитанию и развитию обучающихся. Для развития внутренней мотивации для работы с электронным портфолио данный метод предпочтительно интегрировать в учебный процесс при изучении как можно большего количества предметов. В этом случае электронное портфолио не будет просто демонстрировать набор профессиональных компетенций, так как контролируемая работа по разным

предметам будет мотивировать развитие вышеназванного набора социально-личностных компетенций, которые далее поспособствуют профессиональному росту. В дальнейшем мы видим важной задачей дидактическое обоснование работы с электронным портфолио, разработку соответствующей его структуры, методик его оценки, самооценки и взаимной оценки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Федоров, А. Э. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография. [Электронный ресурс] / А. Э. Федоров [и др.]. – Омск : Омскбланкиздат, 2012. – 210 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/001/80001/files/kompetentnost.pdf>. – Дата доступа: 28.09.2020.
3. Хуторской, А. В. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Образовательные компетенции и методология дидактики. – Режим доступа: <https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm>. – Дата доступа: 16.03.2020.
4. Global Talent Trends [Electronic resource] / LinkedIn/ Talent Solutions, 2019. – Mode of access: <https://app.box.com/s/c5scskbsz9q61b0hqh7euqeb4fr8m0bl/file/388525098383>. – Date of access: 24.08.2020.
5. Key competences or lifelong learning [Electronic resource] / Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. – Mode of access: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. – Date of access: 12.03.2020.
6. Pires, A., & Rodrigues, M. Teachers' work in a student-centred approach to ePortfolio / A. Pires, M. Rodrigues [Electronic resource] : *HAMK Unlimited Journal* 7.9.2018. – Mode of access: <https://unlimited.hamk.fi/ammattilinen-osaaminen-ja-opetus/teachers-work-in-a-student-centred-approach-to-ePortfolio>. – Date of access: 04.10.2018.
7. Serin, Hamdi. The Use of Extrinsic and Intrinsic Motivations to Enhance Student Achievement in Educational Settings [Electronic resource] / HamdiSerin // *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. September 2018, Vol.5, No.1. – Mode of access:



---

[https://www.researchgate.net/publication/328429109\\_The\\_Use\\_of\\_Extrinsic\\_and\\_Intrinsic\\_Motivations\\_to\\_Enhance\\_Student\\_Achievement\\_in\\_Educational\\_Settings](https://www.researchgate.net/publication/328429109_The_Use_of_Extrinsic_and_Intrinsic_Motivations_to_Enhance_Student_Achievement_in_Educational_Settings). – Date of access: 12.07.2020.

8. Slepcevic-Zach, Peter. EPortfolio as a tool for reflection and self-reflection [Electronic resource] / Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock // *Reflective Practice*, Vol.19, 2018 – Issue 3. P.291-307. – Mode of access: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2018.1437399>. – Date of access: 28.10.2019.

Материал поступил в редколлегию 30.09.20.

N. I. SHUMSKAYA,  
Postgraduate Student of the Department of Modern  
Educational Methods and Techniques  
SEI «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus

## ELECTRONIC PORTFOLIO METHOD FOR DEVELOPMENT SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCIES FUTURE SPECIALISTS

### Summary

The article has analysed social and personal competences that are defined as key ones; the competences that are necessary for further professional growth are marked. E-portfolio is offered as a means for enhancing the marked social and personal competences.

*Keywords:* competency-based approach, practice-oriented, professional growth, social and personal competences, e-portfolio.

Навуковае выданне

**Зборнік навуковых прац  
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

**Выпуск 18**

Рэдактары *Я. В. Гардзейка, Р. Ф. Назаранка*  
Камп'ютарная вёрстка *А. В. Лапавай*

Падпісана ў друк 22.12.20. Фармац 60×84 1/16. Бумага афсетная № 1.  
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 31,05. Ул.-выд. арк. 33,07. Тыраж 100 экз. Заказ 8.

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.